

Utjecaj morala na odgoj: dodirne točke između odabranih teorija odgoja od antike do suvremenih dana

Sanković Ivančić, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:007735>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-11**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA FILOZOFIJU

**Utjecaj morala na odgoj:
dodirne točke između odabranih teorija odgoja
od antike do suvremenih dana**
-diplomski rad-

Student: Martina Sanković Ivančić

Mentor: izv. prof. dr. sc. Aleksandra Golubović

Diplomski studij Filozofije i Talijanskoga jezika i književnosti

Rijeka, 26. 6. 2017.

Sadržaj

Sažetak.....	3
Abstract.....	4
1. Uvod.....	6
2. Problem moralnog odgoja.....	8
3. Organizacija odgojno obrazovnog procesa.....	12
3.1. Sokrat.....	14
3.1.1. <i>Menon</i> i poučivost vrline.....	14
3.1.2. <i>Alkibijad</i> i <i>epimeleia heautou</i>	17
3.2. Platon: apsolutno dobro.....	21
3.3. Aristotel i autonomnost pojedinca.....	24
3.4. Jean Jacques Rousseau.....	27
3.4.1. Mogućnosti i ograničenja Emilove psihologije.....	27
3.4.2. Uloga mentora.....	29
3.4.3. Oblikovanje intelekta kao preduvjet oblikovanja morala.....	32
3.4.4. Moralni odgoj usmjeren prema sreći.....	35
3.4.5. Samoljublje kod Rousseaua i Leopardija.....	37
4.5. Alfred North Whitehead.....	43
4.6. John Dewey.....	49
5. Zaključna razmatranja: moralno rasuđivanje kroz filozofiju odgoja.....	53
Literatura.....	56

Sažetak

Kada koristimo riječ *podučavati* vezano za neko područje, pretpostavljamo za cilj usvajanje onoga što podučavamo. U području odgoja nailazimo na problem: kako podučavati ono što smatramo moralno poželjnim ponašanjem i kako definirati *dobro* ponašanje? Definiranje pojma *dobra* je vrlo kompleksan zadatak u društvu u kojemu postoji pluralizam u pogledu vrijednosti.

Kroz analizu filozofskih stajališta najvažnijih autora filozofije odgoja od antike do suvremenih dana pokušali smo pronaći zadovoljavajući odgojni sustav za pluralističko društvo, odnosno sustav koji je dovoljno općenit da dozvoli različitost, ali i dostatno specifičan da spriječi pretjeran moralni relativizam.

Iz istraživanja je proizašlo da su Sokrat, Platon i Aristotel smatrali da je znanje preduvjet moralnog djelovanja. Međutim, razina znanja na koju su referirali uključivala je dva principa: *upoznaj sebe* i *brini se o sebi*. Pojedinaac koji je svjestan vlastitih sposobnosti, želja i namjera, može promisliti/planirati svoje postupke.

Francuski prosvjetitelj Jean Jacques Rousseau govorio je o *samoljublju* (*amour de soi*) kao preduvjetu za razvoj morala, a smatrao je da se taj osjećaj razvija ljubavlju prema drugima: altruizmom i nesebičnim djelima čovjek se osjeća korisnim članom društva i uči voljeti sebe i druge. Autor je podcrtavao beskorisnost 'lekcija o moralu' koje učenike ne usmjeravaju na autonomno rasuđivanje već samo na poslušnost. Poslušnost nemože proizvesti moralno ponašanje, jer su preduvjeti morala mogućnost i sposobnost odlučivanja, sloboda i odgovornost.

Suvremeni autor Alfred North Whitehead modernom školstvu prigovarao je usmjerenost na usvajanje činjenica uz zanemarivanje odgojne sfere. Whitehead je smatrao da važnost znanja leži u njegovom aktivnome korištenju, odnosno u mudrosti.

Posljednji autor čija smo stajališta izložili, John Dewey, smatrao je da je moral usko vezan za društvene odnose: on se uči u društvu, kroz iskustvo. Jedina svrha morala je, prema Deweyu, prosocijalno djelovanje.

Zaključak rada je da odgoj usmjeren prema moralnom razvoju mora napredovati paralelno s intelektualnim razvojem i treba poticati autonomnost u rasuđivanju, kao i razložnost i racionalnost. Štoviše, autori iz filozofije odgoja držali su da su za moralni razvoj važni i osjećaji, a posebice samoljublje, shvaćeno kao briga o sebi, te ljubav prema drugima. Čovjek koji upravlja vlastitim razumom i koji je svjestan svojih i tuđih osjećaja ima preduvjete spoznati ono što je dobro za njega i za druge te sukladno tome djelovati.

Abstract

When we use the term *teaching* related to any field of knowledge, we assume the goal is to acquire what we teach. However, in the area of morality, a problem arises: how shall we teach what we consider morally good and how shall we define a *good* behaviour in the first place? Defining the concept of *goodness* is a complex task in a society cherishing pluralism of values.

Through the analysis of the several most influential authors in the field of educational philosophy, spanning from classical antiquity to modernity, I try to find a satisfactory educational system for a pluralistic society, in other words a system that is general enough to allow diversity, but also specific enough to prevent extreme moral relativism.

The research shows that Socrates, Plato and Aristotle held knowledge as a prerequisite for moral acting. Although, the extent of knowledge they referred to included two principles: *know thyself* and *care of the self*. The individual who is aware of his capacities, wishes, and intentions, can think/plan his actions.

The French philosopher Jean Jacques Rousseau talked about *self-love* (*amour de soi*) as an essential precondition for the development of morality, and he thought it could evolve through love towards others: by altruism and unselfish acts a man feels like a valuable member of society and learns to love himself and the others. Rousseau underlined the futility of 'lectures on moral' that direct pupils toward obeying rather than autonomous reasoning. Obedience cannot produce moral behaviour since the opportunity and capability to take decisions, freedom and responsibility are preconditions for morality.

The contemporary philosopher Alfred North Whitehead objected to modern school system its focusing on acquiring various facts and ignoring the educational sphere. Whitehead thought that the importance of knowledge lays in its active use that is in wisdom.

The last analyzed author, John Dewey, considered morality strongly connected to social relations: morality is taught in society, through experience. According to Dewey prosocial acting is the only and essential aim when talking about morals.

In conclusion, I argue that education directed to moral development shall develop side by side with cognitive development and that it must encourage autonomy in reasoning, reasonableness and rationality. Moreover, educational philosophy authors thought about feelings as an essential element of moral development, and in particular about self-love, taken as a care of the self, and love towards others. The individual who controls his reason and is

aware of both his own and others' feelings has prerequisites to comprehend what is good for him and others and act accordingly.

Ključne riječi: filozofija odgoja, moral, briga o sebi, Sokrat, Aristotel, Platon, Rousseau, Whitehead, Dewey

Key words: philosophy of education, morality, care of the self, Socrates, Aristotle, Plato, Rousseau, Whitehead, Dewey

1. Uvod

Ovaj je rad rasprava o moralu iz perspektive filozofije odgoja. Proučit ćemo neke od najvažnijih teorija iz filozofije odgoja, osvrnut ćemo se na različite prijedloge odgojno-obrazovnih sustava kod nekih istaknutih predstavnika kroz povijest i analizirat ćemo ulogu moralnog udjela unutar istih.

Prema Neilu Levyu, moralni sustav vrijednosti pojedinca je proizvod *inkulturacije*¹. U relativističkom pogledu, naši su parametri ispravnoga i pogrešnoga determinirani društvom u kojem živimo. No, pojam kulture je vrlo opširan termin: teško je reći gdje počinje i gdje završava koja kultura, pa čak i što je to uopće kultura jedne skupine. Ipak, izgleda da pojedinci koji se identificiraju u posebnim skupinama na temelju nekog parametra, bilo jezičnog, vjerskog, djelatnosnog, dijele nekakve zajedničke poglede na svijet.

U suvremenim demokratskim školama susreću se pripadnici različitih društvenih stvarnosti, koji sa sobom nose različite vrijednosne ljestvice i koji su do trenutka ulaska u školu živjeli prema različitim odgojnim pravilima, onima koje su usvojili u kućnom okruženju. Dok se roditelji nalaze pred jedinstvenim, ali opet zahtjevnim izazovom odgajanja izoliranog pojedinca, nastavnici trebaju odgojiti kulturološki heterogenu skupinu i ujedno stvoriti među učenicima atmosferu skladnosti i poštovanja. Pitanje je na koji način strukturirati odgojni sustav.

Alojzije Hobljaj opaža kako sociolozi i filozofi suvremenoga društva upozoravaju na „opću krizu vrijednosti“ i kako se za takvo stanje u društvu najčešće krivcem proglašavaju škole. Škole naizgled, po diktatu nacionalnih, europskih i svjetskih tendencija favoriziraju jednu od vrijednosti, *znanje*, zanemarujući ostale vrijednosti. Sa takvom koncepcijom odgoja i obrazovanja, proizvode se „stručnjaci bez duha“².

Pitanje o legitimnosti temeljnih vrijednosti, usmjereno pretežito na osiguravanje vrijednosti *slobode* u sklopu liberalističke filozofije politike³, kako bi svaki pojedinac imao pravo odabrati koje će vrijednosti zastupati, nije lako riješivo u kontekstu odgoja i obrazovanja djece.

S obzirom da se u školama nemože održati vrijednosna neutralnost, jer bi se izbjegavanjem pitanja o *dobru* i *zlu* izbjegavala odgovornost u odgojno-obrazovnom procesu, Hobljaj zaključuje da se učenike prepušta predrasudama i iskrivljenom znanju ili nastavi koja se

¹ LEVY N., *Moralni relativizam*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, 2004.

² HOBLAJ A., *Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjerenoj školi*, „Filozofija i odgoj u suvremenom društvu“, Zagreb, Hrvatsko filozofsko društvo, 2006, str. 96.

³ Usp. RAWLS J., *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1971.

ograničava na izbor znanja i vještina bez stjecanja cjelovite kompetencije u sudjelovanju života zajednice.⁴

Važno je stoga odgovoriti na nekoliko pitanja: kojim moralnim vrijednostima moramo podučavati djecu? Kako možemo opravdati nazivanje jednog načina djelovanja dobrim a drugog lošim? Jesu li moralna pitanja samo stvar osobnih mišljenja ili ih možemo utemeljiti na objektivnim kriterijima? Postoje li komponente odgoja koje mogu biti važne bez obzira na kulturološku pripadnost?

Pri traženju odgovora na pitanja odgoja, neizbježno prolazimo kroz komponentu koja je uz njega neizostavno pridružena, komponentu obrazovanja. Ako želimo pokušati poučavati djecu ispravnome i pogrešnome, bitno je znati i kako uopće možemo *poučavati* djecu.

Kako bi razmotrili načine na koje su ova pitanja već analizirana, spomenut ćemo imena koja se smatralo najreprezentativnijima za filozofiju odgoja, autore koji povijesno i geografski predstavljaju različita razdoblja: Sokrat, Platon i Aristotel za antičku Grčku, Rousseau za Prosvjetiteljstvo u Francuskoj, Whitehead za suvremenu filozofiju u Britaniji, a Dewey u SAD-u.

Sokrat, Platon i Aristotel izdvojeni su zbog njihove centralnosti u zapadnjačkoj filozofiji te zbog dragocjenosti njihovih razmatranja o odgoju, čije se odjeke čuje još u današnjem školstvu. U poglavljima posvećenim antičkim filozofima izdvojeni su i oni bitni elementi odgoja koje današnje školstvo (ali i drugi oblici informalnog odgoja) naizgled zanemaruje.

Jean Jacques Rousseau svojim djelom *Emile ili o odgoju* stvorio je jedno od najobuhvatnijih i najcitiranijih djela o odgoju. Kroz priču o idealnoj edukaciji izmišljenog učenika Rousseau raščlanjuje filozofska pitanja o odgoju sa neizmjernom preciznošću, nudeći odgovore na neka od pitanja koja i danas proučavamo.

Whitehead i Dewey kritičari su školstva dvadesetog stoljeća i nude originalne i korisne prijedloge za suvremene probleme odgojno-obrazovnog sustava. Whitehead iskorištava ponajviše korisne savjete antičkih autora, dok se Dewey pretežito uspoređuje sa Rousseauom. Iščitavajući djela Whiteheada i Deweya dobivamo uvid u kontinuum teorija odgoja i daljnju razradu situacija koje su tipične za naše vrijeme.

Kroz prijedloge navedenih autora, koje se danas smatra divovima filozofije odgoja, nastojati će se istaknuti najvažnije aspekte odgoja kroz različita razdoblja i područja, ukazujući na dodirne elemente različitih teorija, kao prijedloge za podlogu suvremene demokratske teorije odgoja. Ako je cilj odgoja sveobuhvatan razvoj pojedinca u zrelog i

⁴ HOBLAJ A., *Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjerenoj školi*, str. 96.

nezavisnog čovjeka, rasprava o vrijednostima i metodama može dovesti do zadovoljavajućih odgovora.

2. Problem moralnog odgoja

Dihotomija *dobra* i *zla* protkana je u našu svakodnevnicu, u naše živote i naše djelovanje. Čovjek obično čini ono što smatra dobrim, a nastoji izbjeći zlo. Dobro može biti shvaćeno kao dobro po sebi ili instrumentalno dobro (nešto što je dobro jer nam donosi nešto poželjno). Odgoj je shvaćen kao praksa kojom se djecu usmjerava prema *dobrome*, a udaljava od *zla*. Često se o tim pojmovima govori kao o činjenicama, no filozofske rasprave ukazuju na njihovu opširnost: ne slažu se svi oko njihovih značenja. Već je Kant krajem 18. stoljeća govorio da je rasprava o *dobru* zastarjela.⁵ Friedrich Nietzsche je u idućem stoljeću kritizirao kršćanstvo, tvrdeći da su *dobro* i *loše* samo izmišljeni pojmovi kojima moćni članovi društva sebi pokoravaju mase slabih⁶.

Ipak, Berti ukazuje na to da problem razlikovanja dobra od zla ostaje uvijek aktualan, posebice među mladim ljudima koji traže smjernice za život i traže smisao svojeg djelovanja. Berti ističe i daljnji razvoj problema *dobra* u suvremenom društvu, koji nakon '68 postaje pitanje o smislu života. U industrijalnom i tehnološkim društvu pored znanstvenih pitanja *što* učiniti i *kako* to učiniti, u tim godinama pojavljuje se i pitanje o značenju ljudskog djelovanja: *zašto* nešto učiniti.⁷

Detaljnju razradu problema moralnog odgoja nalazimo u Straughanovu radu *Can we teach children to be good?*. U kratkom prikazu njenih razmatranja nailazimo na temeljno pitanje o moralnom odgoju i o tome kako se moral može podučavati:

What sort of teaching is the teacher here being expected to do? Is he being asked to teach children *that certain things are true* (as the geography teacher might teach that Rome is the capital of Italy)? Or to teach children *how to do certain things* (as the mathematics teacher might teach a class how to solve quadratic equations)? Or to teach children *to do certain things* (as the science teacher might teach pupils to be careful when handling dangerous chemicals)?⁸

⁵ Usp. KANT I., *Kritika praktičnog uma*, (priređio N. BASTA D.), Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd, 1979.

⁶ Usp. NIETZSCHE F., *Al di là del bene e del male*, Newton Compton, Roma, 2010.

⁷ BERTI E., *Il bene*, Editrice La Scuola, Brescia, 1983, str. 8.

⁸ STRAUGHAN R., *Can we teach children to be good?* Bristol, Open University Press, 1995, str. 8.

Britanska istraživačica tvrdi da je ideja odgoja koji je moralno neutralan puka iluzija. U istom trenutku u kojemu se zalažemo za neke stvari umjesto za druge, odnosno izražavamo preferenciju, nismo moralno neutralni.⁹

Neizbježno je stoga preispitati na što referiramo kada govorimo o moralnoj *dobroti*.

Kada o nekome govorimo kao o *dobrome studentu, dobrom pripovjedaču, dobrom gimnastičaru, dobrom kuharu*, impliciramo da je ta osoba dosegla željeni standard postignuća ili vještine u specifičnim aktivnostima i da je iz tog razloga prosuđena dobrom *u njihovom izvođenju*. Međutim, kod pitanja moralne dobrote obično ne govorimo o nekome tko je dobar *u nečemu*.

Riječ *moralno* možemo koristiti na dva načina: *evaluacijski*, ako dodijeljujemo specifičnu vrijednost ili standard ljudskim djelima, intencijama i odlukama, izražavajući određeno odobravanje istih (i na taj način govorimo i o onome što odgajatelj odobrava – ima subjektivnu komponentu); ili *deskriptivno*, ako samo definiramo granice unutar kojih možemo reći da se procesi odvijaju u 'moralnom području'.¹⁰

Prema tome, moralni odgoj može biti shvaćen *evaluacijski*, kao propisivanje određenog tumačenja i obrasca moralne dobrote koje učenici moraju usvojiti, ili *deskriptivno*, kao upoznavanje djece sa složenosti novog i posebnog područja iskustva. Važno je izdvojiti, tvrdi Straughan, da najprije moramo odlučiti koja pitanja ulaze u područje morala (deskriptivno) kako bismo mogli donositi koherentne prosudbe (evaluacijski). Sokratove, Platonove, Aristoteleve, Rousseauove, Whiteheadove i Deweyeve teorije proučit ćemo kroz ove dvije dimenzije morala. Također ćemo analizirati odgovore gore navedenih autora na dva temeljna problema koja Straughan ističe: što je to moralno i kako podučavati to što je moralno.

Straughan drži da je nužno obilježje moralnog ponašanja autonomno rasuđivanje. Akritičko konformiranje tuđim naredbama nemože se smatrati moralnim ponašanjem. Uz to, u slučaju kada ne bismo bili u poziciji odlučivanja između barem dva alternativna tijeka događaja, naše djelovanje također ne bismo mogli smatrati moralnim.¹¹ Pitanje morala je pitanje odluke, slobode i odgovornosti.

Ako prihvatimo dobrovoljnu odluku i samostalno rasuđivanje kao nužne karakteristike morala, nije više dovoljno opažati nečije ponašanje kako bismo odredili djeluje li moralno, jer te značajke često nisu neposredno opazive.

⁹ STRAUGHAN, *Can we teach children to be good?*, str. 8.

¹⁰ STRAUGHAN, *isto*, str. 31.

¹¹ STRAUGHAN, *isto*, str. 28.

Posebno je relevantno u prosuđivanju ponašanja istaknuti koji su *razlozi, namjere i motivi* koji ga pokreću. Osobu nemožemo još uvijek smatrati moralnom ako iz njenih moralnih namjera, razloga i motiva ne slijede prikladna djela. Moralnost je, prema Straughanu, prije svega praktična djelatnost, koju zanima što je trebalo *napraviti* i što bi bilo ispravno *napraviti*.¹²

Stoga, prije prosuđivanja djetetove aktivnosti kao moralno *dobro* ili *loše* potrebno je vidjeti koji *razlozi* potiču njegovu aktivnost. Nije dovoljno ustanoviti da je dijete odlučilo pomoći odrasloj osobi i na temelju toga zaključiti da je dijete dobro, potrebno je pitati se *zašto* je dijete tako postupilo. Iz egzistencijalističke perspektive, takav je odabir uvijek dostupan. Čovjek je osuđen da bude slobodan¹³, te u svakom trenutku može odlučiti barem između dvije alternative: da nešto učini ili da to isto ne učini.

Problem podučavanja moralnosti Starughan objašnjava usporedbom sa drugim područjima spoznaje. Kada koristimo riječ *podučavati (teach)* vezano za neko područje, pretpostavljamo za cilj usvajanje onoga što podučavamo. Kod podučavanja gramatike znamo da smo postigli cilj ako učenik razumije glavna pravila jezika te ih zna uspješno upotrebljavati.

Kod moralnog odgoja, međutim, nije dovoljno podučiti *da* je određeno moralno ponašanje dobro. Ako djetetu uspješno objasnimo *da* je pogrešno krasti, ono će naučiti činjenicu *da* je pogrešno krasti, ali to nije dovoljno, tj. ne garantira da dijete *neće* krasti u nekoj stvarnoj situaciji. Ako ga naučimo kako koristiti vatromete na siguran način, to nije garancija da ono *hoće* koristiti vatromete na siguran način.¹⁴

Boran Berčić izdvaja dvije komponente moralnog rasuđivanja: razum i osjetljivost na razloge. Preduvjet moralne odgovornosti je sposobnost razumijevanja vlastitih postupaka i njihovih posljedica, a to je moguće samo putem razuma. Pored razuma, jedna od karakteristika moralno odgovornih osoba je osjetljivost na razloge, odnosno djelovanje u skladu sa razlozima i sposobnost prepoznavanja razloga koji pokreću djelovanje. Lopov je za razliku od kleptomana osjetljiv na razloge, jer ne bi ukrao da je znao da će biti uhvaćen, dok kleptomani bi. Ovaj potonji nema slobodu odlučivanja, njegovi su postupci uvjetovani bolešću. S druge strane, razlozi djelovanja lopova su promišljeni, oni su proizvod slobode odlučivanja i stoga povlače moralnu odgovornost.

¹² STRAUGHAN, *isto*, str. 37.

¹³ SARTRE J. P., *Egzistencijalizam je humanizam u Existentialism from Dostoyevsky to Sartre*, ed. Walter Kaufman, Meridian Publishing Company, 1989.

¹⁴ STRAUGHAN, *isto*, str. 28.

Problem se javlja kod preciziranja relevantnih razloga, jer je teško odrediti na koje razloge čovjek treba biti osjetljiv i u kojoj mjeri treba biti osjetljiv na te razloge.¹⁵ Nemožemo reći da su relevantni oni razlozi za koje mi smatramo da su relevantni, jer bi to impliciralo da netko nije moralno odgovoran samo zato što ima drugačije vrijednosti od naših. Prema Berčiću, možemo pripisati slobodu i moralnu odgovornost samo pojedincima koji pokazuju neku mjeru racionalnosti, konzistentnosti i pouzdanosti u reagiranju na razloge: „za njega razlozi moraju biti razlozi, a ne hirovi.“¹⁶

Uzimajući u obzir kompleksnost pitanja moralnog odgoja, u ovome će se radu pokušati odgovoriti, barem dijelomice, na pitanje kako pridonjeti razvoju učenikove sposobnosti moralnog rasuđivanja. Uočiti ćemo i koje su vrijednosti spomenuti autori smatrali *dobrima* i na koji način su ih namjeravali poticati.

¹⁵ BERČIĆ B., *Filozofija*, Zagreb, Ibis grafika, 2012, str. 223.

¹⁶ BERČIĆ, str. 224.

3. Organizacija odgojno-obrazovnog procesa

„Čovjekovo je znanje neodvojivo od njegovih vrijednosti, kao što su i njegove vrijednosti neodvojive od njegova znanja. (...) Spoznaja je, naime, djelovanje pokrenuto čovjekovim htijenjem i kao takvo usmjereno njegovim vrijednostima i vjerovanjima, te dakako njegovom sposobnošću divergentnog mišljenja.“¹⁷

Milan Polić ovim riječima komentira usku povezanost između znanja i vrijednosti te ukazuje na nemogućnost uspostave vrijednosno neutralnog odgoja i obrazovanja.

Vrijednosti mogu biti intrinzične ili instrumentalne. Instrumentalno je dobro ono što je dobro za nešto drugo; primjer za to su dobra sredstva, koja su dobra za postizanje željenih ciljeva.¹⁸ Intrinzično dobro je ono što je dobro po sebi, neovisno o posljedicama koje proizvodi. Ono je intrinzično jer se nemože svesti na ništa drugo. Berčić ukazuje na najčešće primjere intrinzičnih dobara: sreća (utilitarizam), užitak (hedonizam), blaženstvo/ugodno stanje nepomućenog spokoja (eudaimonizam).¹⁹

Kant je ukazao na to kako se čovjeka nikada nesmiije poimati kao nositelja instrumentalne vrijednosti: prema čovjeku se treba odnositi kao prema cilju, a nikad kao prema sredstvu.²⁰

Etičku poziciju koju je Kant zastupao nazivamo deontološkom etikom, prema kojoj postoje etičke dužnosti koje svi imamo bez obzira na društvenu ulogu: pravila vrijede uvijek, svuda i za svakoga.²¹ Postupke ne opravdavamo pozivanjem na posljedice, već na temelju usklađenosti postupaka s općim moralnim pravilima.

Pored deontološke teorije u etici postoje pristupi usmjereni na posljedice djelovanja (konzekvencijalistička etika) i pristupi koji vrednuju karakterne osobine djelatnika (teorija vrline).²²

Prvi filozofi koji su govorili o razvoju karakternih osobina kao o preduvjetu za ispravno, uspješno i savjesno djelovanje bili su Sokrat, Platon i Aristotel. Filozofi rimske antike, poput Seneke i Cicerona, također su unutar teorija odgoja govorili o stjecanju vrline. Kod antičkih je filozofa odgovor na pitanje *što čovjek treba činiti* usko povezano sa pitanjem *kakav čovjek treba biti*. Ako su čovjekove karakterne osobine uspješno oblikovane, on će biti sposoban

¹⁷ POLIĆ M., *Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju*, „Filozofija i odgoj u suvremenom društvu“, Zagreb, Hrvatsko filozofsko društvo, 2006, str. 243.

¹⁸ BERČIĆ B., *Filozofija*, str. 440.

¹⁹ BERČIĆ, *isto*, str. 441.

²⁰ KANT I., *Kritika praktičnog uma* (priredio N. BASTA D.), Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd, 1979, str. 20

²¹ BERČIĆ, *isto*, str. 251.

²² BERČIĆ, *isto*, str. 231-322.

prosuditi kako uspješno djelovati. Potpuna realizacija čovjekovih sposobnosti je preduvjet za njegovo postizanje autentične sreće (čija definicija varira u odnosu na filozofsko gledište).

Novovjekovni filozof Jean Jacques Rousseau također je usmjerio svoj odgojno-obrazovni sustav postizanju sreće, kao najvišem životnom cilju. Smatrao je da moralno djelovanje ovisi o vrlinama koje potiču autonomnost u rasuđivanju, a kao polazne vrijednosti svoje teorije odgoja postavio je ljubav, suosjećanje i razumnost. No, bez obzira na vrednovanje posljedica djelovanja i teorije vrline, Rousseau je u moralnom odgoju bio pretežito usredotočen na podučavanju pravilnih postupaka djelovanja.

Razumnost kao vrlinu i vrijednost isticao je i suvremeni filozof Alfred North Whitehead, koji je smatrao da se shvaćanjem načina primjene znanja, čovjeku omogućuju sloboda, sreća i druge vrijednosti koje može smatrati temeljnima.

U poglavljima koji slijede ilustrirat će se teorije nekih od najznačajnijih filozofa koji su pisali o odgoju. Bez obzira na kronološku udaljenost navedenih filozofskih teorija, one su po nekim aspektima vrlo bliske današnjem odgojno-obrazovnom sustavu, a po drugima ukazuju na elemente odgoja koji su danas zanemareni.

3.1. Sokrat

Sokrat je prvi filozof koji formulira binom *biti/imati* i zaključuje da čovjekovo dobro leži u prvome.²³ Sreću ne donose bogatstvo i materijalna dobra, već unutarnja svojstva čovjeka, tj. karakterne osobine. Prva Sokratova premisa jest da vrlina vodi ka sreći i da ne postoji veća sreća od one koju iskušava čovjek koji je dosegao svoju potpunu realizaciju. Međutim, sreća nije ujedno i dovoljan uvjet vrline. Sokrat govori da kod postizanja vrline čovjek treba upoznati samog sebe, mora biti svjestan svog identiteta i identiteta koji želi postići, kako bi potom mogao uočiti što treba učiniti da bi postao takvim čovjekom.²⁴ U ovom koraku, atenski filozof uključuje intelektualnu komponentu, koja će ga dovesti do zaključka da svo zlo proizlazi iz neznanja. Kod Sokrata je znanje krepost i prema tome tko zna, uzorno se ponaša, a tko griješi, griješi iz neznanja.²⁵

3.1.1. Menon i poučivost vrline

Opće je poznato da Sokrat nije imao običaj zapisivati svoje misli te da su jedini izvor njegove filozofije zapisi njegovih učenika, među kojima je najznačajniji Platon. Dijalozi u kojima Platon zapisuje Sokratove misli vezane za pitanje vrline su *Menon*, *Protagora* i *Država*.

Polazno pitanje *Menona* glasi: usvajaju li se vrline učenjem i vježbanjem ili su one zadane prirodom? Sokrat tvrdi da ako želimo odgovoriti na to pitanje moramo najprije definirati pojam vrline. Menon smatra da za različite ljude (primjerice žene, muškarce, djecu, starce) postoje različite vrline: vrlina nije univerzalna već partikularna.²⁶

Sokrat misli da nije poželjno fokusirati se na specifične slučajeve, već tražiti ono što je svim vrlinama zajedničko. Pita Menona ako su žensko i muško zdravlje različiti, ako je krepost žene različita od kreposti muškarca, što on poriče. Sve se partikularne vrline mogu svesti na opće.²⁷

Zatim Sokrata zanima koje osobine možemo smatrati vrlinama. Menon ih pokušava nabrojiti (pravda, snaga, znanje, hrabrost, umjerenost, itd.) te uočava da ih je mnogo. Na Menonovo se

²³ BERTI E., *Il bene*, Editrice La Scuola, Brescia, 1983, str. 12.

²⁴ BERTI, *isto*, str. 12.

²⁵ GOLUBOVIĆ A., *Filozofija odgoja* u „Riječki teološki časopis“, god.18 (2010), br. 2, str. 615.

²⁶ PLATONE, *Dialoghi*, Einaudi, Milano, 1970, str. 191.

²⁷ PLATONE, *isto*, str. 194.

opažanje nadovezuje Sokrat, koji zamjećuje kako sve te vrline nisu same sebi ciljevi, već su sve usmjerene prema nečemu drugome:

„Vrlina znači uživati u lijepim stvarima, imati sposobnost uživanja, željeti lijepe stvari i znati ih pridobiti.“²⁸

Ovaj je citat blizak nekognitivističkim teorijama morala, koje poistovjećuju moralne sudove sa osjećajima dobra i zla. Sokrat je već u doba antike bio svjestan prigovora koji se u suvremenoj filozofiji upućuje nekognitivističkoj teoriji morala: nisu sve želje usmjerene dobru. No, on je na taj prigovor odgovarao da ljudi često žele zlo jer misle da im to donosi neko dobro.²⁹

O specifičnom psihološkom mehanizmu prema kojemu ljudi ponekad žele zlo jer misle da je to dobro, suvremeni sociolog i filozof Jon Elster govori kao o *prilagodljivom oblikovanju preferencija*. Kada se naše želje javljaju kao reakcija na ograničenje postavljeno danom situacijom, budući da bi psihološki bilo bolno težiti za nečim što nemožemo imati, želje prilagođavamo okolnostima: „želimo samo ono što možemo ostvariti i učimo biti zadovoljni s onim što imamo.“³⁰

Martha Nussbaum nudi primjer koji potvrđuje Elsterovu teoriju. Istražujući odnos Indijanaca prema vlastitu zdravlju, Nussbaum je otkrila da udovice manje cijene vlastito zdravlje od zdravlja muškaraca. Iako je objektivno zdravlje ispitanih udovica bilo mnogo lošije od zdravlja udovaca, one su vrlo rijetko o svome zdravlju govorile kao o lošem. Bile su do te mjere navikle na svoje stanje da su počele smatrati da se nemaju na što žaliti.³¹ Dogodilo se da su potlačene žene internalizirale stavove društva koje je predstavljalo duboko seksistička vjerovanja kao da su ona 'prirodom dana'.³²

Nadalje, prema Sokratu, skoro niti jedna vrлина nije sama po sebi dobra. Uz sve navedene vrline, potrebno je još nešto kako bi se osiguralo njihovo zadovoljavajuće ostvarenje. Pojedinaac koji je hrabar ali ujedno nerazuman ne dobiva nikakvo dobro od svojih djela. Isto vrijedi za snažnog ili lijepog nerazumnog pojedinca. Sreću čovjek postiže ostvarenjem vlastitih ciljeva, a svi ti atributi, bez znanja, ne dovode do sreće.

Sličan argument možemo uvidjeti u drugom djelu Marthe Nussbaum, *Aristotelian Social Democracy*, gdje autorica nastoji predložiti ideju dobra koja može služiti kao temelj za ostvarenje društvene pravde, ravnopravnosti i slobode. Nussbaum, na temelju aristotelijanske

²⁸ PLATONE, *Dialoghi*, str. 199.

²⁹ PLATONE, *isto*, str. 200.

³⁰ LEVY N., *Moralni relativizam*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, 2004, str. 118.

³¹ LEVY, *isto*, str. 119.

³² NUSSBAUM M., *Women Development*, New York, Cambridge University Press, 2000, str. 254.

filozofije, kritizira liberalni sustav koji mjeri ravnopravnost među građanima isključivo na temelju ravnopravne distribucije dobara, i govori da bogatstvo samo po sebi nije dobro. Važno je kako pojedinac može uložiti to bogatstvo i važno je može li njime postići svoju realizaciju.³³ Najvažnije je ono što pojedinac *je* i ono što *može biti*, a potom je bitna raspodjela dobara, odnosno ono što pojedinac *ima*. Nussbaum, poput Sokrata, dolazi do konkluzije da se u pojedincima trebaju potencirati praktične razumske sposobnosti (practical reason).³⁴

Argument je vrlo važan za školstvo, iako uspoređene situacije nisu u potpunosti simetrične, kao što ćemo objasniti u poglavlju posvećenom Rousseauu. U odgoju nije dovoljno samo nuditi dobra za koja se smatra da su takva, niti je moguće razvijati vrline odvojeno od znanja. Dijete koje materijalno ima sve, prema prigovoru kojeg Martha Nussbaum upućuje liberalima, nije nužno sretno dijete. A i dijete kod kojega se potenciraju snaga, hrabrost, iskrenost ili druge vrline, nije sretno ako paralelno ne usvaja znanje i ne razvija sposobnosti rasuđivanja.

Ova nas opaska dovodi do glavne značajke Sokratovog pristupa, na koju se i u današnjoj didaktici nastoji staviti naglasak: *majeutički razgovor*.³⁵ Radi se o metodi koja sugovornika ne ostavlja u pasivnoj poziciji primatelja gotovih istina, već ga aktivno uključuje u raspravu, odnosno u proces traženja istine. Sokrat i njegovi učenici zajedno promišljaju. Naime, jasno je da čitav razgovor vodi upravo Sokrat te da on unaprijed uvida pravac dijaloga (u suprotnom ne bi mogao druge ičemu podučavati), a toga su često svjesni i sami sugovornici, koji ga potiču da govori. Međutim, ključno je što se u raspravu kreće od sugovornikovih znanja (što bi, preneseno u filozofiji odgoja, bilo učenikovo predznanje), dodavajući elemente koje je sugovornik u stanju razumjeti i na temelju kojih nužno mijenja svoja stajališta, uviđajući njihovu upitnost.

Na taj način i Menon shvaća neutemeljenost svojih vjerovanja te zajedno sa Sokratom otkriva jedinu vrlinu koja ne ovisi o drugima: mudrost. Ljudske osobine nisu same po sebi dobre ili loše, ali takvima postaju zavisno o tome pokreće li ih mudrost ili se razvijaju u njenom odsustvu (u stanju nerazumnosti). Ljudi djeluju moralno po nauci a ne po prirodi. U raspravi o poučivosti vrline Sokratu i Menonu se pridružuje Anit, Menonov domaćin u Ateni. Sokrat tvrdi da kada bi hipoteza o poučivosti vrlina bila točna, trebali bi postojati njeni

³³ NUSSBAUM M., *Aristotelian Social Democracy*, u *Liberalism and the Good* (DOUGLASS R.B., MARA M.G., RICHARDSON H.S.), Routledge, New York, 1990, str. 210.

³⁴ NUSSBAUM, *isto*, str. 227.

³⁵ Za detaljan opis *majeutičke metode* i njene primjene u suvremenoj didaktici: GOLUBOVIĆ A., ANGELOVSKI L., *Skripta metodike nastave filozofije (radna verzija)*, Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka, 2016.

učitelji i učenici.³⁶ Zatim se navode kandidati za učitelje morala: sofisti, koji tvrde da mogu podučavati vrline, ili plemenite osobe, za koje se smatra da zaista posjeduju neke vrline.

Anit odbacuje Sokratov prijedlog o sofistima u ulozi moralnih učitelja, smatrajući da su oni samo učitelji retorike i ničeg drugog.³⁷ Menonov domaćin onda predlaže primjer čestitih Atenjana, no Sokrat kroz primjere pokazuje kako najveći ljudi po vrlinama u Ateni nisu uspjeli odgojiti svoje sinove kao dobre ljude (kao primjere navodi Temistokla, Aristida ili Perikla). Zaključak je da vrlina nije poučiva, ali tom istom zaključku slijedi dvosmislen citat:

„Vrlina ne bi mogla biti niti nešto po naravi niti nešto poučivo, već bi oni koji bi je stjecali to činili božanskim usudom bez uma, ako među državniciima ne bi bilo nekog takvog da i koga drugoga učini državnikom", a takav bi čovjek, s obzirom na vrlinu, među postojećim državniciima bio poput Tirezije među mrtvima u Hadu - "istinska stvar među sjenkama".³⁸

Hrvatski filozof Pavel Gregorić komentira navedeni citat hipotetizirajući da Platon njime suptilno navodi čitatelja na prepoznavanje Sokrata kao onoga koji čini druge ljude dobrima, onoga koji je istinska stvar među sjenkama.³⁹

Gregorićevu hipotezu potvrđuje struktura Platonovih dijaloga, u kojima Sokrat vodi druge državljane ka temeljitijem spoznavanju sebe i stvarnosti, žrtvujući sebe za tuđe dobro. Vrhunac Sokratove žrtve uočavamo u *Optužbi Sokratovoj*, gdje atenski filozof prigrljuje smrt kako ne bi proturječio moralnom zakonu i kako svojim sugrađanima ne bi bio loš primjer.

3.1.2. *Alkibijad* i *epimeleia heautou* (briga za sebe)

O Sokratovoj ulozi čovjeka koji čini dobro za druge ljude i o njegovoj ulozi mentora, više je riječi u dijalogu *Alkibijad*. Alkibijad je lijep i bogat mladić koji se sprema za obnašanje političke funkcije u gradskoj skupštini i koji je ostao bez svih svojih obožavatelja, osim Sokrata. Mentori koji su do tog trenutka pratili njegovo odrastanje bili su zainteresirani samo za njegovu ljepotu i sada ga napuštaju. Za razliku od njih, Sokrat nije potaknut na poučavanje

³⁶ GREGORIĆ P., *F. Grgić: Platon. Menon*, „Filozofska istraživanja“, 74 god., 19 (1999), Sv. 3, str. 635-657.

³⁷ Gregorić nudi vrlo plauzibilnu filološku interpretaciju tekstualne funkcije Anitova odbijanja vrijednosti sofista. Prema Polikratovu *Menonu* Anit, po zanimanju postolar, optužuje Sokrata za omalovažavanje obrta kao izvora bogatstva. Ukazujući na Anitovo časno stečeno bogatstvo, Sokrat upućuje na Anitov vrijednosni sustav. Podržavajući Anitov vrijednosni sustav, Sokrat tvrdi da je dobar učitelj onaj tko uspješno prodaje svoje znanje. Ako je vrijednost zarađivati prodajom znanja ili rada, Anit je nekoherentan kada prigovara sofistima, jer se oni savršeno uklapaju u njegov vrijednosni sustav.

Usp. GREGORIĆ, *F. Grgić: Platon. Menon*, str. 644.

³⁸ GREGORIĆ, *isto*, str. 645.

³⁹ GREGORIĆ, *isto*.

iz sebičnih razloga, te mu zaista želi pomoći u realizaciji vlastitih potencijala i u uspješnom obnašanju svojih političkih dužnosti.

Alkibijad je uvjeren da već zna što je pravda i na koji način treba pravedno voditi državu. Sokrat ga pita od koga je to naučio, a mladić odgovara da je pravdu naučio od sebe i od puka. Kada Sokrat ukaže na sukobe puka, na njihove svađe, Alkibijad se uvjerava da oni ne poznaju istinski razliku između pravde i nepravde. Mladić prigovara da se građane ne pita o pravednosti već o korisnosti, na što Sokrat odgovara da su pravednost i korisnost ekvivalenti i da svi oni koji nisu s time upoznati nemogu biti dobri političari.⁴⁰

Alkibijad u tom trenutku priznaje svoje neznanje i prepušta se Sokratu. Sokrat mu objašnjava da ukoliko želi činiti dobro za druge ljude i poboljšati ih, najprije mora činiti dobro za sebe i poboljšati sebe. Kako bi poradio na sebi, mora se upoznati.

Upoznavanje sebe implicira upoznavanje vlastitih granica. Ako Alkibijad želi vladati gradom, mora prvo pobijediti dvije skupine suparnika: Spartance i Perzijance. Vladari tih naroda su superiorni nad njime bilo po pitanju bogatstva, bilo po pitanju obrazovanja. Spartanci su imali obrazovanje koje im je osiguravalo pribranost, velikodušnost, hrabrost i izdrživost. Usmjereni su na užitak koji proizlazi iz upornog vježbanja, na užitak pobjede i časti. Perzijskog kralja su, s druge strane, obrazovala četiri vrhunska nastavnika. Učili su ga mudrosti, pravednosti, umjerenosti i hrabrosti.

Alkibijad je, naprotiv, nakon smrti njegovih roditelja, imao za odgajatelja Periklu, starog roba, 'spomenika neznanja'. Sokrat stoga postavlja niz pitanja kojima pokušava upoznati Alkibijada sa vlastitim granicama. Upita ga kako možemo prepoznati dobru vladu? U čemu se sastoji slaganje između građana? Alkibijad shvaća da nije spreman za taj zadatak, ali ga Sokrat odmah tješi: govori mu da se ono što neznamo uvijek može naučiti. No, prije svega, potrebno je naučiti brinuti se o sebi.

Vidljivo je kako iz antičke filozofije možemo izvući mnoge korisne savjete za današnje školstvo. Sokrat svoje učenike nastoji usmjeriti prema upoznavanju vlastite osobnosti i prema samoodgoju. Preduvjet učenja je osvješćivanje činjenice da nešto neznamo. U suvremenom društvu, u kojemu djeca imaju pri ruci bezbroj informacija koje dobivaju putem televizije ili interneta, vrlo je plauzibilno da pomisle kako već sve znaju i kako im škola nije potrebna. Zadatak nastavnika je u tom slučaju ukazati na slojevitost znanja te ih naučiti razlikovanju pouzdanih od nepouzdanih informacija i izvora informacija (obrazovanje bazirano na epistemološkim problemima ili barem osvješćivanje istih). Jedan od načina

⁴⁰ Usp. PLATONE, *Dialoghi*, Einaudi, Milano, 1970, str. 254.

motivacije učenika na rad je upravo Sokratov način: kada učenik shvati da neke stvari nezna i da su mu te iste potrebne kako bi realizirao svoje ciljeve, bit će motiviraniji za praćenje nastave. Uostalom, samim time što nastavnik pokazuje da posjeduje znanje koje potkrepljuje razložnim argumentima, učenik se, poput Alkibijada, uvjerava u njegovu pouzdanost te ga prihvaća kao mentora.

Sokrat govori Alkibijadu da ako bolesniku dajemo mogućnost činiti sve što želi, a on ne poznaje medicinu, pogoršat ćemo njegovo zdravlje. Analogno, ako kod upravljanja broda dopustimo osobi da čini sve što poželi, bez da ima ikakvo znanje o nautici, moguće je da ugrozimo živote svih putnika. Stoga, kako bi Alkibijad mogao obnašati političku dužnost, potrebno je da posjeduje vrlinu kojom će moći osigurati svoju i tuđu sreću: mudrost.⁴¹

Vrlina na koju se Sokrat odnosi nije ekspertno poznavanje predmeta kojime se bavimo (npr. za vladara strategije vladanja, za nastavnika metode podučavanja itd.), već opširnije znanje. Nemožemo reći da je osoba razumna ako je stručnjak u jednom području, ali griješi kada mora vršiti odluke za sebe ili za druge.⁴²

Kako bismo bolje objasnili pojam znanja na koji se Sokrat odnosio, korisno je ukazati na razmatranja važnog suvremenog francuskog filozofa, koji je dobar dio svojeg istraživanja posvetio antičkoj filozofiji: Michael Foucault. Foucault je u svojim predavanjima na College de France izdvajao dva temeljna pojma za antičku filozofiju odgoja, od kojih je jedan zaboravljen tijekom povijesti. Antički propisi su *gnothi seauton* (upoznaj sebe) i *epimeleia heautou* (brini se o sebi). Prema Foucaultu, kroz povijest se govorilo o principu *gnothi seauton* kao o nečemu odvojivom od drugog principa, što za antičke filozofe nije bio slučaj.⁴³ Sokrat je bio prvi filozof koji je odlučio svoj život posvetiti poticanju drugih da brinu o sebi, a posebna mu se zasluga pripisuje za osmišljavanje metode kojom se potiče samoodgoj.⁴⁴ Smatrao je da se Atenjani brinu za to što imaju (svoja imanja, svoje bogatstvo, svoju reputaciju i čast) a ne za to što jesu (razum i duša). Antička se pedagogija, prema Sokratu, nije uopće usmjeravala na te procese koji su zapravo bili ključni ciljevi odgoja.

No, Foucault tvrdi da su važnost principa na koje se Sokrat oslanja uočili već Sokratovi prethodnici. Pitagorejci su smatrali da postoji uska veza između brige o sebi i stjecanja znanja: posebno duševno stanje povezivalo se s posebnim intelektualnim stanjem.⁴⁵ Postojale su razne tehnike, slične tehnikama koje nalazimo u budizmu, koje su osiguravale taj

⁴¹ BERTI E., *Il bene*, str. 57.

⁴² BERTI, *Il bene*, str. 62.

⁴³ FOUCAULT M. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2001, str. 5.

⁴⁴ Usp. GOLUBOVIĆ A., *Filozofija odgoja* u „Riječki teološki časopis“, str. 615.

⁴⁵ FOUCAULT, *isto*, str. 41.

odnos. Jedna od tih tehnika je *anachoresis* (bijeg u pustinju/izolacija), koja je predviđala odvajanje od vanjskoga svijeta. Vježbama meditacije željelo se doći do stanja u kojemu su osjeti inhibirani i u kojemu događaji iz svijeta nemogu potresti pojedinca. Najvišom vrijednošću smatrala se unutrašnja sabranost. Takvo je stanje poticalo koncentraciju, a usvajanje znanja je samim time bilo znatno olakšano.⁴⁶

Druga vježba bila je neposredno vezana za sferu moralnosti: radilo se o samoispitivanju (ispitu savjesti) prije spavanja. Osoba je navečer trebala analizirati događaje tog dana, prisjetiti se, ili se osvjestiti, vlastitih grešaka, i potruditi se ne ponavljati iste u buduće.

Treća od mnogih tehnika, predviđala je otpor napasti. Zanimljiv primjer ove prakse nudi starogrčki povijesničar Plutarh. Radi se o vježbi u kojoj bi pojedinac trebao već od ranoga jutra raditi naporne fizičke vježbe, koje bi na kraju u njemu probudile proždrljivost. Potom bi trebao sjesti za stol i narediti slugama da donesu svakojake obroke, primamljive i obilne, te ih samo gledati, bez da išta pojede. Zatim bi slugama trebao dopustiti da pojedu svu hranu koju su mu donijeli, a on pojesti obrok koji je inače namjenjen slugama.⁴⁷

Svrha svih tih tehnika je konstantno usavršavanje svijesti o sebi i unutarnje kontrole, približavajući se unaprijed definiranim vrlinama. O kojim vrlinama govorimo? O razumnosti prije svega, o altruističnom djelovanju, o savjesnosti i odgovornosti, o pravednosti. Jedna od najvažnijih je, međutim, unutrašnja sabranost.

⁴⁶ FOUCAULT M. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, str. 43.

⁴⁷ FOUCAULT, *isto*, str. 43.

3.2. Platon: apsolutno dobro

Sokratov učenik, Platon, zadržao je učiteljevo vjerovanje da se vrlina zasniva na znanju i da je etički ideal postizanje vrline. Platonov je odgojno-obrazovni sustav također utemeljen na teoriji vrline, ali on smatra da nisu sve vrline za svakoga pogodne.

Središnje djelo za tematiku odgoja je *Država*, koja obuhvaća Platonova stajališta vezana za metafiziku, epistemologiju, etiku i politiku.⁴⁸

Polazna točka Platonove *Države* je tvrdnja da država nastaje zato što nitko nije sam sebi dovoljan. U Platonovoj idealnoj državi svaki se pojedinac obrazuje za jedan posao – onaj posao za kojeg se na temelju prirodnih predispozicija osobe ustanovilo da je za njega najpogodniji. Nije poželjno da jedna osoba obavlja različite poslove, jer u tom slučaju nemože maksimalno ostvariti svoj potencijal niti u jednom području.⁴⁹ Dakle, tvrdi Platon, s obzirom da različiti ljudi imaju talenta u različitim područjima, *Država* nastaje kako bi se omogućilo uzajamno pomaganje ljudi, s ciljem zadovoljavanja životnih potreba.

Platon postavlja analogiju između čovjeka i države te smatra da mora postojati poveznica između onoga što građane čini uspješnim i sretnim i onoga što državu čini uspješnom i sretnom.⁵⁰ Razlikuje tri dijela duše, požudni, voljni i umni, od kojih jedan prevladava u pojedincu i određuje njegove karakterne osobine. Na temelju analogije države i čovjeka, Platon razlikuje tri staleža u državi: proizvođače, čuvare i vladare.

Kod proizvođača prevladava vrlina umjerenosti, skromnosti, ali mogu biti skloni gramzivosti. Čuvari moraju biti hrabri, a teže častoljublju i želji za vlašću. Kako bi proizvođače i čuvare usmjerili prema vrlinama, potrebni su mudri vladari. Savršena država je za Platona mudra, hrabra, umjereni i pravedna: to je ona država u kojoj ljudi različitih sposobnosti surađuju, usmjeravajući se prema zajedničkom cilju pravednosti.

Za ostvarenje idealne države Platon razrađuje poseban odgojni sustav. Kako bi se djeca opredijelila za određenu djelatnost na temelju sposobnosti, moraju za svih postojati jednaki uvjeti odgoja. Djeca nisu odgajana u sklopu obitelji, već od strane državnih institucija. Prvo područje odgoja i obrazovanja koje Platon ističe su pjesništvo i glazba: „because rhythm and harmony sink most deeply into the recesses of the soul, and take the most powerful hold

⁴⁸ CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str. 3.

⁴⁹ PLATON, *Država* u CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str. 45.

⁵⁰ Stanford Encyclopedia, <https://plato.stanford.edu/entries/plato-ethics-politics/#2.1>, stranica posjećena: 21.6.2017.

of it (...)“⁵¹. Osim glazbe, učenici vježbaju i tjelesne vještine, jer gimnastika predsjeda nad rastom i opadanjem tijela.⁵²

Neki pojedinci ostaju na ovom stupnju obrazovanja, odnosno na razini koja je najuže povezana sa požudnim dijelom duše: proizvođači. No, čuvarima umjetničke i tjelesne kompetencije nisu dovoljne. Moraju učiti i matematiku, kako bi bili sposobni upravljati vojskom, a u posljednjem stadiju obrazovanja dobivaju ratnu obuku. Od učenika koji su dostigli ovaj stupanj obrazovanja samo se najbolji školuju dalje, dok ostali postaju čuvari. Selekciju vrši država.

Prema Platonu cilj nije osigurati sreću pojedinih staleža, već učiniti cjelovitu državu najsretnijom što može biti, a to je ostvarivo samo pravdom: „(...) our object in the construction of our state is not to make any class preeminently happy, but to make the whole state as happy as it can be made. For we thought that in such a state we should be most likely to discover justice (...)“⁵³.

Za Platona cilj uređene države je pravda, a kako bi se realizacija tog cilja osigurala, potrebni su filozofi.

Filozofima, odnosno budućim vladarima, mogu postati samo oni čuvari čija je priroda sklona učenju i pobjedi u borbi. Pojedinci koji bivaju odabranima za takvu djelatnost moraju proći kroz kompleksniji sustav obrazovanja. Uz gimnastiku i glazbu moraju učiti one discipline koje potiču sofisticiranije oblike razmišljanja: matematiku, geometriju, astronomiju, harmoniju i dijalektiku. Filozofi mogu postati vladarima tek nakon pedesete godine, kada su sposobni spoznati ključnu ideju za vladanje, ideju dobra:

„Unless a person can strictly define by a process of thought the essential Form of the Good, abstracted from everything else; and unless he can fight his way as it were through all objections, studying to disprove them not by the rules of opinion, but by those of real existence; and unless in all these conflicts he travels to his conclusion without making one false step in his train of thought,- unless he does all this, shall you not assert that he knows neither the essence of good, nor any other good thing; (...)“⁵⁴.

Platonova ideja dobra usko je vezana za njegovu epistemologiju. Prema Platonu postoje dvije vrste stvarnosti: ona pojavna, koju spoznajemo osjetilima, i ona misaona, koju spoznajemo intelektom. Pojavna ili fizička stvarnost je nesavršena, promjenjiva i prolazna,

⁵¹ PLATON, *isto*, str. 57.

⁵² PLATON, *isto*, str. 91.

⁵³ PLATON, CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997.

⁵⁴ PLATON, *isto*.

ona je tek sjena istinske realnosti, svijeta ideja. Svijet ideja je onaj koji spoznajemo razumom, on je apstraktan, savršen i vječan. Svi su predmeti iz pojavnog svijeta tek blijeda kopija savršenih ideja. Ideja Dobra je za Platona najviša ideja, koja prethodi svim konkretnim realizacijama dobrih djela u pojavnome svijetu.

U *Državi* Platon tvrdi da postoji karakterističan oblik „dobroga“. Kao što je Sunce uzrok vidljivosti i života za osjetilnu stvarnost, tako je dobrota uzrok inteligibilnosti i bitka za inteligibilnu stvarnost (svijet ideja). Platon daje metafizičku osnovicu vrijednosti dobra te govori o „apsolutnom dobru“, o ideji koja je nadređena svim drugim idejama. Osim toga, smatra da je dobro ujedno i razumno, te da se harmonija u osjetilnom svijetu (u pojedinim državama) može ostvariti samo tamo gdje vlada razum. Ova je Platonova teorija optužena za intelektualizam, jer ističe isključivo čovjekov razum, izuzimajući njegovu volju. Jedna od najvećih zamjerki Platonovoj *Državi* jest da pojedinci nisu slobodni odabrati svoju sudbinu. Njih se ne pita što žele raditi, već se njihova budućnost kroji na temelju urođenih sposobnosti.

O raspravi između nadređenosti razuma ili volje (osjećaja) nudi zanimljivu opasku Emerith Coreth, koji zamjećuje kako su kroz povijest teolozi i filozofi uporno raspravljali o toj temi. Prema Corethu, obje su koncepcije u pravu, svaka u svom pogledu. Ako se pitamo što uvjetuje osobnu i duševnu realizaciju, odgovor je razum; ako se pitamo na temelju čega se ostvaruju čovjekova stvarnost i njena vrijednost, odgovor je u slobodnoj volji i u djelovanju (koje je voljom, odnosno osjećajem, pokrenuto). No, duševna i osobna realizacija čovjeka događa se samo slobodnom voljom i djelovanjem.⁵⁵ U kasnijem djelu, *Filebu*, Platon upotpunjuje teoriju izloženu u *Državi*: „dobar“ je život onaj u kojemu se stapaju pamet i ugoda, znanje i osjećaj.⁵⁶ Prema talijanskom filozofu Enricu Berti, tvrdnjom da znanje treba pratiti sreća Platon nadilazi askezu i intelektualizam *Države*.⁵⁷

⁵⁵ CORETH E., *Antropologia filosofica*, Morcelliana, Brescia, 1991, str. 91.

⁵⁶ Usp. BERTI, *Il bene*, str. 64.

⁵⁷ BERTI, *isto*.

3.3. Aristotel i autonomnost pojedinca

Aristotel odbacuje Platonovu teoriju o postojanju jedinstvene i apsolutne ideje dobra i predlaže teoriju o postojanju mnogobrojnih dobara.

Dobro je za čovjeka, prema Aristotelu, potpuna realizacija vlastite egzistencije, koja dovodi do sreće, a to je cilj života. Racionalnost je sposobnost koju čovjek posjeduje od rođenja, u potencijalnom obliku. Kako bi je realizirao mora ju pretvoriti u djelovanje: racionalnim djelovanjem postiže se vrlina, tj. izvrsnost.⁵⁸

Poput Sokrata i Platona, Aristotel se zalaže za teoriju prema kojoj je najviši cilj čovjekova postojanja sreća. No, svjestan je da ljudi nisu suglasni oko toga što je sreća. Ponekad je ona nešto različito čak i kod iste osobe: kada je bolesna sreću poistovjeđuje sa zdravljem, kada je siromašna poistovjeđuje je s bogatstvom, itd. Suprotstavljajući se svojem učitelju, koji je pretpostavio apsolutno dobro, Aristotel tvrdi da se u praksi čovjek osvrće na ono što je dobro u datom trenutku, a ne na ono što je “dobro-u-sebi”.⁵⁹

Aristotelovci su kontekstualisti i tvrde da u ostvarenju pravedne države moramo gledati na ostvarenje dobra za svakog pojedinca, na način da svakome osiguramo ostvarenje vlastitih temeljnih funkcija. Suvremena aristotelovka, Martha Nussbaum, sastavila je popis osnovnih ljudskih funkcionalnih sposobnosti. Kako bismo čovjeku osigurali mogućnost postizanja dobra, moramo mu osigurati mogućnost realizacije tih sposobnosti. Radi se o sljedećim funkcijama: biti sposoban živjeti obuhvatan ljudski život bez prijevremene smrti; biti sposoban imati dobro zdravlje, adekvatnu skrb, adekvatno sklonište, mogućnost seksualnog zadovoljstva i mogućnost pokretljivosti; biti sposoban izbjeći nepotrebnu bol i imati ugodna iskustva; biti sposoban koristiti svoja osjetila; biti sposoban vezati se za osobe i predmete; biti sposoban promišljanju o dobru i kritičkom razmišljanju o planiranju vlastitog života; biti sposoban brinuti se za druge osobe; biti sposoban brinuti se za životinje i za prirodu; biti sposoban smijati se, igrati se, uživati u rekreativnim aktivnostima; biti sposoban živjeti svoj život u svojoj potpunoj specifičnosti; biti sposoban živjeti svoj život u svom specifičnom kontekstu i okolini.⁶⁰

Prikazani popis sadrži područja koja su univerzalna za sve ljude i u kojima se ostvaruje vrijednost dobrote. Pojedinaac može odlučiti da određene stavke nisu bitne za njega, ali država je pravedna samo ako pojedincu daje mogućnost odabira u tom pogledu.

⁵⁸ BERTI, *isto*, str. 17.

⁵⁹ BERTI, *isto*.

⁶⁰ NUSSBAUM, *Aristotelian Social Democracy u Liberalism and the Good* (DOUGLASS R. B., MARA M. G., RICHARDSON H. S.), Routledge, New York, 1990, str. 225.

Međutim, Aristotel tvrdi da dok većina dobara ovisi o kontekstu i o drugim čimbenicima, jedno je dobro nezavisno od ostalih. Primarna dobra su potrebna svima: mudracu, pravednome, hrabrome i svim drugim ljudima. Jednom kada su postigli ta dobra, potrebna su im druga dobra: pravednome je potrebno društvo kako bi izvršavao pravednost, hrabrome i umjerenome također. Jedini pojedinac koji je sam sebi dovoljan je mudrac: on može kontemplirati i u samoći. Aktivnost kontemplacije je jedina aktivnost koja dovodi do stanja zvanog *autarkija* (dovoljnosti samom sebi) te sama po sebi proizvodi sreću, jer ne proizlazi iz ničega drugoga doli iz meditacije.⁶¹

Ovom posljednjom teorijom Aristotel nudi odgovor jednom od suvremenih prigovora antičkoj filozofiji odgoja. Milan Polić u članku *Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju* govori da je za antičke filozofe odgoj “uvijek bio ne svrha nego samo sredstvo ostvarenja nekog odgoju izvanjski postavljenog cilja”⁶². Polić antičkim filozofima zamjera što su odgoj svodili na izvanjsko oblikovanje djeteta, na upravljanje njegovim razvitkom i u konačnici na manipulaciju. Naizgled se Polićev prigovor može odnositi samo na Platona, kod kojega nalazimo stroge dispozicije oko podjele rada u državi u kojoj nema prostora za želje pojedinaca. Međutim, kao što smo vidjeli, i kod Platona je usmjeravanje pojedinaca prema određenom zanatu bilo određeno vjerovanjem da se najbolja realizacija pojedinca postiže razvojem onih kompetencija koje su u njemu od rođenja najizraženije. Ostvarenje vlastitih sposobnosti je i za Platona bio preduvjet sreće, a tome najviše svjedoči dijalog *Filebo*, u kojemu se Platon jasno zalaže za čovjekovu sreću.

Kod Sokrata i Aristotela Polićev prigovor nemože biti primjeren, s obzirom na njihovu usmjerenost na samorealizaciju pojedinca. Princip koji je protkan u njihovim etikama, *epimeleia heauton*, upućuje na pojedinčevo poznavanje vlastite osobnosti, vlastitih mogućnosti, sposobnosti, želja i namjera. Osim toga, govori se o izmjenjivanju vlastitih ciljeva, nakon osvještavanja o istima, s ciljem samorealizacije.⁶³ Sokrat i Aristotel zaista gledaju na čovjeka kao na cilj, a ne kao na sredstvo.

Kao što Maja Žitinski opaža u svom članku *The Concept of Education*, Aristotelov moralni ideal odgoja je usmjeren prema razvoju sposobnosti deliberacije autonomnih odluka i nema nikakve veze sa izvan moralnim korištenjem vrijednosnih pojmova (npr. ispravno, neispravno, trebati, morati, u cilju praktične korisnosti): cilj odgoja je *naučiti kako biti osoba*.

⁶¹ BERTI E., *Il bene*, Editrice La Scuola, Brescia, 1983, str. 80.

⁶² POLIĆ M., *Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju*, str. 245.

⁶³ Usp. FOUCAULT M. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2001.

Posljedično, dobro društvo je društvo potpuno razvijenih osoba sa jedinstvenim slobodama i odgovornostima.⁶⁴

Odgovor na prigovor vezan za korištenje manipulacije u odgoju, pronalazimo kod preteče Prosvjetiteljstva, Jean Jacquesa Rousseaua. Naime, s obzirom da kod djece nije razvijen razum (jer, da su razumni, ne bi ih trebalo odgajati⁶⁵), upravljanje njihovim razvojem postaje nužan preduvjet odgoja. Manipulacija, shvaćena kao upravljanje tuđim razumom, jest nezaobilazan dio odgoja. Ona nemora biti negativno obojena, ali je i usmjeravanje pojedinca prema razvoju razumskih sposobnosti i razvoju kritičkog mišljenja i dalje manipulacija.

Stoga, pojam manipulacije moramo odbaciti iz filozofije odgoja jedino u slučaju kada ga poistovjećujemo sa indoktrinacijom. Indoktrinacija se javlja, prema definiciji Patricije Smart, kada u podučavanju određenih moralnih vjerovanja ne dopuštamo da se isti opovrgnu, odnosno kada nudimo *racionalizacije* umjesto *razloga*.⁶⁶ Odsutnost rasprave je ključna razlika između edukacije i indoktrinacije. Indoktrinatori se odnose prema pravilima kao da su ona inherentna prirodi stvari, dok edukatori ostavljaju mogućnost kritičizma. Nadovezujući se na opaske Patricije Smart, Maja Žitinski zaključuje da su metode podučavanja loše kada su korištene za razvoj stavova kojima se odbija argumentacija.⁶⁷

Sokrat i Aristotel (a djelomice i Platon), prema tome, nemogu biti indoktrinatori, jer se čitav njihov postupak podučavanja (primarno *majetička metoda*) temelje na argumentaciji i raspravi usmjerenoj ka razvoju sposobnosti autonomnog rasuđivanja. Cilj nije pojedince učiniti zavisnima o državi, već državu učiniti čvršćom odgajanjem nezavisnih pojedinaca. Dobrobit zajednice ovisi o dobrobiti pojedinca koji je dio te zajednice.

⁶⁴ ŽITINSKI M., *The Concept of Education*, „Filozofija i odgoj u suvremenom društvu“, Zagreb, Hrvatsko filozofsko društvo, 2006, str. 461-463.

⁶⁵ ROUSSEAU J.J., *Emile*, CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str. 169.

⁶⁶ SMART P., *The Concept of Indoctrination*, G. Langford, D. J. O'Connor, *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd, London, 1973, str. 38-42

⁶⁷ ŽITINSKI M., *isto*, str. 466.

3.4. Jean Jacques Rousseau

U ovom poglavlju proučit ćemo moralnu komponentu u Rousseauovom romanu *Emil ili o odgoju*, jednom od najznačajnijih djela filozofije odgoja uopće. Analizirat ćemo način na koji se edukacija odvija i na koji se moralni odgoj promiče. Proučit ćemo vrijednosti koje čine podlogu Rousseauove teorije odgoja, s posebnim fokusom na vrijednost samoljublja.

Jean Jacques Rousseau u svom romanu *Emile* govori o odgoju idealnog učenika, Emila, od ranog djetinjstva do odrasle dobi. Kod Rousseaua je specifično što se za odgoj zadužuje samo jedan nastavnik, koji se brine o edukaciji jednog djeteta i koji s njime provodi čitav dan. S obzirom na posebnost zadatka, mogli bismo tu ličnost nazvati tutorom ili mentorom. Mentori nisu neobični za zapadnjačku tradiciju: u Rousseuovo doba bogata su djeca educirana od strane učitelja koji su ih posjećivali kod kuće. U antičko doba visoki stalež je također imao pristup mentorstvu. Jedan od najpoznatijih rimskih mentora je stoički filozof Seneka, učitelj cara Nerona.

Druga karakteristika Rousseauove filozofije je da se odgoj odvija u izolaciji, podalje od štetnih utjecaja društva. Uz to, Rousseau pridaje veliku važnost prirodnoj komponenti: odgoj se mora odvijati u skladu sa čovjekovom prirodom. Prema francuskom prosvjetitelju, odgoj proizlazi iz tri izvora: iz prirode, stvari i ljudi. Potrebno je imati jedinstven i definiran cilj, jer konfuznom neodlučnošću između različitih smjerova ne možemo odrasti u samorealizirane osobe.⁶⁸

3.4.1. Mogućnosti i ograničenja Emilove psihologije

Rousseau ističe različite faze razvoja pojedinca, koje se djelomično podudaraju sa onima navedenima od strane poznatog psihologa dvadesetog stoljeća, Jeana Piageta⁶⁹. Rousseau i Piagetu zajednička je teorija prema kojoj se djeca prvo nalaze u kognitivnom stadiju *konkretnih operacija*, odnosno u razdoblju u kojem uče iz neposrednog kontakta sa stvarima, a tek kasnije u *stadiju formalnih operacija*, gdje uspjevaju razmišljati o apstraktnim pojmovima.⁷⁰

⁶⁸ ROUSSEAU J. J., *Emile*, CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str.164.

⁶⁹ Jean Piaget (1896-1980), švicarski klinički psiholog, poznat ponajviše po svojim studijama o dječjem razvoju. Napisao je, među mnogobrojnim radovima: *La Représentation du monde chez l'enfant* (1926), *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), *La genèse des structures logiques elementaires* (1959).

⁷⁰ BERK L. E., *Psihologija cjeloživotnog razvoja*, Naklada Sklap, Jastrebarsko, 2008.

Od Locka Rousseau prihvaća tezu *tabulae rasae*, prema kojoj proizlazi da se čovjek rađa sa sposobnošću učenja, ali ne zna ništa. Sa Lockom dijeli i uvjerenje o temeljnoj čovjekovoj dobroti. Pri edukaciji djece u prvih petnaest godina (prije razvoja razuma), moramo držati na umu da oni nisu sposobni za namjerno zlo. Stoga, nema smisla upuštati se u verbalne predike ili pokoravati i kažnjavati dijete za prijestup kojeg nije svjestan. Bolja solucija je prema Rousseau suočiti pojedinca s konkretnim posljedicama svojih postupaka. Primjerice, ako je dijete razbilo prozor svoje sobe, neko vrijeme ne bi trebalo popravljati štetu kako bi ono u međuvremenu naučilo prirodne posljedice toga što je napravilo. Izravnim iskustvom dijete će razumijeti smisao nekih pravila, umjesto da ih se akritički pridržava.

No, prvo i osnovno pravilo za odgajanje djece jest : „Love childhood“⁷¹.

Vrijednosti koje autor izdvaja kod odgoja su iskrenost, autentičnost („Be specially careful not to give the child empty formulae of politeness, to serve as magic words for subjecting his surroundings to his will and getting him what he wants at once“), samostalnost, kritično mišljenje, poštivanje vlasništva.

Više nego što ističe same vrline, Rousseau se usredotočuje na metodu usvajanja vrlina. Rousseau smatra da djeca nesmiju učiti nešto što ne mogu povezati sa iskustvom. Moraju učiti putem iskustva i u svrhi boljeg djelovanja u novim situacijama.

Bitno je da se djetetu ne daje sve što poželi, jer je to za dijete zagarantiran put do nezadovoljstva („The surest way to make your child unhappy is to accustom him to get everything he wants.“⁷²). S druge strane, nije poželjno ograničavati njegovu slobodu, s obzirom da je već opterećen mnogobrojnim restrikcijama od strane prirode. Najbitnije je da se djetetu omogući sloboda da sam odluči za sebe i da neposredno vidi posljedice svojih postupaka.⁷³ Primjerice, ako se dijete igra na snijegu, a vani je jako hladno, krivo je pozvati ga u kuću. Naredba za prisilni dolazak na toplo, više bi mu štetila od prehlade, jer bi u tom slučaju dijete samo poslušno reagiralo na naredbe, bez istinskog razumijevanja situacije.

Dakako, bez obzira na primamljivost Rousseauovog prijedloga moramo uzeti u obzir sljedeće: kao što sam autor tvrdi, djeca nisu sposobna predvidjeti posljedice svakog čina, pogotovo ako to nisu još iskusila ili ako im nitko nije o tome govorio. Dok se navedeni primjer odnosi na običnu prehladu, posljedice nisu strašne, ali u opasnijim slučajevima – poput hodanja po litici, trčanju prema cesti s gustim prometom – izgleda da ipak moramo oduzeti djetetu slobodu

⁷¹ ROUSSEAU J. J., *Emile*, CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str.166.

⁷² ROUSSEAU, *isto*, str.168.

⁷³ ROUSSEAU, *isto*, str.168.

U istom ulomku Rousseau tvrdi: „(...) for the liberty I allow my pupil amply compensates for the slight hardships I let him experience.“.

eksperimentiranja i upozoriti ga na opasnost situacije, ako ne i prisilno ga maknuti iz iste. Kako se ne bismo upuštali u rasprave, koje autor ne preporuča, u tim slučajevima mogli bismo ponuditi djetetu da odluči između ograničenog broja alternativa.

Dok je Locke tvrdio da djeci treba nuditi razloge za određene stvari (tj. činjenje ili nečinjenje određenih stvari), jer djeca uče razložnost toliko rano koliko usvajaju i jezik⁷⁴, Rousseau prigovara da sa djecom nema smisla raspravljati jer, da su razumni, ne bi ih trebalo odgajati:

„Reason with children“ was Locke's chief maxim. It is the one most popular today, but it does not seem to me justified by success. (...) Of all the human faculties, reason which may be said to be compounded of all the rest develops most slowly and with greatest difficulty. (...) A reasonable man is the masterwork of a good education: and we actually pretend to be educating children by means of reason! That is beginning at the end. If children appreciated reason, they would not need to be educated.⁷⁵

Suvremena istraživanja iz područja neuroznanosti potvrđuju Rousseauovo stajalište. Razložne sposobnosti zaista jesu one koje se najduže i najteže razvijaju kroz vrijeme: tek u 26 godini života smatra se dovršenim razvoj frontalnog ili čeonog režnja, odnosno dijela mozga koji je nužan za sposobnost previđanja posljedica svojih postupaka, sposobnost izbora između dobrih i loših postupaka, nadvladavanja i suzbijanja društveno neprihvatljivih odaziva i određivanja sličnosti i razlike između stvari ili događaja.⁷⁶

3.4.2. Uloga mentora

Ipak, Rousseau ne odbacuje posve Lockeovu teoriju, a to je najviše vidljivo u njegovom savjetu da se dijete nastoji potaknuti na razmišljanje, umjesto nuđenja gotovih odgovora. Kod Rousseaua je krajnji cilj odgoja i obrazovanja učenje djeteta razmišljanju, odnosno razvijanje njegove razložnosti (ali i senzibilnosti, kao što ćemo kasnije pokazati).

⁷⁴ LOCKE J., *Some Thoughts Concerning Education*, CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str. 154.

⁷⁵ ROUSSEAU J. J., *Emile*, CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str. 169.

Slobodan prijevod: „Raspravljajte s djecom“ glasila je Lockeova maksima. Radi se o jednoj od najpopularnijih danas, no meni ne djeluje opravdana uspješnošću. (...) Od svih ljudskih sposobnosti, razum, za kojeg se može reći da je sastavljen od svega ostaloga, razvija se najsporije i sa najvećim poteškoćama. (...) Razuman čovjek je remek djelo dobrog odgoja: a odgajali bismo djecu na temelju razuma! Tada bismo krenuli od završetka. Da su djeca razumna, ne bi ih trebalo odgajati.“

⁷⁶ KIMBERG D.Y., FARAH M.J. [A unified account of cognitive impairments following frontal lobe damage: the role of working memory in complex, organized behavior](#) u „Journal of Experimental Psychology. General.“ 122 (4), Prosinac, 1993, str. 411–428.

Iste će stavove podržavati i suvremeni filozof Jacques Maritain u djelu *Education at the Crossroads*. Francuski će filozof tvrditi da dijete mora biti u stanju suditi na temelju dokaza. Zbog nespremnosti svog razuma ono se mora osloniti na vođu, ali samo s ciljem spoznavanja i možda odbacivanja vođinih vjerovanja:

„No doubt the child's „open mind“ is still unarmed, and unable to judge „according to the worth of evidence“; the child must believe his teacher. But from the very start the teacher must respect in the child the dignity of the mind, must appeal the child's power of understanding, and conceive of his own effort as preparing a human mind to think for itself. The one who does not yet know must believe a master, but only in order to know, and maybe to reject at this very moment the opinions of the master.“⁷⁷

Ključan je dio Rousseauove edukacije, učenje samostalnog mišljenja i autentičnosti. Cilj nije da učenik ponavlja to što mu je neki autoritet rekao, već da samo govori o onome što vjerodostojno preslikava njegove misli. Ne možemo od njega očekivati sofisticirane manire ili razrađene govore, ali takvi načini za Rousseaua predstavljaju nekritično usvajanje znanja koje dijete nije u stanju razumijeti.

Time Rousseau ne umanjuje važnost i superiornost mentorovih odluka. S jedne strane dijete nesmiije dobivati ikakve naredbe, nesmiije niti slutiti da se mentor postavlja nad njime autoritarno, ali s druge strane mora uvidjeti da je on slab, a mentor jak, te da je njemu na milost i nemilost.⁷⁸ Dijete mora biti svjesno da priroda nalaže da stvari djeluju na određen način, neovisno o čovjekovim hirovima. Štogod mentor pružio djetetu, mora to pružati s radošću, a štogod uskraćivao, mora uskraćivati neporecivo i bez žaljenja. „Ne“ mora biti zid koji će dijete prestati udarati nakon što je pet ili šest puta iscrpio sve snage u tom pokušaju.⁷⁹

Mentor mora pokazivati sigurnost i odrješitost u svojim odlukama i postupcima.

Naime, iz više primjera vidljivo je kako mentorov autoritet mora biti prikriven, ali ne zaista odsutan. Učenik mora imati određene mogućnosti slodobnog odlučivanja, ali unutar mentorovih nepokolebljivih ograničenja. Taj će se autoritet umanjivati progresivno s razvojem učenikovih sposobnosti rasuđivanja i razvojem njegove autonomnosti.

⁷⁷ MARITAIN J., *Education at the Crossroads*, Yale University Press, Yale, 1964, str. 26.

Slobodan prijevod: „Neupitno je da je djetetov „otvoren um“ još uvijek razoružan i nesposoban rasuđivati „u svijetlu dokaza“; dijete mora vjerovati svom učitelju. Ali od samog početka učitelj mora poštovati u djetetu dostojanstvo uma, mora se pozivati na djetetovu moć razumijevanja, i usmjeriti svoj trud pripremanju ljudskog uma koji može samostalno razmišljati. Onaj koji još nezna mora vjerovati mentoru, ali samo s ciljem spoznavanja, i možda u tom trenutku odbacivanja vjerovanja mentora.“

⁷⁸ ROUSSEAU J. J., *Emile*, CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, str. 169.

„Let him know that he is weak and you are strong, and therefore he is at your mercy.“

⁷⁹ ROUSSEAU, *isto*, str. 169.

Dok učenik nije razvio sposobnost apstraktnog mišljenja, odgoj prema Rousseau mora biti 'negativan odgoj'⁸⁰: ne uči se kako postići ono što je dobro (vrijednosti i istina), već kako izbjeći ono što je loše („preserving the heart from vice and the mind from error.“⁸¹). Iz toga proizlaze Rousseauovi zadaci u kojima mentor uvijek *indirektnim* putem ili sofisticiranim postupcima nastoji obraniti dijete od zla, bez da pritom remeti njegov prirodan razvoj i bez pretjeranog uskraćivanja slobode.

Moglo bi se prigovoriti da Rousseauov odgojni sustav, poput svih ostalih, ipak sadrži ideje o tome kako postići vrijednosti i istinu. Iz *Emila* se jasno može iščitati da su vrijednosti za njega sloboda, samoljublje, suosjećanje, i da on zaista svog imaginarnog *Emila* uči kako postići te vrijednosti. S druge strane, uči ga i kako izbjeći ono što on smatra manama: lijenost, nerad, sebičnost, itd. Postoji u podlozi pozitivna koncepcija onoga što je poželjno. No važno je istaknuti da o odgoju usmjerenom ka vrijednostima Rousseau govori tek u četvrtoj knjizi, kada Emil prolazi kroz posljednju fazu kognitivnog razvoja, i kada je sposoban razumijeti i preispitivati svoja i tuđa moralna vjerovanja. Ključan dio Rousseauova pristupa je razvoj sposobnosti odlučivanja, razvoj *pozitivne slobode*.

Distinkciju između pozitivne i negativne slobode detaljno objašnjava Ermanno Bencivenga:

Esiste una nozione puramente negativa di libertà, intesa come tolleranza, come assenza di costrizioni; in questo senso, sei libero se (e perché) nessuno ti dice cosa fare. Il che può anche andar bene fra persone adulte ma funziona molto male con un bambino: se non gli dai nessuna istruzione (o meglio, nessun esempio), è probabile che non faccia niente. C'è poi una libertà in positivo, che consiste nell'essere effettivamente in grado di fare tante cose diverse, nell'aver sviluppato tante diverse capacità e poter quindi scegliere di volta in volta che cosa fare e come farlo, nel non essere costretti a fare l'*unica* cosa che si sa.⁸²

Rousseauov *Emile* raste slobodan, istražujući okolinu, no ne na način da nema ograničenja. Iako je sustav obrazovanja sofisticirano osmišljen, on se samo prividno odvija 'slobodno'.

⁸⁰ Usp. GOLUBOVIĆ A., *Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj*, „Acta Iadertina“, 10 (2013).

⁸¹ ROUSSEAU, *isto*, str. 170.

„The mind should remain inactive till it has all its faculties. It follows from this that the first education should be purely negative. It consists not in teaching virtue and truth, but in preserving the heart from vice and the mind from error.“

⁸² BENCIVENGA E., *Filosofia: istruzioni per l'uso*, 2007, str. 16.

Slobodan prijevod: „Postoji striktno negativan pojam slobode, shvaćen kao tolerancija, odnosno odsutnost prisile; prema ovom tumačenju slobodan si ako (i zato što) ti nitko ne govori što da radiš. To može biti prihvatljivo među odraslima, ali nije djelotvorno s djecom: ako djetetu ne daješ nikakav napatuk (ili, bolje, nikakav primjer), vjerojatno je da neće ništa raditi.

Postoji i sloboda u pozitivnom smislu, koja se sastoji od razvijanja sposobnosti raznovrsnog djelovanja, razvijanja mnogo različitih sposobnosti i stoga biti u stanju odlučiti u svakoj situaciji što činiti i kako to učiniti. Takva se sloboda sastoji u tome da nismo obvezani činiti jedino što znamo.“

Prigode za učenje nisu prepuštene slučaju, već su vješto i inteligentno određene i postavljene od strane edukatora. Poput situacija u suvremenoj nastavi, Rousseauov mentor unaprijed planira ciljeve odgoja i obrazovanja te stvara idealne uvjete za njihovo savladavanje.

U trenutku kada je pojedinac odrastao, prema teorijama iznesenim u Rousseauovom *Društvenom ugovoru*, društveni ugovor ga mora staviti u položaj da primjenjuje svoje sposobnosti samoodređivanja i rasuđivanja, kao moralni djelatnik, u društvenom životu.⁸³

3.4.4. Oblikovanje intelekta kao preduvjet oblikovanja morala

No, društvenom životu u idealnim okolnostima opisanim u *Emilu* prethodi dugogodišnje učenje u izolaciji. Prvi odgoj je fizički odgoj, kojemu slijede odgoj osjetila te odgoj intelektualnih sposobnosti, dok je tek posljednja faza odgoja razvoj moralnih sposobnosti.⁸⁴

Tek u potonjoj fazi odgoja, koja se odvija od učenikove petnaeste do dvadesete godine, on dolazi u kontakt sa društvom. Rousseau tvrdi da je jedno od najvažnijih pravila u odgoju znati 'gubiti vrijeme' („not to save time but to waste it“). Francuski filozof smatra da je najopasniji period života onaj od rođenja do dvanaeste godine, jer se u tom razdoblju usvajaju mane koje se najdublje ukorijenjuju zbog nedostatka alata potrebnih za njihovo uništenje. Izolacija od društva postaje način da se kontrolira izlaganje štetnim i nepredvidljivim situacijama i društvenim utjecajima. Pojedinac se mora suzdržavati od prosuđivanja dobrog i lošeg do trenutka u kojemu ne razvije u potpunosti razumne i osjetilne sposobnosti.

Rousseau žali društvo u kojemu nema prostora za odgoj u kućnom (kontroliranom) okruženju:

Sventuratamente non c'è educazione privata nelle grandi città. La società vi è così generale e così mista che non rimane più un asilo per la solitudine, e si è in pubblico perfino nella propria casa.⁸⁵

Izolirano učenje tipično je za Rousseauovo gledište, ali kao što Aleksandra Golubović ističe u svom članku, Rousseau ne negira činjenicu postojanja društvene dimenzije kod čovjeka, već nastoji *adekvatno pripremiti* čovjeka za tu dimenziju.⁸⁶ Rousseau dopušta kontakt djeteta s društvom tek u fazi puberteta. Tada dijete razvija osjećaj ljubavi prema sebi i osjećaj ljubavi i

⁸³ Usp. CIATTI F., *Rousseau: moral freedom and the democratic ideal. Defending Rousseau from Talmon's criticisms*, https://www.academia.edu/29778109/Rousseau_moral_freedom_and_the_democratic_ideal, str. 6.

⁸⁴ GOLUBOVIĆ A., *Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj*, str. 30.

⁸⁵ ROUSSEAU J.J., *Emilio o dell'educazione*, Adriano Salani editore, Firenze, 1928, str. 224.

⁸⁶ GOLUBOVIĆ A., *isto*, str. 27.

suosjećanja prema drugima. Prije kontakta s drugima, u ranijem djetinjstvu, mentor treba pripaziti da dijete ne razvije sklonosti ka lošim obrascima ponašanja.

To će učiniti na način da razvije njegove intelektualne sposobnosti. Preduvjet, iako ne i jedini nužni uvjet moralnog djelovanja, je znanje. Nemožemo očekivati neka ponašanja prije nego što je dijete razvilo razumske sposobnosti.⁸⁷

Moralni odgoj je za Rousseaua ono što čini čovjeka čovjekom, a njegovo se usvajanje odvija, pored inteligencije, putem osjećaja i volje. O tome će se govoriti nešto kasnije. Moral je za Rousseaua ključan dio čovjekova postojanja, no njegov je preduvjet kvalitetno oblikovanje intelekta: nije moguće činiti moralno dobro ako neznamo uopće što je dobro.⁸⁸

Podaci iz suvremene psihologije se po nekim aspektima slažu s Rousseauovim teorijama. Američki psiholog Lawrence Kohlberg je na temelju empirijskog istraživanja postulirao teoriju morala koji se razvija paralelno s intelektualnim razvojem i kroz čitav život pojedinca. Oslanjajući se na Piagetovu teoriju kognitivnog razvoja, Kohlberg je izdvojio tri razine (*pretkonvencionalna*, *konvencionalna* i *postkonvencionalna*) i šest stadija moralnog razvoja.⁸⁹ U pretkonvencionalnoj razini razvoja dijete je responsivno na kulturološka pravila o dobrome i lošem, ali ih interpretira na temelju fizičkih ili hedonističkih posljedica svojih postupaka. Unutar pretkonvencionalne razine možemo razlikovati dva stadija: *stadij orijentacije prema kazni i poslušnosti*, u kojemu dijete usvaja ideju 'dobra' koju mu nudi neki autoritet, s ciljem izbjegavanja kazne, i *stadij orijentacije prema instrumentalnoj svrsi*, prilikom kojega dijete shvaća da ne postoji jedinstveni autoritet kao ni suglasnost u pogledu dobra, te izjednačava 'dobro' s onime što instrumentalno dovodi do ispunjenja neke potrebe.⁹⁰ U konvencionalnoj razini osoba i dalje smatra da je važno konformirati se društvenim pravilima, ali ne iz vlastitog interesa: pojedinac postaje osjetljiv na ispunjavanje očekivanja

⁸⁷ Usp. GOLUBOVIĆ A., *isto*.

⁸⁸ GOLUBOVIĆ A., *isto*, str. 31., „Epistemološka razina je preduvjet etičke razine.“

⁸⁹ O različitim stupnjevima moralnog razvoja govori i Giuseppe Abbà u *Felicità, vita buona e virtù*. Abbà razlikuje pojedinca koji živi *konvencionalnim* moralnim životom, pojedinca *koji se suzdržava* (it. *il continente*), *pokornog* pojedinca (it. *il docile*) i pojedinca *koji odabire* (it. *chi sceglie*). U konvencionalnom moralnom životu, osoba djeluje 'moralno' na temelju razloga koji nisu vezani za moralnu dobrotu: postizanje korisnog cilja, želja za odobravanjem okoline, strah od nepoželjnih posljedica, želja za mirnim životom, itd. Kada je pojedinac podložan konvencionalnom moralu, njegova su djela uvjetovana od strane društva, ali su lako opovrgljiva u izvanrednim situacijama. Drugačiji je slučaj pojedinca koji se suzdržava: u ovome slučaju osoba zna kakva su ponašanja moralno poželjna, ali ih vrši opirući se snažnim protivnim strastima. Pojedinac nije intrinzično usmjeren prema dobroti, već mu to nalaže savjest, kao dužnost moralnog zakona. Pokorni pojedinac je onaj koji djeluje u skladu sa moralom jer je uvjeren u ispravnost njegova djela i u poželjnosti takvih djela, no razlikuje dobro od lošeg na temelju smjernica roditelja ili mentora. On još nije u stanju autonomno rasuđivati o tome što je moralno. Pojedinac koji odabire, na kraju, je onaj koji je usmjeren na moralnu dobrotu, djeluje u skladu sa svojim uvjerenjima, i može samostalno razlikovati dobro od zla.

Usp. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma, 1995, str. 288.

⁹⁰ Usp. BERK L. E., *Psihologija cjeloživotnog obrazovanja*, str. 391.

obitelji, grupe ili države zbog intrinzične vrijednosti pravednosti, bez obzira na neposredne i očite posljedice djelovanja. Stadiji u kojima se takva razmatranja uočavaju su *stadij orijentacije prema „dobrom dječaku i dobroj djevojčici“*, prilikom kojega pojedinci poštuju pravila jer ona promiču društveni sklad, i *stadij orijentacije prema održavanju društvenog poretka*, u kojemu pojedinac shvaća da se pravila trebaju primjenjivati ravnopravno na sve članove društva, bez obzira na bliskost s istima.⁹¹

Postkonvencionalna razina je posljednja razina moralnog razvoja prema Kohlbergu. Naziva se i razinom načela, jer moral definira u terminima apstraktnih načela i vrijednosti koje se primjenjuju na sve situacije društva.⁹²

U *stadiju orijentacije prema društvenom ugovoru* pojedinac je svjestan relativizma osobnih vrijednosti i shvaća važnost proceduralnih pravila za postizanje konsenzusa u društvu. Na zakone i pravila gleda se kao na fleksibilne instrumente za unapređenje ljudskih potreba, a moguće je i zamisliti veći broj alternativnih pravednih društvenih poredaka.

Šesti i posljednji stadiji je *stadij orijentacije prema univerzalnim etičkim načelima*, u kojem je ispravnost određena na temelju osobnih etičkih principa koji se pozivaju na univerzalnost i konzistentnost. Ta pravila vrijede za čitav ljudski rod, bez obzira na zakon i društveni poredak.⁹³

Kohlbergova teorija je podvrgnuta mnogobrojnim kritikama: počevši od kritika relativističkom stajalištu u pogledu vrijednosti, do kritike pridavanju veće važnosti pravdi u odnosu na druge vrijednosti i kritike spolne pristranosti.⁹⁴ Unatoč tome, Kohlbergova teorija daje empirijsku podlogu Rousseauovim pretpostavkama, a to jest da su moralne i kognitivne sposobnosti usko povezane. Očita razlika je, s druge strane, pitanje odgađanja moralnih pitanja do postkonvencionalne razine. Prema Kohlbergovoj teoriji, dijete se može od samog početka usmjeravati ka prosocijalnom ponašanju, te je 'greška' na neki način sastavni dio procesa rasta. I sam Rousseau tvrdi da se dijete nemože kriviti za nemoralno ponašanje do trenutka kada je razvio u potpunosti sposobnosti moralnog rasuđivanja, no za njega bi bilo krivo učiti dijete moralno poželjnim obrascima ponašanja ako on njih nije svjestan.

⁹¹ BERK L. E., *isto*.

⁹² BERK L. E., *Psihologija cjeloživotnog obrazovanja*, Naklada Slap, Jastrebarsko, str. 390.

⁹³ BERK L. E., *isto*.

⁹⁴ Usp. VIZEK-VIDOVIĆ V., RIJAVEC M., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ V., MILJKOVIĆ D., *Psihologija obrazovanja*, IEP-Vern, Zagreb, 2003, str. 67.

Važno pitanje u sklopu teorije morala jest povezanost mišljenja i djelovanja. Golubović u svojem članku o Rousseau ukazuje na problem na koji su nailazili već Sokrat, Platon i Aristotel: moguće je da osoba zna, a da ipak ne djeluje po vrlini.⁹⁵

Kohlbergova su istraživanja pokazala da između moralnog rezoniranja i moralnog ponašanja ipak postoji povezanost: samo 15% učenika na postkonvencionalnoj razini iskoristit će priliku varanja na ispitu, 55% učenika na konvencionalnoj razini i 70% učenika na pretkonvencionalnoj razini.⁹⁶

Druga važna Kohlbergova tvrdnja je da stadije moralnog razvoja osobe ne dostižu jednom zauvijek, već da je moralni razvoj cjeloživotni proces. Kao što je to i Rousseau predlagao, ali i antički filozofi prije njega, postoji i moralno opadanje. Krepost je sposobnost na kojoj treba uporno raditi jer je ona, poput drugih ljudskih osobina, podložna slabljenju. Aristotel je smatrao da se karakterne crte ne stječu isključivo znanjem, već vježbanjem i navikom.⁹⁷

3.4.6. Moralni odgoj usmjeren prema sreći

Rousseau govori o moralnom odgoju naročito u četvrtoj knjizi *Emila*. Nakon što je dječak shvatio formativnu i humanističku vrijednost rada, te je usvojio i zanat stolara, razvija apstraktno mišljenje. Rousseau nudi primjer tridesetogodišnjeg čovjeka kojega je život u društvu iskvarilo i koji je potrošio sav novac koji je posjedovao. Otkrivamo da je zapravo on bio taj čovjek, i da mu je u tim okolnostima došao u susret Savojski vikar, osoba koja ga je poslušala i podučila boljem životu. Slušajući njegove priče i upoznavši njegove osjećaje, vikar je shvatio da nije znanje ono što mladiću nedostaje, već osjećaj dobra i zla.⁹⁸

Među metodama odgajanja koje u ovom svesku autor predlaže ističe se metoda mentorstva. Tutor mora biti za učenika u svemu *model*, jer se učenje najviše događa oponašanjem uzora: „Be virtuous and good yourselves, and the examples you set will impress themselves on your pupils' memories, and in due season will enter their hearts...“⁹⁹. Svaka aktivnost učenja mora imati jasno definirane ciljeve te mora biti jasno na koji je način to što učimo korisno.

⁹⁵ GOLUBOVIĆ A., *Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj*, „Acta Iadertina“, 10 (2013), str. 34.

⁹⁶ VIZEK-VIDOVIĆ V., RIJAVEC M., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ V., MILJKOVIĆ D., *isto*, str. 69.

⁹⁷ GOLUBOVIĆ A., *Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj*, „Acta Iadertina“, 10 (2013), str. 35.

⁹⁸ Usp. ROUSSEAU J. J., *Emilio o dell'educazione. Volume secondo.*, Adriano Salani editore, Firenze, 1928., str. 9.

⁹⁹ ROUSSEAU J. J., *Emile*, CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str. 173.

Rousseau zaključuje da čovjek mora biti sretan, jer je sreća konačni cilj postojanja. Ako želimo postići sreću moramo postavljati svoje obaveze ispred svojih naklonosti, shvatiti da nam sve može biti oduzeto i uzdignuti se iznad životnih prilika. U prolaznom svijetu, prema Rousseau, možemo uživati jedino u onim stvarima od kojih smo spremni odustati. Na taj način nećemo imati iluzije imaginarnih užitaka, ali nećemo niti patiti zbog neispunjenih iluzija. Čovjek mora biti svjestan malenkosti života („the nothingness of life“) i mora znati da je ovozemaljski život tek početak. Rousseau se ovom potonjom teorijom bliži antičkoj školi stoika. Čovjek mora znati živjeti u odsutnosti svega, kako bi mogao pronaći unutarnji mir i kako bi uspješnije djelovao, nesmetan razornim učincima strasti.

Različiti su autori, od Sokrata do suvremenih filozofa, smatrali da sreću možemo smatrati ciljem postojanja. Neki su smatrali da je to ujedno i jedini smisao života (hedonisti i utilitaristi), dok su drugi postavljali neke preduvjete za ostvarenje autentične sreće (stoici).

No, ovo je stajalište moguće podvesti pod argument Borana Berčića, prema kojemu sreća nemože biti primaran predmet naše želje, već samo pokazatelj da smo ostvarili našu želju. Prema Berčiću sreća je više popratna pojava uspjeha u namjerama, a ne motiv koji nas vodi.¹⁰⁰ Najjači dio argumenta je problem *sretne svinje*: ako se svinja čitav život valja u blatu i ždere smeće, znači li to da ona nudi primjer dobrog života?

Srž prigovora leži u tvrdnji da mi stvari vrednujemo po nečem drugom, a ne po osjećaju kojega one proizvode.¹⁰¹

No, Rousseau ne postavlja cilj 'sreće pod svaku cijenu' ili jedini cilj sreće. U podlozi Rousseauove teorije leži pretpostavka da je sreća nešto što se postiže tek adekvatnim odgojem i obrazovanjem. U suprotnom slučaju, dopustio bi Emilu da uživa u društvenim zabavama i sakuplja svakojake mane, ljenčari i čini sve ono što želi. Rousseau je duboko uvjeren da takav život nemože učiniti pojedinca sretnim.

To da sreća nije jedini cilj, jasno je i na temelju onih vrijednosti koje su u njegovom slučaju nužne kako bi se postigla sreća: znanje, samoljublje, ljubav prema drugima.

Drugi mogući prigovor, kojega bi mogli formulirati rawlsovcima, jest da sreća nemora biti svačiji cilj postojanja. U pluralističkom društvu, sve su opcije otvorene. Je li ispravno odgojiti čovjeka prema uvjerenju da je sreća konačni cilj ili time ograničavamo njegovu slobodu usmjeravanja prema drugom cilju?

Rousseau je takvog prigovora bio svjestan i formulirao je svoju teoriju odgoja držeći za važan preduvjet slobodu. Tridesetogodišnjaku u *Emilu* Savojski vikar govori da mu može pomoći u

¹⁰⁰ BERČIĆ B., *Filozofija (1.svezak)*, Ibis grafika, Zagreb, 2012, str. 9.

¹⁰¹ BERČIĆ B., *op.cit.*, str. 14.

pronalasku sreće samo u slučaju da on prihvaća njegove premise sretnog života. Ako smatra da ga iste stvari mogu učiniti sretnim (za koje mentor ujedno smatra da je vrlo razložno da je tako), vikar mu može pokazati svoj način.

3.4.7. Samoljublje kod Rousseaua i Leopardija

Činjenica da se moralnim odgojem Rousseau bavi tek kada je Emil postao adolescent, i to u obliku pripreme za život u društvu, povlači važno pitanje. Znači li to da je čovjek koji živi izoliran od drugih, poput Rousseauovog Emila, amoralan čovjek? Likovi poput Emila ili Robinson Crusoa stoga ne bi bili u stanju razlikovati dobro od lošega. Implicira li to da je u izolaciji sve dopušteno?

Nije slučaj da Rousseau uključuje moralni odgoj tek kada je Emil ušao u društvo i kada bi društvo moglo početi 'loše' utjecati na njega. U trenutku suočavanja s drugima počinju izvirati predrasude i iskušenja. Može li ikako biti drugačije?

Može li Robinson Crusoe sam od sebe krasti, samom sebi lagati, vršiti preljub, itd? Mogao bi se okrutno ponašati prema životinjama. No, oduzmemo li sva živa bića s tog otoka, bi li Robinson mogao i dalje biti nemoralan?

Izgleda da ne bi, jer je moralna stvarnost usko vezana za socijalnu stvarnost, ona je društveni produkt. Robinson bi mogao razmišljati nemoralno o hipotetskim situacijama, ali ne bi mogao nemoralno postupati. No, za Rousseaua ipak ne bismo mogli govoriti o amoralnom čovjeku, jer on postavlja kao početnu čovjekovu vrijednost dobrotu. Temeljno uvjerenje njegove filozofije odgoja je da su svi ljudi rođeni dobri, te bi Emil ili Robinson, u hipotetskoj situaciji koju smo predstavili, posjedovali moralan karakter iako ga ne bi bili svjesni.

Upravo od pojedinca za Rousseaua kreće moralni odgoj.

Francuski filozof smatra da se pojedinca mora naučiti dvjema osjećajima: ljubavi prema sebi (*amor de soi*) i ljubavi prema drugima. Prva komponenta je prikazana kao preduvjet druge. Naizgled nemožemo voljeti druge ako prvo ne zavolimo sebe.

U četvrtoj knjizi vikar želi spasiti Rousseaua od „smrti morala“ te ga odluči naučiti samoljublju i samopouzdanju.¹⁰² O *brizi o sebi* govorili smo već kod filozofa antike i, kao što vidimo, ona ostaje ključna sastavnica odgoja.¹⁰³

¹⁰² Usp. ROUSSEAU J. J., *Emile*, CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997.

¹⁰³ Usp. FOUCAULT M. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2001.

Vikar nastoji pokazati mladiću sretniju budućnost koju mu omogućava inteligentno usmjeravanje vlastitih vrlina. Nadalje, pobuđuje u njemu žar velikodušnosti govoreći mu o tuđim časnim djelima, pobuđuje divljenje prema ljudima koji su tako postupali te potiče u njemu želju da i sâm tako postupuje.¹⁰⁴

Kako bi ga odmaknuo od života karakteriziranog lutanjem i ljenčarenjem, života kojime mladić nije bio sretan, odlučuje mu omogućiti da okuša i drugi potencijalni način života. Ključan je dio tog postupka predložena odgojna metoda. Poštivajući uvijek slobodu pojedinca (koji je u ovome slučaju i odrastao, punoljetan čovjek), Rousseau sugerira da mentor nikako nesmije nametati svoje mišljenje ili predlagati svoje teorije u obliku prodika. Vikar mladiću pristupa kao prijatelju, te mu svoje savjete nudi vrlo suptilno. Odluči zamoliti mladića da mu sažme neke dijelove određenih knjiga koje su za njega vrlo bitne i već ovim prvim korakom potiče u učeniku osjećaj korisnosti i osobne vrijednosti za društvo, kao i osjećaje zahvalnosti i prijateljstva.¹⁰⁵ Vikar je, komentirajući Rousseau, njega educirao indirektno, nudeći mu sadržaje koje je smatrao najvažnijima za razvoj njegove osobnosti, i pomažući mu da opet stekne samopouzdanje. Prvi korak prema razvoju morala je, prema Rousseau, prevencija toga da učenik vidi sebe kao beskorisnog pojedinca.¹⁰⁶ Mladić iz *Emila* (Rousseau-lik) na zadanom zadatku gradi svoju osobnost na dvije razine: kroz teoriju (čitajući prikladne sadržaje) i kroz iskustvo (djelujući upravo u skladu s tim sadržajima).

O samoljublju nudi vrlo zanimljive opaske talijanski pisac i filozof Giacomo Leopardi. Polazeći od Rousseauovih ideja o ljubavi koju pojedinac usmjerava prema sebi, Leopardi je u svom vrsnom filozofskom dnevniku nazvanom *Zibaldone* pisao o razlici između samoljublja i sebičnosti.

Rousseau je razlikovao dvije vrste samoljublja: *amour de soi*, prirodan i apsolutan osjećaj, pozitivan zbog svoje funkcije osiguranja opstanka, i *amour propre*, društveni produkt koji nastaje pri usporedbi s drugima, negativan osjećaj radi kojega pojedinac sve žrtvuje zbog tuđeg mišljenja.¹⁰⁷

Leopardi ide korak naprijed i detaljnije opisuje vrstu samoljublja koju može proizvesti život u društvu. Sebičnost Leopardi definira kao čovjekovu naklonost razmišljanja samo o sebi, usmjeravanja djelovanja samo prema sebi i djelovanja za druge samo kada to ima za daljnji

¹⁰⁴ ROUSSEAU J. J., *Emilio o dell'educazione. Volume secondo.*, Adriano Salani editore, Firenze, 1928, str. 9.

¹⁰⁵ ROUSSEAU J. J., *op.cit.*, str. 9.

¹⁰⁶ ROUSSEAU J. J., *op.cit.*, str. 11.

¹⁰⁷ Usp. POLIZZI G., *Giacomo Leopardi* u „Enciclopedia Treccani“, stranica posjećena 3.6.2017.

http://www.treccani.it/enciclopedia/giacomo-leopardi_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Filosofia%29/;

La-Philosophie. L'amour de soi vs l'amour-propre chez Rousseau, stranica posjećena 3.6.2017.

<http://la-philosophie.com/amour-de-soi-amour-propre-rousseau>

cilj osobnu korist. Samoljublje je u obrnutoj proporcionalnosti sa sebičnosti.¹⁰⁸ Samoljublje je proizvod vitalnosti, života: što su jače snaga i aktivnost čovjekova duha i tijela to je jači osjećaj samoljublja. Kada čovjek istinski voli sebe i život, veći su i češći osjećaji suosjećanja, češća su milosrdna djela i djela žrtvovanja osobnog interesa. Vitalnost nalaže aktivnost i prosocialno djelovanje, dok je zatvaranje u sebičnost znak ravnodušnosti, hladnoće, tromosti te na kraju smrti čovjekova duha.¹⁰⁹

S obzirom da je samoljublje osobina čovjeka, ona se, poput drugih osobina, može njegovati i razvijati. Leopardi smatra da je osjećaj ljubavi prema sebi snažniji u osobama koje su po prirodi življe i osjećajnije, u kulturno osvještenim ljudima više nego u neobrazovanima i nekulturnima, ili čak u istom pojedincu u različitim razdobljima, odnosno nakon što su se njegovi osjećaji, njegov intelekt, njegova vitalnost razvili.¹¹⁰

Sebičnost, prema Leopardiju, nije nešto što je čovjeku urođeno, već se stječe konstantnim položajem potrebitosti. Slab čovjek, kojemu je nužna tuđa pomoć, navikava se na tu pomoć. Navikava se i na pomisao da nemože pružiti pomoć drugima, s obzirom na svoj podređeni položaj. Tom praksom pojedinac postaje sebičan, iako mu ta osobina nije urođena, već ju stječe kroz životne okolnosti. Sukladno sa stečenom navikom pojedinac počinje smatrati druge kao za sebe stvorene; postaje stran suosjećanju i dobrotvorstvu koje nikada nije mogao izvršavati, koje nije mogao steći.¹¹¹

Karakter je za Leopardija, kao za Rousseaua, aspekt čovjekove osobnosti koji se konstantno uvježbava i koji uvelike ovisi o okolnostima i navikama. Ovaj se primjer savršeno slaže s Rousseauovim zadatkom moralnog odgoja: dok Emile nastoji nešto učiniti za prijatelja, on uistinu jača svoje samoljublje, jer se samoljublje gradi ljubavlju prema drugima.

Po tom pitanju, Leopardi smatra da su filozofi previše usmjereni na razum:

„Sentite i filosofi. Bisogna fare che l'uomo si muova per la ragione, come, anzi più assai, che per la passione, anzi si muova per la sola ragione e dovere. Bubbole. La natura degli uomini e delle cose può ben esser corrotta, ma non corretta. E se lasciassimo fare alla natura, le cose andrebbero benissimo, non ostante la detta superiorità della passione sulla ragione. Non bisogna estinguer la passione colla ragione, ma convertir la ragione in passione.“¹¹²

¹⁰⁸ LEOPARDI G., *Zibaldone di pensieri*, Mondadori, Milano, 2005, str. 889-891.

„Quindi è che dove maggiormente abbonda l'amor proprio, e dov'egli ha maggior forza, quivi più frequenti e maggiori siano i sacrifici di se stesso, la compassione, l'abito, l'inclinazione, e gli atti di beneficenza.“

¹⁰⁹ LEOPARDI G., *isto*.

¹¹⁰ Usp. LEOPARDI G., *isto*, str. 782.

¹¹¹ LEOPARDI G., *Zibaldone di pensieri*, Mondadori, Milano, 2005, str. 903.

¹¹² LEOPARDI G., *isto*, str. 205-206

Leopardi tvrdi da je razum bez osjećaja isprazan. Ljudsku se prirodu može iskvartiti, ali ne i ispraviti. Pod time autor ne predlaže prepuštanje u svemu prirodi, što bi i bilo u kontradikciji sa njegovim idealom moralno odgovorne osobe kao učene, kulturne i razumske osobe. Naprotiv, Leopardi se kroz čitavu svoju poetiku suprotstavlja prirodi kao 'zlobnoj maćehi' i smatra razum i osjećaj kao jedine mogućnosti spasenja od zla. Znanje je preduvjet moralnog ponašanja. No, kao kod Rousseaua, ne zanemaruje se važnost osjećaja: samoljublje i ljubav prema drugima, jedini mogu biti temelj autentičnog moralnog ponašanja.

Uloga osjećaja i volje je u Rousseaua ključna za moralni aspekt edukacije, jer se prirodne sklonosti osnažuju jednim dijelom razvojem inteligencije, a drugim dijelom razvojem senzibiliteta.¹¹³

„Io non sono dunque semplicemente un essere sensitivo e passivo, ma un essere attivo e intelligente, e checché ne dica la filosofia, oserò pretendere all'onore di pensare. Io so solamente che la verità è nelle cose e non nel mio cervello che le giudica, e che meno io metto del mio nei giudizi che ne porto, più sono sicuro di avvicinarmi alla verità: così la mia regola di abbandonarmi al sentimento più che alla ragione, è confermata dalla ragione stessa.“¹¹⁴

Sličan pogled na moral imali su nekognitivisti, poput Humea i Ayera, koju su smatrali da su želje bez vjerovanja slijepe, a vjerovanja bez želja nepokretna.¹¹⁵

Rousseauov prijedlog metode učenja samoljublja moguće je podvrći prigovoru. Kod primjera vikarovog pomaganja mladiću, ističe se opaska da mentor nesmiije pokazati izravno da se bavi učenikovim odgojem. Vikar se nesmiije postavljati u poziciju nadređenosti. S druge strane, Rousseau-lik se nalazi u lošim životnim okolnostima, te mu je potrebna pomoć nekoga tko mu može ponuditi dobar savjet. Jedno moguće pitanje je kako ustvrditi tko posjeduje bolja moralna uvjerenja, te čija su moralna uvjerenja takva da može podučavati druge.

Suvremeni filozof David McNaughton sugerira da jedan od kriterija kod evaluiranja moralnih shvaćanja može biti uvjet konzistentnosti. U određivanju prioriteta između pojedinih

Slobodan prijevod: „Čujte filozofe. Čovjeka je poželjno potaknuti na djelovanje usmjereno razumom, kao, ili puno više nego, strašću, zapravo samo razumom i dužnošću. Koješta. Ljudsku prirodu se može korumpirati, ali ne i ispraviti. Kada bismo ostavili prirodu da ide svojim tijekom, stvari bi napredovale savršeno, usprkos ustanovljenoj superiornosti strasti nad razumom. Nije potrebno iskorijeniti strast razumom, već konvertirati razum u strast.“

¹¹³ Usp. GOLUBOVIĆ A., *Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj*, „Acta Iadertina“, 10 (2013), str. 30.

¹¹⁴ ROUSSEAU J. J., *Emilio o dell'educazione. Volume secondo.*, Adriano Salani editore, Firenze, 1928, str. 23. „Dakle, ja nisam samo osjetilno i pasivno biće, već aktivno i inteligentno biće, i bez obzira na to što govori filozofija, usudit ću se zahtjevati čast razmišljanja. Ja znam samo da je istina u stvarima a ne u mom mozgu koji o njima sudi, i što se manje oslanjam na sudove koje imam o njima, to sam sigurniji da se približavam istini: tako je moje pravilo opuštanja osjećajima više nego razumu, potvrđeno samim razumom.“

¹¹⁵ MCNAUGHTON D., *Moralni pogled: uvod u etiku*, Blackwell, Oxford, 1988, str. 30.

vrijednosti neće se svi složiti. Međutim, za sve postoji snažan razlog za zahtjev konzistentnosti između različitih moralnih uvjerenja koje pojedinac posjeduje. Osoba je konzistentna kada su svi njeni stavovi kompatibilni, odnosno kada se ne isključuju međusobno. Nemožemo istovremeno vjerovati da je ubijanje moralno pogrešno i podržavati smrtnu kaznu. Sukladno s navedenim primjerom, McNaughton tvrdi da kada bi osoba trebala provesti u djelo sukobljena moralna stajališta, ne bi bila u stanju prema njima djelovati.¹¹⁶

Vikar kojega je Rousseau zamislio ima konzistentan i uspješan moralni sustav o vrijednostima. Osim što živi u skladu sa svojim vjerovanjima, uspijeva realizirati svoje ciljeve.

Vikara možemo opravdati i iz druge perspektive. On ne čini nešto što je njemu u interesu ili što će njemu donijeti nekakvu korist, već ono što smatra najboljim za tu osobu. Povlačeći paralelizam između društvene sfere odgoja i društvene politike, Rousseau u tom pogledu ispunjava i zahtjev Rawlsove teorije javnoga uma, jer za opravdanje svojih odluka koristi razloge za koje možemo razložno očekivati da će ih drugi prihvatiti kao slobodni i jednaki.¹¹⁷ Vikar ne prisiljava odgajnika ni u kakvom pogledu, već mu nudi znanje. Hoće li mladić prihvatiti to znanje ili ne, na njemu je. Hoće li odlučiti pomoći vikaru, također je na njemu.

Nakon što je objasnio na koji način potaknuti razvoj samoljublja kod učenika, polazeći od osobnog primjera, Rousseau govori o razvoju suosjećanja prema drugima. Osvrće se pritom na primjer Emila, koji tek upoznaje burne strasti adolescencije. Nužno je da shvati kako postoje drugi ljudi koji osjećaju ono što on osjeća:

„A sedici anni l'adolescente sa che cosa sia soffrire, perché ha sofferto egli stesso; ma ben poco egli sa che anche altri esseri soffrono [...] ma quando il primo sviluppo dei sensi accende in lui il fuoco dell'immaginazione, comincia a sentire se stesso nei suoi simili, a commuoversi dei loro pianti e a soffrire dei loro dolori. È allora che il triste spettacolo dell'umanità sofferente deve produrre nel suo cuore il primo fremito di pietà che abbia mai provato“¹¹⁸

¹¹⁶ MCNAUGHTON D., *op.cit.*, str. 17.

¹¹⁷ BACCARINI E., *In A Better World? Public Reason and Biotechnologies*, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, 2015, str. 14.

¹¹⁸ ROUSSEAU J. J., *Emilio o dell'educazione. Volume secondo.*, Adriano Salani editore, Firenze, 1928, str. 93-94

Slobodan prijevod: „U dobi od šesnaest godina adolescent zna što je patnja, jer je on sam patio; ali malo zna o tome da i druga bića pate (...) međutim, kada prvi razvoj osjetila pobudi u njemu iskru mašte, počinje osjećati sebe u svojim bližnjima, plakati zbog njihovog plača, patiti zbog njihove boli. I tada tužna predstava žalosnog čovječanstva mora potaknuti u njegovom srcu prvi drhtaj milosti koji je ikada osjetio.“

Prema Rousseau osjećaj suosjećanja se razvija kada osoba nauči proicirati se u druge i osjećati ono što oni osjećaju. Brigom za druge pojedinac se oslobađa štetnog utjecaja *amour propre*. Mentor mora nastojati pobuditi u učeniku osjećaje altruizma, dobrote, dobrohotnosti, i ujedno potiskivati razarajuće osjećaje poput ljubomore, mržnje, požude i dr.

Rousseauova teorija odgoja podvrgnuta je mnogobrojnim kritikama, zbog pretjerano nestvarnih okolnosti Emilova odgoja (izolacije od društva) te upitnosti poželjnosti istih, zbog važnosti koju pridaje osjećajima na štetu razuma¹¹⁹, zbog odabira sreće kao krajnjeg cilja odgoja. Postavljajući moralnost u područje osjetila i pridavajući osjećajima središnju ulogu u razlikovanju dobra od zla, Rousseau se udaljio od svojih suvremenika.¹²⁰ Neki su ga autori proglasili pretečom Romantizma.¹²¹ Usporedba sa suvremenom psihologijom pokazala je da su Rousseauove opaske bile opravdane i da je njegova teorija odgoja utemeljena na temeljitom poznavanju ljudske, ali osobito dječije, psihologije. Ostaju otvorena područja kritike, osobito u pogledu diferencirane edukacije za dječake i djevojčice ili u pitanju edukacije koja se razvija 'pod staklenim zvonom', no predloženi zadaci i metode poučavanja neupitno predstavljaju vrijedan izvor za svaku teoriju odgoja koja želi poštovati pravo slobode, a opet formirati razboritog i senzibilnog pojedinca.

¹¹⁹ ALAPIN M., *First feeling in Rousseau's Emile*, „Academia Edu“, str. 15,

https://www.academia.edu/11994713/First_Feeling_in_Rousseaus_Emile

¹²⁰ ALAPIN M., *isto*, str. 20.

¹²¹ CIATTI F., *Rousseau: moral freedom and the democratic ideal. Defending Rousseau from Talmon's criticisms*, „Academia Edu“, str. 1.

https://www.academia.edu/29778109/Rousseau_moral_freedom_and_the_democratic_ideal

3.5. Alfred North Whitehead

Alfred North Whitehead je engleski filozof i matematičar čija je filozofija odgoja bitno utjecala na suvremene teorije o odgoju. Njegova je filozofija potaknula osnivanje udruge "Association for Process Philosophy of Education", koja je izdavala časopise o filozofiji odgoja od 1996 do 2008. Na temelju svojih eseja o odgoju Whitehead je objavio knjigu *The Aims of Education* (1929).

Whitehead započinje djelo *The Aims of Education* tvrdnjom da je kod izlaganja bilo koje teorije ili kod predavanja bilo kojeg predmeta, ključno dokazati da su naša teorija ili naš predmet uspješni, tj. da imaju funkcionalnu primjenu u životu i da ih možemo upotrijebiti u nekoj situaciji. Edukacija je, prema Whiteheadu, usvajanje umijeća primjene znanja.

Ova pragmatična tvrdnja zvuči vrlo intuitivno, zašto bismo nešto učili ako ne namjeravamo to na neki način iskoristiti u životu?

Prigovori na Whiteheadovo stajalište dolaze iz apstraktnih disciplina poput umjetnosti ili filozofije. Koja je korist Sartreove ideje *mučnine* ili Camusove ideje *apsurda*? One nemaju faktičku primjenu, ne vode nas nikakvom konkretnom rezultatu. Naprotiv, njihove nas argumentacije upoznavaju sa egzistencijalnom tjeskobom, prouzročujući više štete u našim životima nego koristi. No, ipak mnogi intelektualci diljem svijeta smatraju da teorije Egzistencijalizma daju vjerodostojnu sliku čovjekova postojanja i da ih vrijedi učiti. Zašto? Što možemo postići učenjem teorije egzistencijalizma? Veću razinu svijesti. Možemo osvjestiti neke postojeće probleme vezane za naše postojanje ili se suočiti sa osjećajima koji nas obuzimaju u određenim periodima života (primjerice, u životnim čvorištima koje je Jaspers nazivao *graničnim situacijama*). Na kraju, možemo iščitati konkluzije tih dvaju filozofa i procjeniti u kojoj mjeri nas uvjeravaju te ih eventualno prigrliti ili usavršiti naše vlastite teorije.

Nešto teži odgovor nalazimo kod primjera umjetnosti: kako možemo primijeniti poznavanje Verdijeve *Nabucca* ili Michelangelova *David*a?

Naizgled nam poznavanje imena velikih muzičara, pjesnika, kipara, slikara i arhitekta nemože biti neposredno potrebno u životu, ali velik broj ljudi ne bi bilo spremno odbaciti vrijednost takvih spoznaja.

Whiteheadovo shvaćanje 'primjenjivosti' ne osporava podučavanje umjetnosti. Naprotiv, on smatra da u odgojno-obrazovnom sustavu nedostaje fokus na umjetnost, na estetske doživljaje

koji pružaju “živa” opažanja vrijednosti. U modernoj školi, kaže Whitehead, nema dovoljno uzbuđenja i nema dovoljno zadovoljstva.

Primjena naših 'teorija' nemora biti neposredna, ali teorije moramo približiti onima kojima ih podučavamo – učenici moraju osjetiti da ono o čemu uče govori upravo o njima i o svijetu koji ih okružuje.

Znanje postaje inertno, tvrdi Whitehead, u trenutku kada učenik uči samo kako bi prošao test. Znanje bi trebalo biti vezano za različite čimbenike, poput pobuđivanja znatiželje i suđenja, sposobnosti rješavanja kompliciranog spleta okolnosti, itd. Te čimbenike nemožemo ponuditi u obliku niza pravila koja učenici moraju naučiti za test.

Whitehead drži da je mentalni razvoj osobe usko vezan za znatiželju. Kako bismo pridobili pažnju i učenje neizbježan je faktor radoznalosti. Podaci iz suvremene psihologije potvrđuju njegovu hipotezu te je upravo u skladu sa takvim shvaćanjem učenja oblikovana suvremena didaktika¹²².

Pretpostavka Whiteheadove teorije je prirodan način učenja utemeljen na uživanju, jer su živi organizmi uzbuđeni svojim razvojem. Istražujemo prirodu zato što smo potaknuti znatiželjom, jedemo zato što iščekujemo osjećaj ugone koji slijedi nakon dobre večere. Whitehead dolazi do zaključka da moramo nastojati razviti edukacijski sustav u skladu sa prirodnom aktivnošću, koja je sama po sebi ugodna. Savladavanje neke discipline mora biti usmjereno prema dugoročnim dobrima, ali istovremeno cilj učenja nesmiije biti predalek kako bi se održao interes.¹²³

Iz Whiteheadovih razmatranja možemo izvesti optimističan pogled na svijet i na život, tipičan za znanstvene pristupe. No, promijenimo li perspektivu na stvarnost i objasnimo li drukčije čovjekovu 'prirodu', morat ćemo odgovoriti na druga pitanja vezana za odgoj i obrazovanje. Arthur Schopenhauer, smatrao je da je čovjekovo postojanje bitno označeno patnjom i frustracijom koje proizlaze iz uvijek renoviranih želja i potreba¹²⁴. Temeljan osjećaj koji nas usmjerava na učenje je u ovom slučaju neugoda od koje pokušavamo pobjeći. Jedemo zato što želimo utažiti neugodan osjećaj gladi, životinja uči da nesmiije jesti otrovnu gljivu kako bi izbjegla smrt koja je zatekla drugu životinju, itd.

Zdravorazumski možemo tvrditi da su oba stajališta uvjerljiva i nemamo načina da dokažemo da je jedna teorija 'ispravna' a druga ne. S druge strane, možemo uvidjeti kako zapravo dva naizgled toliko daleka stajališta, nisu uopće kontradiktorna.

¹²² Usp. LAVRNJA I., *Poglavlja iz didaktike*, Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci, 1996.

¹²³ WHITEHEAD A.N., *The Aims of Education*, New York, Macmillan, 1929, str. 31.

¹²⁴ SCHOPENHAUER A., *Svet kao volja i predstava*, I, Matica srpska, Novi Sad, 1986.

Whitehead je tvrdio da je učenje karakterizirano *iščekivanju ugone*, Schopenhauer je tvrdio da je to isto iščekivanje ugodnoga *neugodno*. Na koji nam način Schopenhauerova teorija može biti od pomoći u filozofiji odgoja?

Prihvatimo li Whiteheadovu teoriju da je prirodna aktivnost usvajanja znanja ugodna u smislu da je trenutak u kojemu smo ispunili svoje potrebe trenutak zadovoljstva, ostavljamo još mjesta za Schopenhauerov pogled na svijet u didaktici. Dok je trenutak u kojemu smo nešto *naučili* ugodan trenutak, proces tijekom kojega nastojimo savladati novo znanje, može biti težak i naporan proces, koji dugo traje u odnosu na trenutak ugone.

Kao primjer možemo navesti čitanje lektire. Prepostavimo da iz književnosti učenik mora pročitati lektiru kod koje je uvodni dio pomalo dosadan i nezanimljiv. Dijete koje je naučeno samo na ugodu nema razloga nastaviti čitanje. Međutim, ponekad je potrebno doći do završnog dijela kako bi se našao smisao cjeline – u tom slučaju čitač može pronaći vrijednost knjige i ugodu koju pružaju njene 'istine', tek nakon što je uložio naporan rad. Upoznavanje Balzacovih bezbrojnih likova prethodi shvaćanju njihovih radnji i kompleksnosti njihovih odnosa. Dijete koje ne poznaje upornost i nije spremno žrtvovati neposrednu ugodu, neće prodrijeti u dubinske slojeve znanja.

Drugi primjer je proces usvajanja stranog jezika. Učenje vokabulara i gramatike nije nešto što možemo brzinski savladati. Potrebno je dugogodišnje zalaganje, koje napreduje kroz složeni proces pokušaja i promašaja, kao što i sam Whitehead potvrđuje:

„All practical teachers know that education is a patient process of the mastery of details, minute by minute, hour by hour, day by day. There is no royal road to learning through an airy path of brilliant generalisations.“¹²⁵

Whitehead, na tragu suvremene edukacijske psihologije, predlaže da se postavljaju konkretniji ciljevi, koje se može provjeravati u kratkom vremenskom roku i koje učenik može savladati. Osjećaj ugone u tom slučaju može proizlaziti i iz savladavanja malih koraka, koji postepeno vode učenika ka krajnjem cilju. Za Whiteheada je krajnji cilj edukacije shvaćanje umijeća života:

„and by art of life I mean the most complete achievement of varied activity expressing the potentialities of that living creature in the face of its actual environment.“¹²⁶

O pružanju osjećaja uspjeha tijekom procesa učenja govorili su kasnije i Gardner, Vigotsky, Piaget i mnogi drugi. Glavna teza suvremene psihologije je da smo motiviraniji u onim

¹²⁵ WHITEHEAD A. N., *The Aims of Education*, New York, Macmillan, 1929, str. 6.

¹²⁶ WHITEHEAD A. N., *isto*, str. 39.

aktivnostima u kojima smo uspješni. Iz tog razloga metodičari savjetuju da se svakom učeniku priušti osjećaj uspjeha, kako bi ih se motiviralo na daljnje učenje.

Kod pitanja uspješnosti i korisnosti, Whiteheadovo se stajalište o postavljanju konkretnih ciljeva i o učenju samo onog gradiva koje možemo iskoristiti, sukobljava sa još jednim problemom. Naime, Whitehead smatra da u nastavi treba isključiti svaki zadatak upućen zapamćivanju nebitnih činjenica. On smatra da je ključ u znanju koje možemo odmah iskoristiti: „Get your knowledge quickly, and then use it.“¹²⁷.

Pitanje je na koji se način može odrediti koje činjenice nisu bitne? Koliko daleko trebamo gledati pri određivanju znanja koje je suvislo?

U ovome je pogledu Whiteheadova teorija suprotna jednoj od najvažnijih škola antike, Pitagorejskoj školi. Pitagorejci su smatrali da učenici tek nakon dugog perioda prakse, u kojem samo slušaju svoje mentore, mogu početi postavljati pitanja. Razlog toj organizaciji je bio usko povezan sa pitagorejskim dualizmom. Smatralo se da je preduvjet racionalne spoznaje pročišćavanje od strasti. Oni koji su uronjeni u svijet osjetila i strasti nemogu sami doći do znanja. Potreban im je vođa. Znanje se prenosi od nastavnika, „posjednika“ istina, na učenike. Tek nakon što su učenici usvojili neke sposobnosti rasuđivanja, postajali su *matematičari*, oni koji mogu tražiti daljnja objašnjenja. Bez obzira na konzervativnost, pitagorejska škola bila je otvorena i ženama i strancima, za razliku od drugih grčkih škola. Nastavnik nije nikada otvarao diskusiju, njegovo podučavanje nije se moglo podlagati kritikama i smatralo se božanskim otkrićem. Iz takvog shvaćanja sustava odgoja i obrazovanja nastala je poznata formula *Ipse dixit* (*autós épha*, on je tako rekao).

Pitagorejsko konzervativno shvaćanje edukacije u demokratskom društvu bilo bi neprihvatljivo; prvobitno radi implikacije postojanja objektivne 'istine', potom radi implikacije da postoje privilegirani koji imaju pristup toj božanskoj istini, a u konačnici i zbog nedemokratičnosti nastavnog procesa u kojemu učenik nemože postavljati pitanja.

S druge strane, zanimljivo je vidjeti dva suprotna sustava: Whiteheadov, koji tvrdi da znanje treba brzo usvojiti i iskoristiti, i pitagorejski, prema kojemu je znanje produkt dugogodišnjeg učenja i možemo ga dovoditi u pitanje tek nakon što smo razvili određene mehanizme rasuđivanja.

Po pitanju korisnosti pitagorejski nam sustav kaže da nema suvislog znanja. U suvremenoj školi nas to osvješćuje o činjenici da nemožemo uvijek unaprijed predvidjeti u kojem će trenutku učeniku određena znanja biti potrebna u životu.

¹²⁷ WHITEHEAD A. N., *isto*, str. 36.

Referiranje na antičku edukaciju kod izlaganja Whiteheadove teorije obrazovanja nije puka slučajnost. Sam se Whitehead okreće tom zlatnom razdoblju civilizacije u potrazi za nadahnućem:

„The drop from the divine wisdom, which was the goal of the ancients, to text-book knowledge of subjects, which is achieved by the moderns, marks educational failure (...) You cannot be wise without some basis of knowledge; but you may easily acquire knowledge and remain bare of wisdom.“¹²⁸

Ono što, po Whiteheadovom sudu, razlikuje antičko od modernog obrazovanja jest usmjerenost na mudrost. Dok su škole u Staroj Grčkoj, bez obzira na raznovrsnost pogleda na svijet, bile usmjerene prema cilju *mudrosti*, u modernim školama je jedini cilj *usvajanje činjenica*. Radi se o činjenicama koje vode znanju koje je lišeno odgojnog aspekta.

Znanje bez mudrosti je za Whiteheada isprazno, jer važnost znanja leži upravo u njegovu korištenju, u aktivnome vladanju njime, to jest, u mudrosti. Znanje koje pridaje veličanstvenost karakteru je znanje koje je usmjereno na promjenu neposrednog iskustva.

Whitehead smatra da su nam za postizanje tog cilja potrebne dvije ključne odlike: sloboda i disciplina. Jedini način da postignemo mudrost, kaže Whitehead, jest ako smo slobodni u prisustvu znanja¹²⁹. Ali jedini način da dosegne znanje je putem discipline u usvajanju *uređenih činjenica*.

Nužno je u tom slučaju provjeriti što su stari Grci smatrali *mudročću* i zašto su se usmjeravali prema tom idealu te na kraju preispitati može li biti u pluralističkom društvu 'ispravno' usmjeravati se prema tom cilju.

Kao što je nagovješteno u uvodu, Whiteheadova ideja odgoja, poput svih drugih, nije moralno neutralna. On se zalaže za neke ideale, koje smatra neophodnima za ostvarenje cilja odgoja i obrazovanja: shvaćanje umijeća života. Evaluacijski, moralni odgoj koji Whitehead predlaže, stavlja na prvo mjesto *mudrost*. Shvaćanjem načina primjene znanja, čovjeku se omogućuju sloboda, sreća i druge vrijednosti koje može smatrati temeljnima.

Sa deskriptivne perspektive, Whitehead, poput Straughana, smatra da je ulijevanje morala učenicima kao seta izoliranih zabrana smrt morala. U učenicima se treba konstantno stimulirati sposobnost rasuđivanja: „The mind is never passive; it is a perpetual activity, delicate, receptive, responsive to stimulus. You cannot postpone its life until you have sharpened it.“¹³⁰.

¹²⁸ WHITEHEAD A. N., *The Aims of Education*, New York, Macmillan, 1929, str. 29-30.

¹²⁹ Usp. BENCIVENGA F., *Filosofia: istruzioni per l'uso*, Milano, Mondadori, 2007.

¹³⁰ WHITEHEAD A. N., *The Aims of Education*, New York, Macmillan, 1929, str. 6.

Za Whiteheada krajnji motiv čovjekovih snaga je osjećaj vrijednosti. Ono nameće životu strašne napore, ali njegova odsutnost uzrokuje uranjanje u pasivnost. Osjećaj vrijednosti života stječe se na različite načine: čuđenjem, znatiželjom, poštovanjem, obožavanjem, željom za razvojem osobnosti u nešto više. Najviši oblik te vrijednosti je osjećaj ljepote, estetski osjećaj ostvarene savršenosti. Kroz podučavanje nastavnik treba razotkriti ljepotu svijeta, života, i ljepotu njihove spoznaje.

3.6. John Dewey

John Dewey suvremeni je filozof, psiholog i reformator pedagogije, čije su teorije u posljednjim desetljećima značajno utjecale na organizaciju odgojno-obrazovnih sustava u SAD-u i u Europi. Dewey je jedan od osnivača pragmatizma, filozofskog pravca prema kojem je kriterij istine korisnost, a vrijednost bilo koje teorije vrednuje se na temelju njenog učinka. U skladu sa navedenim filozofskim stajalištem, oblikovao je odgojno-obrazovni prijedlog kojim je pasivnost i usmjerenost na činjenice tradicionalne škole zamjenio aktivnim učenjem i usmjerenošću na proceduru usvajanja znanja (istraživanje). Prikaz škole budućnosti, onakvu kakvom ju je on zamišljao, ostvario je na sveučilištu, pod nazivom *laboratorijska škola*.

Deweyeva filozofija odgoja počiva na dva temeljna vjerovanja: vjerovanju o vrijednosti demokracije i vjerovanju o moći znanstvene metode. Demokracija omogućava svim članovima društva da u jednakoj mjeri pridonose ostvarenju 'dobra', a znanost pruža iskustvu racionalnu podlogu.¹³¹ Posljedično, u školskom sustavu svi učenici moraju imati jednake mogućnosti aktivnog sudjelovanja u nastavi, a empirijskom metodom moraju istraživati sva područja znanja. Prema Deweyu, znanstvene se metode mogu koristiti u svim područjima, jer se pozivaju na razum: „rationality and reasonableness has proved to be the most reliable method of reaching the truth, no matter what the field of inquiry.“¹³²

Neizbježno, u svojim se djelima Dewey konfrontira sa drugim divom filozofije odgoja, Jean Jacquesom Rousseauom. Dewey smatra da je razlog Rousseauovog uzdizanja prirodne dimenzije želja zamjene korumpiranog socijalnog poretka sa boljim, prirodnim kraljevstvom čovječanstva. No, on tvrdi da Rousseau griješi kada nastoji odgajati čovjeka u izolaciji: takva je edukacija suviše udaljena od stvarnosti. Čovjek je od svog rođenja uronjen u društvenu stvarnost te sukladno sa istom mora naučiti djelovati. Socijalna je sredina izvor znanja o svijetu, o drugima i o sebi: u kontaktu s drugima javljaju se iskustva koja djeluju jedinstveno i mjenjaju pojedinca.¹³³

U Rousseauovu obranu možemo istaknuti važnost primjerenosti društvene okoline. Odgoj se ne odvija samo u školi. Djeca uče primarno od spontanih odgajatelja, poput roditelja, a i od prijatelja ili poznanika koje susreću u slobodno vrijeme¹³⁴. Važno je pritom obraniti dijete od štetnih iskustva koje može doživjeti u društvu te njegovati njegov odgoj. Dewey je u pravu

¹³¹ CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str. 274.

¹³² CAHN M. S., *isto*, str. 274.

¹³³ ZANINOVIĆ M., *Opća povijest pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb, 1988, str. 366.

¹³⁴ Usp. GOLUBOVIĆ A., *Odgojne implikacije Kierkegaardove antropologije. Od antropologije do filozofije odgoja u misli Sorena Kierkegarda* u „Diacovensia“, 23(2), 2008, str. 216.

kada tvrdi da čovjek uči u socijalnoj sredini, no nije svejedno od kakve će socijalne sredine nešto učiti.

Dewey u ovom koraku ističe problem individualizma osamnaestog stoljeća: on pretpostavlja postojanje 'prosvjetljenog' čovjeka koji će uz svoj trud i osobne sposobnosti dovesti do napretka čovječanstva.

Prema Deweyu, tek kada poznamo specifične značajke situacije odgoja, tek kada možemo predvidjeti ishode djelovanja na ovaj ili onaj način, možemo usporediti vrijednost dviju aktivnosti te prosuditi koja je poželjnija. Predviđanjem mogućih rezultata možemo postaviti određene ciljeve. Uostalom, cilj mora biti fleksibilan, mora biti primijenjiv u skladu sa okolnostima. Imati cilj kod učenja je za Deweya temeljno: „to have an aim is to act with meaning, not like an automatic machine; it is to *mean* to do something and to perceive the meaning of things in the light of that intent.“¹³⁵.

Postupak učenja mora napredovati prema sistemu pokušaja i pogrešaka. U ovom se pogledu Deweyevo stajalište poklapa sa Whiteheadovim, koji smatra da je bespotrebno forsirati izvrsnost i ukazuje na ulogu grešaka kao dijelove uobičajenog procesa učenja.

Učenje se mora usko povezati sa životom izvan škole, odnosno sa svakodnevnom životom. Kada nastavnik osmišljava probleme, mora se potruditi da taj problem ima za predmet neku stvarnu situaciju, a ne neku školsku izoliranu tematiku.¹³⁶ Znanje se mora upotrebljavati u svakodnevnom životu, ono nesmiije postojati samo u svrsi reprodukcije istog na nastavi. Dewey tvrdi da učenicima moramo pružati mogućnost istraživanja i otkrivanja ideja.¹³⁷ Niti jednu ideju nije moguće prenijeti kao 'ideju' u drugog čovjeka. Od trenutka kada smo ispričali svoju ideju, ona postaje činjenicom, a učenici nesmiiju gledati na nastavnika kao na nekoga tko će im ponuditi gotove odgovore. Učenik se mora suočiti sa problemom i onime što ga je proizvelo, mora nastojati naći rješenje problemu, jer tek tada razmišlja. Samo razmišljanjem i učenik može imati ideje.¹³⁸ U društvu dijete mora uspoređivati svoje ideje sa tuđima te na temelju relevantnih prigovora poboljšati svoje teorije. Uloga nastavnika je primarno prenošenje ispravnih metoda učenja.

Američki filozof smatra da nije moguće postaviti hijerarhijsku ljestvicu vrijednosti. Svaka vrijednost dobiva svoje značenje u nekom kontekstu. Primjerice, ako smatramo vrijednima i hranu i glazbu, koja će nam od tih biti važnija u datom trenutku ovisi o

¹³⁵ DEWEY, *Democracy and Education* u CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997, str. 304.

¹³⁶ DEWEY, *isto*, str. 310.

¹³⁷ DEWEY, *isto*, str. 314.

¹³⁸ DEWEY, *isto*, str. 314.

kontekstu. Ako smo siti i imamo vrlo rijetku priliku slušati glazbu, vjerojatno ćemo poželjeti slušati glazbu kada nam se za to stvori prilika. S druge strane, ako smo gladni jer nismo čitav dan jeli vjerojatno će nam biti važnija hrana.¹³⁹

Analogno, tvrdi Dewey, u odgojno-obrazovnom sustavu nemožemo reći koji su predmeti važniji od drugih. Koja će znanja učeniku koristiti ovisi o iskustvima koje će imati, a to nemožemo unaprijed predvidjeti. Jedina je konačna vrijednost u odgoju i obrazovanju životni proces po sebi („the process of living itself“).¹⁴⁰

Moralna edukacija u suvremenoj školi je prema Deweyu osuđena na propast, iz razloga što se ne oslanja na svakodnevnu inteligenciju i na konkretne primjere iz iskustva učenika, već se svodi na 'lekcije o moralu'. Ono što je moralno dobro se u tom slučaju poistovjećuje sa onim radnjama za koje se smatra da će pridobiti tuđe odobrenje¹⁴¹.

U ovome je pogledu Deweyev stav vrlo sličan Rousseauovom, koji tvrdi da odgajatelji moraju izbjegavati moralne prodike, jer kroz njih učenik akritički usvaja modele pogrešnog i poželjnog ponašanja. Ključne su komponente morala, kao što smo vidjeli u prethodnim poglavljima, autonomnost u razmišljanju i razina osvještenosti o problemu.

Dewey smatra da se moral može istrenirati samo u kontaktu s drugima i stoga podcrtava važnost stvaranja adekvatne socijalne okoline u školi. Karakteristike poput iskrenosti, poštenja, čednosti i ljubaznosti su moralne vrline koje imaju očitu povezanost sa društvenim odnosima. Dewey tvrdi da su vrline važne s obzirom na funkciju koju imaju za ljudsku djelatnost, one su vrijedne zato što čovjeku nude sposobnost učinkovitog djelovanja u zajednici:

„To possess virtue does not signify to have cultivated a few nameable and exclusive traits; it means to be fully and adequately what one is capable of becoming through association with others in all the offices of life.“¹⁴²

Nije dovoljno da čovjek bude dobar, on mora biti dobar za nešto: a to nešto je, prema Deweyu, sposobnost da živi kao član društva na način da ono što pojedinac dobiva od drugih bude uravnoteženo sa onime što pruža drugima. Pritom se Dewey ne odnosi na materijalna dobra, već na proširenje i produbljenje savjesnog života. Odgoj i obrazovanje moraju biti

¹³⁹ DEWEY J., *Democracy and Education* u CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, str. 318.

¹⁴⁰ DEWEY J., *isto*, str. 318.

¹⁴¹ DEWEY J., *isto*, str. 322.

¹⁴² DEWEY J., *isto*, str. 324.

primjer takvog života, u kojemu ne postoje statična dostignuća u moralnom pogledu: „For conscious life is a continual beginning afresh“¹⁴³.

¹⁴³ DEWEY, *isto*, str. 325.

4. Zaključna razmatranja: moralno rasuđivanje kroz filozofiju odgoja

Svaki prijedlog metoda odgoja sadrži moralnu komponentu. Sam čin predlaganja jedne teze umjesto druge, pretpostavlja superiornost ove prve nad potonjom, odnosno vjerovanje u njenu veću uspješnost kod ostvarivanja određenog cilja. Ciljem odgoja, neovisno o kulturalnom okviru, možemo definirati realizaciju čovjeka, bilo kao ‘građana’, bilo kao ‘pripadnika čovječanstva’.¹⁴⁴ U oba slučaja, pojedinac predlaže nešto što je po njegovom sudu ‘dobro’ i za što se valja zalagati. No, osim ciljeva potrebno je izložiti i analizirati metode koje filozofi predlažu za postizanje istoga.

U ovome radu izložili smo stajališta najvažnijih filozofa koji su se bavili odgojem, izdvajajući njihova razmatranja o moralnoj komponenti odgoja.

Unutar antičke filozofije izdvojili smo Sokrata, Platona i Aristotela, koji su zastupnici teorije vrlina. Prema navedenoj teoriji čovjekove karakterne osobine ključne su za njegovo moralno djelovanje. Sokrat smatra da je znanje krepost i da čovjek koji zna nemože činiti zlo, te ukazuje na to kako odgajatelj mora poučavati učenike dvama principima: *gnothi seauton* (upoznaj sebe) i *hepimeleia heautou* (brini se o sebi). Čovjek mora najprije upoznati svoje granice kako bi ih mogao nadići, mora shvatiti da ne zna kako bi mogao naučiti, a pritom se mora brinuti o svome razumu i duši. Usavršavanjem svijesti o sebi i unutarnje kontrole čovjek stvara preduvjete za vlastitu realizaciju i za uspješnije moralno djelovanje. U poglavlju o Sokratu istaknuli smo ključnu metodu njegove teorije odgoja, majeutičku metodu, kojom se učenike navodi na kritičko pristupanje datom problemu, na rasuđivanje i autonomno (vođeno) otkrivanje istine.

Kod Platona smo istaknuli filozofska stajališta sadržana u *Državi*. Cilj odgoja postaje ostvarenje sreće cjelokupne države, a razlog postojanja države je uzajamno pomaganje među pojedincima i na koncu sreća pojedinca. U odgojno-obrazovnom sustavu zastupljenom u državi pojedince se podučava o djelatnostima za koje su najsposobniji i u kojima se najviše mogu iskazati. Građanin može biti proizvođač, čuvar ili vladar. Vladari su oni koji se najduže školuju i njihov je zadatak usmjeriti državu prema najvišoj ideji, ideji dobra. Platon vjeruje u postojanje ideje „apsolutnog dobra“, koja je nadređena svim drugim idejama. Osim toga, smatra da je dobro ujedno i razumno, te da se harmonija u osjetilnom svijetu (u

¹⁴⁴ Usp. GOLUBOVIĆ, *Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj*, str. 35.

„Krajnji cilj odgoja je omogućiti pojedincu da postigne vlastite ciljeve, sudjeluje u životu zajednice i postane autonoman građanin.“

pojedininim državama) može ostvariti samo tamo gdje vlada razum. U kasnijem djelu, *Filebu*, Platon upotpunjuje teoriju izloženu u *Državi*: “dobar” je život onaj u kojemu se stapaju pamet i ugoda, znanje i osjećaj.

Zadnji antički autor na kojega smo se osvrnuli je Aristotel. Uočili smo elemente koji distanciraju Aristotelovu teoriju od Platonove, posebice u vezi koncepcije „dobra“. Platonovom jedinstvenom dobru Aristotel suprostavlja teoriju o raznovrsnim dobrima. Dobro je za čovjeka potpuna realizacija njegove egzistencije, koja dovodi do sreće, a to je cilj života. No, sreća nema isto značenje za sve ljude i nemogu je svi postići na isti način. Država je pravedna onda kada omogućava svim pojedincima da realiziraju svoje sposobnosti i postižu vrline koje smatraju vrijednima. Ipak, postoji vrlina na koju se odgoj treba usmjeravati jer ona ne ovisi o kontekstualnim čimbenicima, a uzrokuje sreću: mudrost. Aktivnost kontemplacije je jedina aktivnost koja dovodi do stanja zvanog *autarkija* (dovoljnosti samom sebi) te sama po sebi proizvodi sreću, jer ne proizlazi iz ničega drugoga doli iz meditacije.

U analizi Rousseauovog *Emila ili o odgoju* istaknuli smo smisao učenja u izolaciji, povezanost intelektualnog i moralnog razvoja, ulogu mentora u odgoju i obrazovanju te važnost poticanja samoljublja. Učenika se, prema Rousseau, treba postaviti u poziciju direktnog suočavanja sa posljedicama njegovih djela. Moralne prodike nisu preporučljive jer one potiču poslušnost autoritetu umjesto kritičko rasuđivanje. S djecom ne treba ulaziti u rasprave, jer da su razumni ne bi ih trebalo odgajati. Važno je poticati ih na razmišljanje i razvijati njihovu razložnost, ali im pritom nuditi i prikladno vodstvo. Autoritet mora postojati i njegove zabrane moraju biti neoporecive, ali samo s ciljem prikladnog usmjeravanja razvoja djeteta. Taj će se autoritet umanjivati progresivno s razvojem učenikovih sposobnosti rasuđivanja. Intelektualan je razvoj ključan za moralni razvoj, ali on nije i jedini potreban uvjet, jer se prirodna sklonost dobroti osnažuje jednim dijelom razvojem inteligencije, a drugim dijelom razvojem senzibiliteta. Pojedince se mora naučiti dvama osjećajima: ljubavi prema sebi (*amor de soi*) i ljubavi prema drugima. Čovjek se mora osjećati korisnim članom društva. Prvi korak prema razvoju morala je prevencija toga da pojedinac vidi sebe kao beskorisnog pojedinca. Radeći na sebi i na realizaciji vlastitih potencijala, umrežujući se s drugim članovima društva i razvojem brige o drugima, pojedinac je motiviran na moralno rasuđivanje i na prosocijalno djelovanje.

U završnom dijelu rada izložili smo teorije suvremenih autora Alfreda Northona Whiteheada i Johna Deweya. Whiteheadov je odgojno-obrazovni prijedlog osnovan na vjerovanju da ono što podučavamo u školi mora imati funkcionalnu primjenu u životu. Edukacija je usvajanje umijeća primjene znanja. Ljudsko je istraživanje utemeljeno na ugodi i

uživanju i taj osjećaj treba zadržati u školskom podučavanju. Whiteheadu smo u ovom koraku prigovorili da nisu svi za sve zainteresirani i da proces učenja nije isključivo ugodan proces. Ugodan je trenutak u kojemu smo neki problem savladali, kada smo nešto *naučili*, ali sam proces stjecanja znanja može biti težak i naporan proces, u kojem su potrebne upornost i snaga volje. Važno je i znati pretrpjeti neugodu i ustrajati u procesu pokušaja i promašaja. Whitehead predlaže postavljanje konkretnih ciljeva, koje se može provjeravati u kratkom vremenskom roku i koje učenik može savladati. Osjećaj ugone u tom slučaju može proizlaziti iz savladavanja malih koraka kompleksnijeg zadatka. U moralnom pogledu, Whitehead smatra da modernom sustavu odgoja i obrazovanja nedostaje nešto što je u doba antike bilo ključno: usmjerenost na mudrost. Važnost znanja leži upravo u njegovu korištenju, u aktivnome vladanju njime. Znanje koje pridaje veličanstvenost karakteru je znanje koje je usmjereno na promjenu neposrednog iskustva. Osim znanja, za postizanje mudrosti potrebna nam je sloboda, koju nastavnik učeniku omogućava samo konstantnim stimuliranjem sposobnosti rasuđivanja.

Zadnji autor čije smo teorije odgoja izložili, John Dewey, smatrao je, poput Whiteheada, da vrijednost teorije određuje njezin učinak. Znanje se mora upotrebljavati u svakodnevnom životu, a ne samo u školskim ispitima. Učenici nesmiju usvajati već gotove činjenice, već se moraju suočavati direktno sa problemom i nastojati ga riješiti. Na nastavniku je da učenika potakne na razmišljanje. Kognitivna pobuđenost je također nužna za moralnu edukaciju, jer je autonomnost u razmišljanju ključan dio moralne odgovornosti. Moralno se ponašanje ne postiže pokoravanjem tuđim zahtjevima. Za Deweya je od iznimne važnosti društveno okruženje, jer smatra da čovjek uči s drugima i od drugih. Moral se može oblikovati samo u kontaktu s drugima, a moralne vrline su vrijedne samo zato što čovjeku nude sposobnost učinkovitog djelovanja u zajednici. U zajednici s drugim ljudima, čovjek može proširiti i produbiti savjesnost o životu.

Kroz kratak prikaz filozofskih stajališta navedenih autora imali smo prilike uočiti dodirne točke između odabranih teorija odgoja od antike do suvremenih dana. Odgoj usmjeren prema moralnom razvoju mora napredovati paralelno sa intelektualnim razvojem, mora poticati autonomnost u rasuđivanju, razložnost i racionalnost, samoljublje shvaćeno kao briga o sebi te ljubav prema drugima. Čovjek koji upravlja vlastitim razumom i koji je svjestan svojih i tuđih osjećaja ima preduvjete spoznati ono što je dobro za njega i za druge te sukladno tome djelovati.

Literatura

- ALAPIN M., *First feeling in Rousseau's Emile*, „Academia Edu“, https://www.academia.edu/11994713/First_Feeling_in_Rousseaus_Emile, stranica posjećena: 5.6.2017.
- BACCARINI E., *In A Better World? Public Reason and Biotechnologies*, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, 2015
- BENCIVENGA F., *Filosofia: istruzioni per l'uso*, Mondadori, Milano, 2007.
- BERČIĆ B., *Filozofija (1.svezak)*, Ibis grafika, Zagreb, 2012.
- BERK L. E., *Psihologija cjeloživotnog razvoja*, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2008.
- BERTI E., *Il bene*, Editrice La Scuola, Brescia, 1983.
- CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997.
- CIATTI F., *Rousseau: moral freedom and the democratic ideal. Defending Rousseau from Talmon's criticisms*, https://www.academia.edu/29778109/Rousseau_moral_freedom_and_the_democratic_ideal, stranica posjećena: 6.6.2017.
- DEWEY, *Democracy and Education* u CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997.
- FOUCAULT M. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2001
- GOLUBOVIĆ A., *Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj*, „Acta Iadertina“, 10 (2013), str. 25-36.
- GOLUBOVIĆ A., *Filozofija odgoja* u „Riječki teološki časopis“, god.18 (2010), br.2, str. 609-624.

GOLUBOVIĆ, *Odgojne implikacije Kierkegaardove antropologije. Od antropologije do filozofije odgoja u misli Sørenea Kierkegarda* u „Diacovensia“, 23(2), str. 213-228.

GREGORIĆ P., *F. Grgić: Platon. Menon*, „Filozofska istraživanja“, 74 God., 19 (1999), Sv.3, str. 635-657.

HOBLAJ A., *Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjereoju školi*, „Filozofija i odgoj u suvremenom društvu“, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 2006.

KIMBERG D. Y., FARAH M. J. *A unified account of cognitive impairments following frontal lobe damage: the role of working memory in complex, organized behavior* u „Journal of Experimental Psychology. General.“ 122 (4), Prosinac, 1993, str. 411–428.

LEOPARDI G., *Zibaldone di pensieri*, Mondadori, Milano, 2005.

LEVY N., *Moralni relativizam*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb, 2004.

MCNAUGHTON D., *Moralni pogled: uvod u etiku*, Blackwell, Oxford, 1988.

NUSSBAUM M., *Aristotelian Social Democracy*, u *Liberalism and the Good* (DOUGLASS R. B., MARA M. G., RICHARDSON H. S.), Routledge, New York, 1990.

NUSSBAUM M., *Women Development*, Cambridge University Press, New York, 2000.

PETERSON M. L., *Philosophy of Education. Issues and Options*, InterVarsity Press, Leicester, 1986.

PLATON, *Država* u CAHN M. S., *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*, New York, 1997.

POLIZZI G., *Giacomo Leopardi* u „Enciclopedia Treccani“, stranica posjećena 3.6.2017., http://www.treccani.it/enciclopedia/giacomo-leopardi_%28Il-Contributo-italiano-alla-storia-del-Pensiero:-Filosofia%29/, stranica posjećena: 3.6.2017.

ROUSSEAU J. J., *Emilio o dell'educazione. Volume secondo.*, Adriano Salani editore, Firenze, 1928.

SMART P., *The Concept of Indoctrination*, G. Langford, D. J. O'Connor, *New Essays in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd, London, 1973.

Stanford Encyclopedia, <https://plato.stanford.edu/entries/plato-ethics-politics/#2.1>, stranica posjećena: 21.6.2017.

STRAUGHAN R., *Can we teach children to be good?*, Open University Press, Bristol, 1995.

VIZEK-VIDOVIĆ V., RIJAVEC M., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ V., MILJKOVIĆ D., *Psihologija obrazovanja*, IEP-Vern, Zagreb, 2003.

WHITEHEAD A. N., *The Aims of Education*, Macmillan, New York, 1929.

ZANINOVIĆ M., *Opća povijest pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.

ŽITINSKI M., *The Concept of Education*, „Filozofija i odgoj u suvremenom društvu“, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb, 2006.