

Arhe XIII, 25/2016
UDK 37.017.92
304.44
001.99
Originalni naučni rad
Original Scientific Article

DANIJELA GRUJIĆ¹

Novi Sad

ČEMU JOŠ HUMANISTIČKO OBRAZOVANJE?

Sažetak: Pripadamo dobu koje je do temelja razorilo značaj humanističkog obrazovanja. Pre nekih stotina godina mladi ljudi su još uvek sa ponosom odlazili na studije filozofije u vlastitoj potrazi za obrazovanošću. Govorilo se da se upućuju ka plemenitim naukama, disciplinama koje krepe i oplemenjuju ličnost čoveka. Savremeni, u velikoj meri globalizovan svet je, međutim, sve svoje fenomene uvukao u vrtlog ekonomske dinamike i postvarenja. Znanje je postalo roba i na ceni je samo ono obrazovanje koje pustuši staze duha, koje daje tehničko-operacionalno znanje. U takvoj konstelaciji obrazovanja svi akteri imaju izmenjene uloge, igrači i kvartigre zamenili su mesta. Ukoliko neko od aktera obrazovnog procesa stavi primedbu da bi obrazovanje trebalo da podstiče mišljenje kod čoveka, postaje istog trenutka otpadnik, zato što je to mesto već zaposelo instrumentalno mišljenje usmereno na problem. U borbi protiv pasivnog reproduktivnog znanja zaboravilo se i misliti i pitati o samom mišljenju, zaboravilo se pitati o čovečnosti naše egzistencije – u osnovi zaboravilo se pitati. Samo pitanje: čemu još humanističko obrazovanje? stoga nosi jak prizvuk davno minulih vremena, ono budi arhaične motive, ali takođe i pribira i čuva u sebi brigu o budućnosti čovečanstva.

Ključne reči: humanističko obrazovanje, savremeni svet, produktivno mišljenje, operacionalno-tehničko znanje, čovečanstvo

UVOD

Savremeno obrazovanje obiluje humanim tonovima, etički aspekti postaju sve značajniji u raznim naučnim oblastima i preko njih se integrišu u obrazovni sistem, ali se ono u osnovi udaljilo od koncepta humanističkog obrazovanja. Jednim delom to govori da u svesti današnjih pedagoga još uvek tinja uspomena na staru humanističku tradiciju obrazovanja, na vreme kada su se mladi ljudi upućivali ka „plemenitim“ naukama, disciplinama koje

¹ E-mail adresa autorke: danigrujic@gmail.com

umesto da daju upotrebljiva tzv. korisna znanja, krepe i oplemenjuju ličnost čoveka. Drugim delom, opet, svedoci smo temeljne destrukcije humanističkog obrazovanja i vrednosti na kojima ono počiva. Savremeni, u velikoj meri globalizovan svet uvukao je gotovo sve svoje fenomene u vrtlog ekonomske dinamike i postvarenja. Znanje je postalo roba², proizvodi se i prodaje poput drugih roba i pažnju zavređuje samo ono obrazovanje koje pustuši staze duha, koje daje tehničko-operacionalno znanje. Pala je u zaborav Kantova misao da „se iza edukacije skriva velika tajna savršenstva čovečje prirode.“³ U takvoj konstelaciji savremenog obrazovanja svi akteri imaju izmenjene uloge, igrači i kvariigre zamenili su mesta, ne prepoznajući više svoje pređašnje uloge.

PRIRODA HUMANISTIČKOG OBRAZOVANJA

Polazeći od savremenog doba, Gadamer nas upućuje na Platona kada kaže: „kako da se u svojoj napetoj, fragmentarnoj i ugroženoj svetskoj situaciji ne osećamo stalno pozvanima da na sebe preuzmemo veliki zadatak razumevanja“⁴ Platonove vizije koja se nalazi u temelju duhovne istorije naše kulture. I zaista, osnivač Akademije, otac obrazovanja i utemeljitelj humanističkog obrazovanja, Platon, koga i Gadamer⁵ naziva neuporedivim jedinstvenim učiteljem svih nas, znao je da filozofija duhovno obrazuje čoveka, odnosno da čovek u susretu sa njom naposljetku dovršava svoje samoobrazovanje. Iz tog razloga Platon stavlja dijalektiku, odnosno filozofsko istraživanje, na vrh svog pedagoškog projekta u Državi, kao završni kamen celokupnog obrazovanja. U njenom središtu nalazi se najdublja pedagoška namera okrenuta ka rodnom karakteru čoveka. „Mi smo se danas mnogo udaljili od te upotrebe racionalnog.“ – kaže Žana Herš i nastavlja – „Mnogi se danas žale na današnje školske programe: nalaze da su intelektualno preopterećeni i zameraju im da zanemaruju moralnu svest, smisao duha i prave slobode. Ali to je tačno samo kada su u pitanju loši učitelji.“⁶ Razvoj samostalnog kritičkog mišljenja otuda je jedini put čovekove izvorne otvorenosti prema svetu, ali i otvorenosti prema mišljenju drugog čoveka. Takvo podvr-gavanje istini, koje nije samo instrumentalno, može doneti jedino temeljno humanističko obrazovanje.

2 Vidi više o ovim idejama u F. Liotar, *Postmoderno stanje*, str. 4-5.

3 I. Kant, *Vaspitavanje dece*, str. 8.

4 H. G. Gadamer, O učiteljima i učenicima, *Evropsko nasleđe*, str. 111.

5 Isto.

6 Ž. Herš, *Istorija filozofije*, str. 29.

Sledeći upravo Platona, njegovu dijalošku okrenutost traganju za istinom, Gadamer je u hermeneutičkom duhu posebno istakao značenje drugih za obrazovanje i razvoj pojedinca. „Na kraju, čovečnost naše egzistencije zavisi od toga koliko smo naučili da vidimo granice koje u svom biću imamo u odnosu prema biću drugih. To uverenje je i u pozadini strasnog nastojanja, koje me je oduvek ispunjavalo, da prenesem na druge ono što sam sam saznao i razumeo. Čovek uči od onih koji uče od njega.“⁷ Tu je još posredi i nadahnuće i izazov koji pred nas stavlja druga već zrela i razvijena egzistencija, poput Hajdegera za Gadamera. Reč je o podsticaju, koji čini se nigde nije veći, nego upravo u području humanističkog obrazovanja.

Gadamer, takođe, promišlja pojam slušateljstva, kojem u osnovi stoji to „da svi mi moramo na ovaj ili onaj način naučiti da slušamo i da se stalno suočavamo sa sopstvenom sputanošću samima sobom, moramo nastojati da u sopstvenu volju i nagon za važenjem uhvatimo svaki duhovni podsticaj.“⁸ To je posebna osobnost humanističkog obrazovanja, njegova usmerenost na slušanje korespondira naučno-tehničkoj usmerenosti na gledanje – posmatranje i opažanje onoga što je izvan nas.⁹ Tu duhovnu pretpostavku humanističkog obrazovanja prvi su još kod Helena uočili Solon i Bijant. „Slušanje nije poslušnost, mir, pasivno prihvatanje svega što se čuje ili vidi. Ono je veoma složen, intelektualno bogat proces, koji podrazumeva celu ličnost čoveka.“¹⁰ Upravo zbog toga ono razvija ljudski duh, jer ga stalno iznova podstiče na unutrašnji rad. To daje posebnu čar odnosu mislilaca u dijalogu, kao i odnosu učenika između sebe i naposletku učenika i učitelja.

Filozofska tradicija je još u helensko doba istakla posebnu važnost odnosa prema učitelju i sa njim blisko povezan fenomen sledbeništva. Nešto od toga zadržalo se u naše vreme donekle u umetničkom obrazovanju – snažna veza sa učiteljem. Problem duhovnog sledbeništva, uticaja učitelja i misaone samostalnosti učenika, kod Helena je imao poseban značaj, o čemu svedoče još i sami počeci filozofskog mišljenja poput slučaja Anaksimena iz Mileta koji odaje poštu učitelju Talesu.¹¹ To je, međutim, danas institucionalno potpuno potisnuto u odnosu prema humanističkom obrazovanju. S jedne strane, nastavnici se svode na prezentatore gradiva i uspešne operativce, a s druge strane se, kako ističe Filip Merije profesija vaspitača danas najviše dovodi u

7 H. G. Gadamer, O učiteljima i učenicima, *Evropsko nasleđe*, str. 107.

8 Isto, str. 108.

9 Dragoljub S. Živković ističe da je veština slušanja odavno proterana iz naših škola, vidi: D. S. Živković, *Filozofija obrazovanja i vaspitanja u Helena*, str. 36-37.

10 D. S. Živković, *Filozofija obrazovanja i vaspitanja u Helena*, str. 26.

11 Vidi: D. S. Živković, *Filozofija obrazovanja i vaspitanja u Helena*, str. 26-27.

pitanje. „To nas podseća da su vaspitači bića od krvi i mesa, bića koja imaju svoju prošlost, svoju istoriju u kojoj se nalazi koren njihovog profesionalnog projekta. Ovo nas takođe podseća da etika nije data automatski, da se ona ne izdaje sa diplomama, da ona predstavlja ozbiljan zahtev koji nije jednom zauvek ispunjen.“¹² – piše Merije. Kao da se zaboravilo da je i te kako značajno kakav je učitelj i ko uči mlade. Nešto o tome još uvek zna univerzitet, on nas podseća da nije svejedno kod koga se učilo.

SUKOB SA OPERACIONALNO-TEHNIČKIM ZNANJEM

Sredinom dvadesetog veka Hajdeger je izrekao tešku misao da nauka ne misli. Dometi ovog Hajdegerovog stava već su tada bili ozbiljni, ali su svoju pravu veličinu zadobili u našem vremenu. Naime, i pored svoje upućenosti na mišljenje, Hajdeger je smatrao da „Ona ne misli zato što, shodno vrsti svog postupanja i svojih pomoćnih sredstava, nikad ne može da misli.“¹³ Ona ne može da misli na način mislilaca, jer pre svega, ne problematizuje svoj predmet, nego ga prihvata kao datost, a na taj isti način prezentuje i svoje rezultate, što je u dubokom protivrečju sa prirodom filozofskog mišljenja. Ono što ovom naučnom postupku nedostaje jeste slobodna otvorenost prema predmetu mišljenja, prema stvari mišljenja na koju se samo upućuje, „ukazivanjem je oslobađa za dolazak“, rekao bi Hajdeger.

Ono što je danas stvarno problematično jeste to kako naučno-tehničko, dakle u svojoj osnovi operacionalno, znanje dominira savremenim obrazovnim programom, potpuno potiskujući humanističke discipline i što je izuzetno zabrinjavajuće marginalizujući fundamentalne filozofske uvide u području vaspitanja i obrazovanja. Sada je sasvim uočljivo, da kažemo skoro očigledno, da se od učenika traži sposobnost pasivnog primanja takvog znanja i na višem stupnju sposobnost njegove praktične upotrebe. U prvom planu je, kako je primetio Liotar, razvoj performativne kompetencije, koju ne čini samo dobro pamćenje podataka, nego i sposobnost „aktualizovanja odgovarajućih podataka za problem koji treba rešiti ‘sada i ovde’ i rasporediti ih u smislu neke efikasne strategije“¹⁴. Otuda dolazi kako potcenjivanje uloge nastavnika za koga se smatra da nije kompetentniji od kompjuterske mreže, tako i silna galama o slabosti reproduktivnog znanja, koje je upravo naučno-

12 F. Merije, *Obrazovanje je vaspitanje*, str. 22.

13 M. Hajdeger, *Šta znači mišljenje?*, *Predavanja i rasprave*, str. 104-105.

14 Ž. F. Liotar, *Postmodernost stanje*, str. 76.

tehničko znanje na nižem stupnju proizvelo. Njega je potrebno prevazići i to se danas smatra pod učenjem „mišljenja“. Drži se da ćemo učenike naučiti da samostalno misle ako polazeći od određenog fonda naučno-tehničkih spoznaja budu sposobni da rešavaju praktične probleme i zadatke!

Ukoliko neko od aktera obrazovnog procesa kojim slučajem stavi primedbu da bi obrazovanje trebalo da podstiče mišljenje kod čoveka, mišljenje koje provocira datost sadržaja, održava dijalog sa tuđim mišljenjem i traga za vlastitim samouspostavljanjem kroz mišljenje, postaje istog trenutka otpadnik, zato što je to mesto već zaposelo instrumentalno mišljenje usmereno na problem. Držeći se misli da „Svaka koncepcija pedagogije ima u svojoj osnovi odgovarajuću filozofiju“¹⁵, mogli bismo reći da je ishodište ovakvog obrazovnog koncepta pozitivistička filozofija ili u nešto povoljnijem svetlu pragmatizam. Povesno posmatrano, sledeći Hajdegerove uvide¹⁶, savremena obrazovna upućenost na tehniku svoje izvore ima u metafizičkoj sudbini Zapada. To kažemo naposljetku zato što se u sadašnjoj borbi protiv pasivnog reproduktivnog znanja zaboravilo i misliti i pitati o samom mišljenju, u osnovi zaboravilo se pitati, možda i zato što nas pitanja usporavaju u prihvatanju gotovih znanja – otežavaju nam postupak pamćenja, smatraju današnji psiholozi – što za svoju temeljnu posledicu ima to da se zaboravilo pitati o čovečnosti naše egzistencije.

Svu obrazovnu pažnju zadobio je razvoj veština. Proces udaljavanja čoveka od sebe na niti vodilji osamostaljivanja i razvoja pozitivnih nauka svoju kulminaciju dobija u savremenom tehnno-ekonomskom sistemu obrazovanja i vaspitanja. „Antropološki predmeti, tj. predmeti i nauke koje se bave samim čovekom će sve više nestajati, da bi danas postojale škole tehničkog i ekonomskog smera u kojima se ništa što je bitno za izučavanja čoveka više ne uči. To je najbolji dokaz da su te oblasti izgubile svaku vezu sa antroposom, sa njegovom filozofijom života, sa etikom, estetikom, teorijom saznanja, sa psihologijom ili umetnošću. Taj zaborav ne smeta da se ekonomisti i tehničari nametnu društvu kao kreatori i stratezi njegove budućnosti.“¹⁷ – piše zabrinuto Živković. Samo pitanje: čemu još humanističko obrazovanje? stoga nosi jak prizvuk davno minulih vremena, ono budi arhaične motive, ali takođe i pribira i čuva u sebi brigu o budućnosti čovečanstva.

15 J. Radoš, *Filozofija vaspitanja i obrazovanja*, str. 10.

16 Vidi: M. Hajdeger, *O humanizmu*, str. 32-33.

17 D. S. Živković, *Filozofija obrazovanja i vaspitanja u Helena*, str. 8.

ISKUSTVO IZ UČIONICE

U pokušaju da reflektujemo kako se ovi pedagoški problemi prelamaju u savremenoj učionici razmotrićemo dva primera iz prakse. Na času filozofije početkom četvrtog razreda tokom ispitivanja učenika zatraženo je od njega mišljenje o jednoj filozofskoj temi. Vidno iznenađen učenik je slegao ramenima i tiho rekao: „Ali ja ne znam da mislim.“ Pokušavši da shvatim o čemu se radi upitala sam ga: „Kako to misliš, da ne znaš da misliš?“, na šta je usledio odgovor: „Jednostavno ne znam kako se to radi. Znam da pamtim i da rešavam zadatke, ali ne znam da mislim.“ To je bilo sasvim poražavajuće za mene kao profesora, a upravo to je situacija u kojoj se svake godine iznova profesori humanističkih disciplina nalaze na početku svoje nastave sa mladima u srednjoj školi. Naime, problem je u tome što učenici nisu predašnjim obrazovanjem negovani za slobodu¹⁸.

Drugi primer koji takođe može doprineti osvetljavanju naše obrazovne stvarnosti potiče takođe iz situacije ispitivanja učenika, kada mu je bilo postavljeno pitanje šta misli o određenom filozofskom stavu i da li se sa njim slaže. Učenik je odgovorio: „Teško mi je da kažem. Na prethodnom času sam tokom odgovaranja hteo da kažem šta mislim, kada me je profesor prekinuo rečima: ‘Ko si ti da misliš!’“ Pozicija ovog učenika kao kvariigre u savremenom obrazovnom sistemu, dakle, nameće mu osećaj krivice što pokušava da misli! Od njega se traži da poštuje pravila igre pasivnog tehničko-instrumentalnog mišljenja, koje ga stavlja u poziciju izdresiranog igrača. Kakvo je to onda ono mišljenje koje je postalo nepoželjno u našoj savremenoj učionici? Kakvo je to mišljenje koje kviri, koje nije pasivno?

ŠTA ZNAČI PITATI?

Filozofija je kroz sve svoje mene do sada uporno naglašavala težnju za saznanjem, isticala je odanost istini i posvećenost temeljnom značaju suda u filozofskom mišljenju. Logička nauka izgradila se upravo na ovom fundamentalnom stavu, gradeći još od Aristotela svoje spoznaje i jedinstvo sa svim oblicima ljudskog saznanja. Za polazište se uzimao sud ili iskazna rečenica koji nešto tvrde o stvarnosti ili poriču. U njihovom središtu našao se odnos našeg mišljenja prema prisutnosti predmeta mišljenja i njegova re-prezentacija. To je omogućilo nastanak raznolikih škola filozofskog mišljenja, ali i razvoj velikih filozofskih sistema poput Hegelovog.

18 Vidi: I. Kant, *Vaspitavanje dece*. Str. 16-17.

Pitanje o značenju mišljenja, filozofski postavljeno pre više od pola veka, uputilo je na novo istraživanje izvornog smisla mišljenja. Ono je takođe navelo na sumnju, o čemu smo već govorili, da se do sada još nije mislilo i da nauka, kojoj se toliko danas veruje, još ne misli. Štaviše, način njenog operacionalno-tehničkog pristupa predmetu, prema Hajdegerovom sudu, zatvara samu mogućnost da se o njemu misli. Ono što se do sada događalo mišljeno je kao „samoizmicanje onog što treba da mislimo“¹⁹. To se u osnovi događalo načinu mišljenja kao razabiranju, onom koje se poglavito izvodi predstavljanjem.

Istina je da se pitanje kao misaona forma do sada nije logički ozbiljnije tematizovalo. To bi, prema našem mišljenju, mogla da bude plodna osnova jedne produktivne logike, kako ju je svojevremeno nazvao Hajdeger, jer bi ne samo filozofiji, već i nauci omogućila transparentnu reviziju osnovnih pojmova.²⁰ No, značaj pitanja je u filozofskoj tradiciji bio, i pored svoje temeljne potisnutosti u odnosu na značaj suda, istican u svojoj kritičkoj dimenziji. Tu se posebno na umu imao stav da su u filozofiji pitanja značajnija od odgovora, te da je ključna stvar filozofskog mišljenja upravo održati pitanja otvorenim. O značaju pitanja nešto se slutilo i u posvećivanju posebne pažnje čuđenju. Ono održava upitanost i pažnju koja još nije dogmatski uspavana u čoveku. I Platon i Aristotel su još polagali puno na čuđenje kao putu ka filozofiji. Otuda Aristotel u *Metafizici* kaže: „Onaj pak tko dvoji i čudi se taj misli kako ne zna“²¹. Moguće je, takođe, da je Platon ostao veran dijaloškoj formi upravo iz tog razloga, čemu potporu daju sledeće njegove reči iz *Fedona*: „u svojim raspravljanjima koja teku u pitanjima i odgovorima“²². Sokrat se uzdržavao od pisane reči, a više od dva milenijuma kasnije Hajdeger će napisati „U pisanom, mišljenje lako gubi svoju pokretljivost.“²³ No i pored toga, verovatno je nemogućnost da se na pitanju ostane i zastane, te na neki način izgradi mreža saznanja, na toj teškoći da se misli „na tragu ćutanja“²⁴, opredelilo filozofiju da ipak ključnu ulogu u svom razvoju prida sistemu sudova i onom mišljenju koje se gradi polazeći od suda.

Ako bismo pokušali sada da u grubim potezima skiciramo razliku između oblasti pitanja i oblasti suda, onda bismo rekli da u oblasti suda dominira koncept istine sadržan u misli o korespondenciji našeg mišljenja sa stvarnim

19 M. Hajdeger, Šta znači mišljenje?, *Predavanje i rasprave*, str. 106.

20 Vidi: M. Hajdeger, *Bitak i vrijeme*, str. str. 9-11.

21 Aristotel, *Metafizika*, 982 b, 15, str. 7.

22 Platon, *Obrana Sokratova, Kriton, Fedon*, str. 19.

23 M. Hajdeger, *O humanizmu*, str. 7.

24 Isto, str. 36.

stanjem stvari, odnosno sa prezentnošću predmeta mišljenja; dok u sferi kojoj su ishodišta pitanja dominira koncept istraživanja, ispitivanja na temelju čega zahvatamo ne znanje, već interpretaciju i gradimo misaoni problem kao živi, produktivni odnos našeg bića prema predmetima mišljenja. U živom misaonom procesu, još uvek očuvanom u dijalogu, naravno, strogog razdvajanja između njih nema i veoma je opasno nasilno prekidanje te unutrašnje veze. Zašto to kažemo? Zato što se smisaoni horizont suda, teze obrazuje iz karaktera pitanja koji je do njega doveo. Dalji istraživački prostor teze tiče se upravo načina na koji smo do nje došli, baš kao što se i dublja argumentacija teze vezuje upravo za sam put njenog postavljanja u čijem živom središtu se nalazi pitanje. O ovom aporetičkom korenu mišljenja pisao je još Aristotel u trećoj knjizi *Metafizike*, razvijajući svoje istraživanje o prvoj filozofiji polazeći upravo od njega. Sam glagol *aporeo* koji Aristotel koristi u tekstu prevodi se kod nas sa dvojit, pitati, raspraviti, a prevodilac Tomislav Ladan upućuje na izvorno značenje „biti bez puta ili sredstva“²⁵. Aristotel piše: „Zbog toga treba prvo promotriti sve teškoće, i poradi navedenoga i zato što oni koji istražuju, a da prvo ne dvoume, nalik su na one koji ne znaju kamo treba ići; i uz to, ne znaju da li se ono traženo našlo ili ne. Takvomu čovjeku svrha nije jasna, dok jest jasna onomu koji je prethodno dvoumio.“²⁶ To znači da je pitanje fundamentalnije od suda i da jeste živi pokretač, zaista produktivni elemenat našeg mišljenja.

Ovde želimo da istaknemo značaj pitanja o pitanju, koje do sada nije temeljno pitano i mišljeno, mada je u svojoj temeljnosti doduše bilo nedvosmisleno istaknuto i razrađeno kod Hajdegerovog konkretizovanja izvornog pitanja o bitku. Želimo, naime, da pitamo: šta znači pitati? Šta se misaono događa u pitanju? Kakve je vrste mišljenje koje pita? Šta se događa sa bićem koje pita? Ono je do sada mišljeno kao put, kao otrežnjenje od uspavanosti svesti, kao potraga. S pitanjima su počinjale sve velike filozofije. Nešto kritičko se krije u smislu pitanja, ono raskriva i upućuje mišljenje koje sudi, ono istražuje i problematizuje. Prvotnost pitanja odjekuje i u uvodnim rečenicama *Kritike čistog uma* kada Kant na početku svog Predgovora kaže: „U jednom rodu svoga saznanja ljudski um ima čudnu sudbinu: što ga uznemiravaju pitanja o koja ne može da se ogлуši, jer mu ih je postavila sama priroda uma, ali koja on ipak ne može da reši, jer ona premašuju svaku moć ljudskog uma.“²⁷ Sama priroda uma postavlja pitanja, tvrdi Kant. Pa iako je kritički stav samo

25 T. Ladan, fusnota 1, Aristotel, *Metafizika*, str. 51.

26 Aristotel, *Metafizika*, 995 a, 30- 995 b, str. 51-52.

27 I. Kant, *Kritika čistog uma*, str. 5.

središte filozofije, ono kritičko koje se događa u pitanju do sada nije bilo mišljeno.

Na prvom mestu izgleda da pitanje upućuje našu svest ka predmetu – katkad direktno, katkad ga samo naslućuje – ono još o njemu ne tvrdi, ali ga pitajući postavlja za suđenje i u osnovi formira našu pažnju te je prva priprema za misaono istraživanje. Krećući se u raznolikosti načina na koji se može pitati svest sebe odabirom pitanja određuje prema predmetnom sadržaju, te se čini da je tu na delu događajni karakter logosa. Kod dece, smatra Lok, radoznalost ima ključnu ulogu podsticaja na saznanje, ona je „najviša i najvažnija osobina našeg duha“²⁸ koju valja negovati i razvijati, stoga on kaže: „Ne odbiti i ne dočekati grubo nijedno pitanje koje dete postavi, niti dozvoliti drugima da mu se zbog toga smeju, već odgovoriti na svako njegovo pitanje i objasniti mu stvari koje želi da zna“²⁹. Pitanje otkriva misaoni predmet našem pogledu, ali ga načinom pitanja može i sakriti. Može ga okrenuti ka nama, kao što ga može i okrenuti od nas. Može ga pozvati u njegovoj suštini, takoreći ga izvesti na čistinu, odbiti ga površnošću postavljenog pitanja, navesti ga da zanemi ili ga pustiti da se samo postavi prema nama. Ono je uvek temporalno određeno, određeno vremenitošću onog bića koje pita. To kako pitamo je ključno u našem mišljenju, jer je ono prvi korak u mišljenju koje traži. Od toga šta ono traži, da li traži suštinu, istinu, da li traži da vlada stvarima ili traži prijateljstvo sa svetom, zavisi to kako pitamo. Pitanje je mišljenje u potrazi, da bi mišljenje istraživalo potrebno je prvo pitati. Zbog toga je u pitanju pre svega na delu *philos*.

Pitajući mi pitamo za svet polazeći od sebe, od onoga što znamo o sebi. Pitamo polazeći od sebe i od onoga što je nama bitno, polazimo od naše već izgrađene suštine. Prema tome, mišljenje koje pita izvorno polazi od ljudske suštine. Ono već gradi praktički odnos prema onome o čemu pita, interpretirajući ono za šta pita samim sobom. Na taj način tek pitanje daje da se shvati smisao suđenja, u njega je utkana naša interpretacija stvarnosti. Isto tako samo pitanje gradi neraskidivu vezu sa mogućim odgovorima i samo u odnosu na pitanje odgovori imaju dublji smisao.

Pitanje kao mišljenje u potrazi je, prema tome, filozofski izvornije mišljenje od suda i njegove mreže saznanja. Ako je mišljenje do sada u tehničkom izlaganju mišljenja sankcionisanom logičkom naukom bilo „nasukano na suvom“, kako je ustvrdio Hajdeger³⁰, okretanje pitanju bi moglo označiti povratak mišljenja u svoju pravu sredinu. U pitanju se samouspostavlja od-

28 Dž. Lok, *Misli o vaspitanju*, str. 111.

29 Isto, str. 109.

30 M. Hajdeger, *O humanizmu*, str. 7.

nos mišljenja prema predmetu, prema onome o čemu je pitano kroz ispitivano i upitano, pa iako ono još uvek ništa određeno ne tvrdi, pitanje se obraća i saobraća sa svetom i čovekom koji pita. Stoga je osnova humanističkog obrazovanja upravo mišljenje koje pita, a ne mišljenje koje bezrezervno prihvata gotova saznanja. Ne treba ni smetnuti s uma da je mišljenje koje pita osnova filozofskog mišljenja, da se ono nalazi na samom otpočinjanju filozofiranja, te da onaj koji nije začuđen i upitan neće poći filozofskim stazama. Međutim, ta osnova još nije dovoljno bila mišljena i senka u kojoj se ona nalazi predstavlja problem za dublje shvatanje smisla humanističkog obrazovanja.

OBNOVA HUMANISTIČKOG OBRAZOVANJA

Savremeni svet postepeno razvija svest o vlastitoj ugroženosti. Poslušajmo reči Žane Herš: „Mnogi savremenici naslućuju tu ugroženost i bez poznavanja filozofske tradicije koja bi im mogla pomoći da se odupru tim pretnjama.“³¹ Ključne pretnje na koje se ovde misli dolaze od razobručenih praktičko-pojetičkih moći savremenog čoveka. Stepen otuđenja koji je čovečanstvo na početku dvadeset i prvog veka dostiglo u svom odnosu prema dehumanizovanom životu jedne četvrtine apsolutno siromašnog stanovništva sveta ili prema životnoj sredini, nameće potrebu humanističke intervencije u obezglavljene zahuktale tokove kibernetički postvarenog sveta i njegove operacionalno-misaone apologije. Vezanost humanističkog obrazovanja za samu suštinu čovečnosti, „jer to je humanizam“, veli Hajdeger, „smišljati i brinuti da čovek bude čovečan a ne ne-čovečan, ‘inhuman’, to jest izvan njegove biti“³², i mogućnost filozofije da gleda ispod i ispred onoga što jeste može pružiti delatnu snagu savremenom čovečanstvu da se izbori sa ovim nesagledivim problemima koji ga tište.

Osnovno mesto nesporazuma oko humanističkog obrazovanja tiče se misli da je ono beskorisno i nepotrebno današnjem svetu, da savremeni svet funkcioniše samostalno na temelju svojih operacionalno-tehničkih mehanizama održavanja. U pitanju je, prema tome nedostatak razvijene samosvesti epohe, jedno neznanje o tome da se praktički svet mora stalno iznova samouspostavljati i samopotvrđivati, te da se ne može ograničiti na operacionalno funkcionisanje. To znači da on mora uključiti delatno misaono razvijanje čoveka koje izvorno počiva upravo na humanističkom obrazovanju, dajući detetu umesto samo funkcionalizacije i kompjuterizacije podršku da razvije

31 Ž. Herš, *Istorija filozofije*, str. 386.

32 M. Hajdeger, *O humanizmu*, str. 11.

svoje pune ljudske potencijale. „Nije, dakle, snaga umešnosti ono što jedino treba ceniti i meriti kod deteta, Život mašte, život želja i umetničkih i drugih metafizičkih sklonosti ne sme ostati po strani, u ime racionalizacije i kompjuterizacije savremenog življenja.“³³ To na kraju krajeva i leži etimološki u smislu obrazovanja, u „dobijanju obraza“ i „unutrašnjem preobražaju čoveka“ nasuprot sticanju bezličnog sistema znanja.

Umesto smiplificiranja obrazovnih zadataka i stvaranja čoveka koji se snalazi i funkcioniše u datim društvenim sistemima, njihovo okretanje dubinama ljudske egzistencije, istorijskom bogatstvu tradicije i stvaranju čoveka sposobnog da celovito misli i da na temelju svog mišljenja gradi humanu stvarnost i budućnost čovečanstva, da pronade za sebe zavičaj. To okretanje čoveka njegovom humanitasu stoga uvek i čuva tradiciju i raskida sa njom. Koliko je humanističko obrazovanje temeljno za sam smisao vaspitanja govori rečito Merije: „A vaspitavati znači upravo ohrabrivati ljudsko i izgrađivati čovečanstvo, i to u oba smisla reči istovremeno: čovečanstvo u svakom od nas, kao doseg onoga što je čovek ostvario kao najhumanije; i čovečanstvo između svih nas kao zajednice gde se razmenjuje sveukupnost onoga što nas čini humanijim.“³⁴ Ono je, prema tome, najintimnije povezano sa napretkom humaniteta.

Strah da će obnova humanističkog obrazovanja izazvati krizu temelja pozitivnih nauka, može se danas osetiti u svakoj učionici kada učenik postavlja pitanje o osnovnim pojmovima. Ono, dakako, usporava nastavu, odvlači pažnju na drugu stranu, umesto da se nešto „konkretno uči“ samo se „utvrđuje problem“. Ovo mišljenje podržano je i aktuelnim obrazovnim tendencijama u zemljama razvijenog Zapada, koje su fundirane pozitivističko-pragmatičkim idejama. Moramo reći da je ovaj strah delimično opravdan, jer svest o temporalnoj određenosti čoveka zaista pokazuje konačnost svih ljudskih znanja. Tu bojazan treba preduprediti pozitivnim odnosom prema prirodi konačne ljudske spoznaje i težnjom da se što potpunije dokuče fenomeni ljudskog postojanja. S filozofske tačke gledišta obnova humanističkog obrazovanja mogla bi dublje biti povezana sa destrukcijom tradicije logike, aristotelovske i bekonovske najpre, i produktivnim nastojanjem da se otkriju fundamentalnije logičke spoznaje. To bi sam poduhvat učinilo snažnijim i stabilnijim, pružilo bi mu autentičnu osnovu. Drugo važno filozofsko uporište obnove humanističkog obrazovanja u savremenosti čini reafirmacija filozofije obrazovanja i vaspitanja u liku vodeće pedagoške svesti.³⁵

33 J. Radoš, *Filozofija vaspitanja i obrazovanja*, str. 17.

34 F. Merije, *Obrazovanje je vaspitanje*, str. 28.

35 Vidi: D. S. Živković, *Filozofija obrazovanja i vaspitanja u Helena*, str. 13-14.

Savremeni obrazovni servis za učenje opslužuje potpuno nezainteresovane pasivne učenike, učenike koji nisu zapitani i koji mehanički reprodukuju znanja. Trebalo bi se zapitati zašto je to tako? Zašto učenici, čak i u najboljim školama neprestano iščekuju kraj časa, odgovaraju samo na pitanja nastavnika i to da tako kažemo „na blic“, istog časa kada su i pitani bez prilike da se zamisle i dublje razmisle, te naposljetku i bez dubljeg vezivanja za gradivo završavaju svoje školovanje? Zašto se uči samo za ocenu, bez probuđenog dubljeg interesovanja i iskrene pažnje, i kuda vodi takvo obrazovno kljukanje? Zašto tražimo od učenika da uče kada još nisu zapitani? Čini se da smo u ovom radu stigli do mogućeg odgovora koji se krije u marginalizaciji humanističkog obrazovanja i trajnog okretanja od kulture postavljanja pitanja. Zbog toga učenike i njihova pitanja ne valja učutkavati! Nešto od te mudrosti krije se u staroj opomeni koju smo slušali od naših predaka kada su roditeljima govorili: „Pustite dete da slobodno pita!“ Današnje kvariigre su još jedino sposobne da pitaju i misle celovito, tragajući za odgovorima koje su sami postavili.³⁶ U toj njihovoj kvariigri krije se briga za vlastitu ljudskost. U njoj je skrivena umnost, a ne divljaštvo, kako se danas obično misli. Oni stoga od svojih učitelja zaslužuju pohvalu, a ne potcenjivanje i gradnju što tobože ometaju monotoni proces izlaganje lekcije.

U svojim obrazovnim zamislima možemo se takođe usmeriti prema „ishodima“ i umesto da mislimo samo o intelektualnim dobicima u području humanističkih disciplina, o budućim filozofima, sociolozima, psiholozima i srodnim istoričarima, pravnicima, ekonomistima i politikolozima koji bi promenili duhovnu klimu našeg društva, učiniti poređenje lekara formiranog po sadašnjim obrazovnim standardima i lekara sa snažnim humanističkim habitusom, ili recimo usko stručnog inženjera, da tako kažemo zanatliju, i humanistički osvešćenog i kreativnog inženjera. Konačno, šta takvo obrazovanje čini za odgovorno roditeljstvo i aktivno učešće u društvenom životu po merilima čovečnosti? Kakvi su dobici u odnosu na mlade ljude i njihov razvoj u našem vratolomnom dobu globalizacije i tranzicije? Jovo Radoš ovako opisuje tipizirani profil „našeg savremenog čoveka (pretežno pripadnika mlađih generacija), koji je gladan šarolikih svetskih novotarija, i modernih (najčešće sumnjivih) ideala-vrednosti. Pošto je stekao prividnu slobodu, mladi čovek je, po ugledu na život u velikim bleštećim svetskim metropolama, zamenio dan za noć. On je napustio tradicionalni ritam života i ranije vrednosne norme, ali je ostao prepušten sam sebi i svojoj nesigurnosti, pa je tako veoma podložan raznovrsnim negativnim uticajima. Zato se, pored

36 Vidi Lokovu kritiku zapostavljanja uloge pitanja u obrazovanju: Dž. Lok, *Misli o vaspitanju*, str. 109-111.

već rečenog, umnožava klanjanje parama, horoskopima, vračarama, alkoholu i drogi, a ekstremni oblici agresivnosti sve su izraženiji.³⁷ Ovakvu duhovnu pustoš ostavlja iza sebe savremeni obrazovni koncept i sistem obrazovanja koji ga danas podržava. Otuda je obnova humanističkog obrazovanja, u težnji da se očuvaju i dublje zahvate izvori humaniteta, od odlučujućeg značaja za sudbinu čoveka i čovečanstva. Jedino je, na šta je pažnju skrenuo još Kant³⁸ u svoje vreme, ono izvorno okrenuto „ideji čovečanstva“ i više brine o budućem humanom stanju ljudskog sveta negoli o sadašnjim prilikama i usklađivanju sa sadašnjim svetom.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Pitanje koje se nalazi u naslovu ovog rada i ishodištu našeg promišljanja obrazovne stvarnosti: „Čemu još humanističko obrazovanje?“ podstaklo nas je na ovo ispitivanje i savremenosti i tradicije obrazovanja. Na tom putu otkrivali smo vrata jednog problema koji je, prema našem uverenju, bio neopravdano zapostavljen, možemo slobodno reći, tokom epoha. Tajnu tog problema – problema zaborava smisla pitanja – skrivalo je predašnje humanističko obrazovanje, koje je u jednoj još neosvešćenoj formi negovalo tradiciju živog dijaloga i podsticanja radoznalosti i ljubopitljivosti kod učenika. Koliko je to bilo značajno, postajemo svesni tek danas, kada prisustvujemo posvećivanju instrumentalizacije mišljenja učenika i razvoju njihove „performativnosti“. I sami ovi izrazi već dovoljno zvuče otuđeno od ljudske suštine, ali smo mi ipak pokušali da se kroz njihovo problematizovanje od njih otišemo ka skrivenim obalama humaniteta. Utoliko se možemo složiti sa Hajdegerovim sudom „da najviša humanistička određenja čoveka još ne iskušavaju pravo dostojanstvo čoveka.“³⁹ Prema našem mišljenju, samo podizanje svesti o kratkoći tehničko-operacionalnih znanja utemeljenih u veštinama, koji čine okosnicu savremenog obrazovnog projekta, naime, ukazivanjem na paradokse koji takav obrazovni sistem prate i na sve veću dehumanizaciju sveta, može biti delatna snaga obnove humanističkog obrazovanja. Tom poslu moramo na prvom mestu biti posvećeni mi koji još pitajući tragamo.

37 J. Radoš, *Filozofija vaspitanja i obrazovanja*, str. 22.

38 I. Kant, *Vaspitavanje dece*, str. 12.

39 M. Hajdeger, *O humanizmu*, str. 22.

LITERATURA

- Aristotel, *Metafizika*, Fakultet političkih nauka Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišna naklada Liber, Zagreb 1985.
- Gadamer, Hans-Georg, *Evropsko nasleđe*, Plato, Beograd 1999.
- Hajdeger, Martin, *Bitak i vrijeme*, Napred, Zagreb 1985.
- Hajdeger Martin, *O humanizmu*, Gradina, Niš 1998.
- Hajdeger, Martin, *Predavanja i rasprave*, Plato, Beograd 1999.
- Herš, Žana, *Istorija filozofije*, Svetovi, Novi Sad 1998.
- Kant, Imanuel, *Kritika čistog uma*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd 1990.
- Kant, Imanuel, *Vaspitanje dece*, S. Javorina i drugi Ušće, Beograd 2002.
- Liotar, Žan Fransoa, *Postmoderno stanje*, Ibis grafika, Zagreb 2005.
- Lok, Džon, *Misli o vaspitanju*, Zavod za izdavanje udžbenika Soc. Rep. Srbije, Beograd 1967.
- Merije, Filip, *Obrazovanje je vaspitanje*, Zavod za udžbenike, Beograd 2014.
- Platon, *Država*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd 1993.
- Platon, *Odbrana Sokratova, Kriton, Fedon*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd 1985.
- Radoš, Jovo, *Filozofija vaspitanja i obrazovanja*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera, Subotica 2012.
- Živković, S. Dragoljub, *Filozofija obrazovanja i vaspitanja u Helena*, Bakar, Bor 1995.

DANIJELA GRUJIĆ

Novi Sad

WHAT IS HUMANISTIC EDUCATION STILL FOR?

Abstract: We belong to the era that has razed the importance of humanistic education to the ground. Before hundred years or so, young people were still proud to study philosophy in their own pursuit for education. It was said that they were directed toward noble sciences, disciplines that strengthen and refine the personality of man. Contemporary, mostly globalized world has, however, sucked all its phenomena into the vortex of economic dynamics and reification. Knowledge has become a commodity and the only education that is valued is the one that ravages trails of mind, that offers technical and operational knowledge. In such a constellation of education, all actors have changed roles, players and spoilsports have swapped places. If one of the actors of the education process argues that education should encourage thinking in man, they become renegades, because that place has been already filled by instrumental thinking focused on the problem. In a struggle against passive, reproductive knowledge, what has been

also forgotten is thinking and asking about thinking itself, it has been forgotten to ask questions about humaneness of our existence – basically, it has been forgotten to ask questions. The very question: what is humanistic education still for? – has, therefore, a strong flavor of times long gone, it awakens archaic motives, but also gathers and keeps in itself concerns about the future of mankind.

Keywords: humanistic education, contemporary world, productive thinking, operational-technical knowledge, mankind

Primljeno: 11.02.2016.

Prihvaćeno: 08.05.2016.