

Udruženje studenata filozofije
Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Zbornik radova

**„BIOETIKA, ODGOJ I OBRAZOVANJE”
STUDENTSKA BIOETIČKA RADIONICA**

19. Lošinjski dani bioetike
Veli Lošinj, 10. – 13. listopada 2021.

Glavni urednik:
Jan Defrančeski

Zagreb, travanj 2026.

SADRŽAJ

Jan Defrančeski Uvodna riječ	5
Bruna Kovačević Pogled kroz pedagoški leću	9
Mihael Vrbanc Misliti odgoj na Schillerovu tragu	25
Josip Periša Prostor za bioetiku u najranijem školskom obrazovanju	45
Matea Tunjić Može li se moral usvojiti učenjem?	65
Ana Klasnić Draga, modificirali smo djecu	81
Juraj Bobanović Neuralni čipovi kao budućnost odgoja i obrazovanja	93
Luka Draganić Fantazija u službi ekologije	109

APPENDIX

Kristijan Gradečak Bît pedagogije u waldorfskom odgoju	133
Mihael Vrbanc A Correspondence with Professor Michael George	153
Jan Defrančeski From Bioethical Sensibility to Integrative Bioethics. An Interview with Dr. Marcus Knaup	209

UVODNA RIJEČ

Bioetika, kao interdisciplinarno znanstveno područje koje se bavi moralnim pitanjima vezanima uz život u cjelini, dobiva sve više na važnosti u suvremenim društvima. Kao mjesto susreta različitih perspektiva, ona nadilazi stroge granice znanstvenih institucija – prožimajući tako, među ostalim, i područje odgoja i obrazovanja. Naime, bioetika u odgojno-obrazovnom kontekstu upravo i pronalazi najplodnije tlo za razvijanje svijesti o moralnim vrijednostima, kritičkom mišljenju, odgovornosti prema drugima i okolišu, ali i za poticanje konstruktivnog dijaloga o kompleksnim pitanjima života. U vremenu ubrzanog tehnološkog razvoja i sve kompleksnijih društvenih izazova, potreba za sustavnom bioetičkom edukacijom postaje ključnom komponentom formiranja odgovornih, empatičnih i kritički osviještenih pojedinaca.

Zbornik radova *Bioetika, odgoj i obrazovanje* donosi niz promišljanja, analiza i istraživanja usmjerenih na međusobnu povezanost etičkih pitanja s odgojno-obrazovnim procesima. Okupljajući radove sa 16. *Studentske bioetičke radionice*, koja se za razliku od ostalih, tradicionalno malološinskih radionica, zbog pandemije COVID-19 netradicionalno održala na Velom Lošinj u od 10. do 13. listopada 2021. godine, u okviru 19. *Lošinskih dana bioetike*, ovaj zbornik nastoji doprinijeti produblivanju naznačene rasprave. U tu smo svrhu, osim studentskih radova, u ovaj zbornik uvrstili i dva studentska razgovora s dvojicom uglednih bioetičara i gostujućih profesora Sveučilišnog centra za integrativnu bioetiku Sveučilišta u Zagrebu – Marcusom Knaupom (Sveučilište u Hagenu, Njemačka) i Michaelom Georgeom (Sveučilište sv. Tome, Fredericton, Kanada), koji su velikodušno prihvatili izazov zajedničkog promišljanja odnosa bioetike, odgoja i obrazovanja.

Sagledavajući ovaj zbornik u cjelini, naposljetku možemo kazati da među ovim mladim autorima vlada zajednička misao da odgoj i obrazovanje ne smiju biti usmjereni isključivo na prijenos znanja i razvoj vještina, već da bi trebali uključivati i formiranje moralne svijesti, empatije i sposobnosti etičkog prosuđivanja. U tom smislu, bioetika se nameće kao gotovo nužan segment obrazovnog procesa, od naj-

ranijih obrazovnih razina pa sve do visokoškolskog sustava. Dapače, nemali broj autora dijeli mišljenje da uvođenje bioetičkih tema u odgojno-obrazovni okvir pridonosi oblikovanju cjelovitog čovjeka – osobe koja ne samo da nastoji razumjeti svijet u kojemu živi nego i aktivno promišljati svoju ulogu u njemu. Na tome tragu, ovaj zbornik okuplja studentske radove iz različitih područja koji imaju zajednički cilj – promicanje bioetičkih vrijednosti u odgoju i obrazovanju, ali i otvaranje prostora za dijalog među različitim perspektivama i suvremenim društveno-humanističkim načelima moralnog ophođenja prema životu u njegovoj cjelini.

Zagreb, 5. svibnja 2025.

Jan Defrančeski

BIOETIKA, ODGOJ I OBRAZOVANJE

Bruna Kovačević
Filozofski fakultet,
Sveučilište u Zagrebu
brunakovacevic.st@gmail.com

Pogled kroz pedagoški leću

Odnos potreba i prava djeteta

SAŽETAK

Rad tematizira odnos potreba i prava djeteta, dok za glavni cilj ima pružanje obrisa pedagozijske perspektive navedenog odnosa. Polazi se od predstavljanja relevantnih slika o djetetu, tj. prosvjetiteljske i romantične slike djeteta. Naime, na postavkama prosvjetiteljske slike utemeljio se diskurs potreba djeteta, dok se na postavkama romantične slike utemeljio diskurs prava djeteta. Potonji diskursi oprečne su prirode: diskurs potreba zagovara pasivnost i manjkavost djeteta, dok diskurs prava zagovara aktivnost djeteta. Oprečnost se također očituje i kroz problem dualnosti, u kojem se susreću potrebe i prava djeteta, a samim time nastaje i ključna dihotomija: *odnos potreba* i *prava djeteta*. Teorijska je rasprava navedene dihotomije područje interesa raznih znanosti koje se bave djetetom i djetinjstvom, a svaka nastoji formirati i vlastiti pristup istom problemu. Primjerice, psihologija je svoj pristup utemeljila u diskursu potreba djeteta, dok je sociologija temelje pronašla u diskursu prava djeteta. Ideja je rada da se pedagozijska perspektiva temelji na integraciji oba diskursa. Pritom se pedagozijski opravdano utemeljenje integracije diskursa pronalazi u kompleksnosti pedagoškog djelovanja i svrhe tog djelovanja. Diskurs potreba i diskurs prava djeteta, kao i njihov odnos, pedagozijski se promišljaju kroz domaće pedagozijske pojmove (npr. *obrazovljivost*, *pedagoško vođenje* i *pedagoški odnos*) koji tvore pedagoško-teorijski okvir ovog rada. Na tome tragu, pozicioniranje pedagogije u navedenoj dihotomiji doprinosi sudjelovanju pedagogije u suvremenim raspravama i istraživanjima, a sukladno tome i potiče stvaranje prepoznatljive pedagozijske teorije.

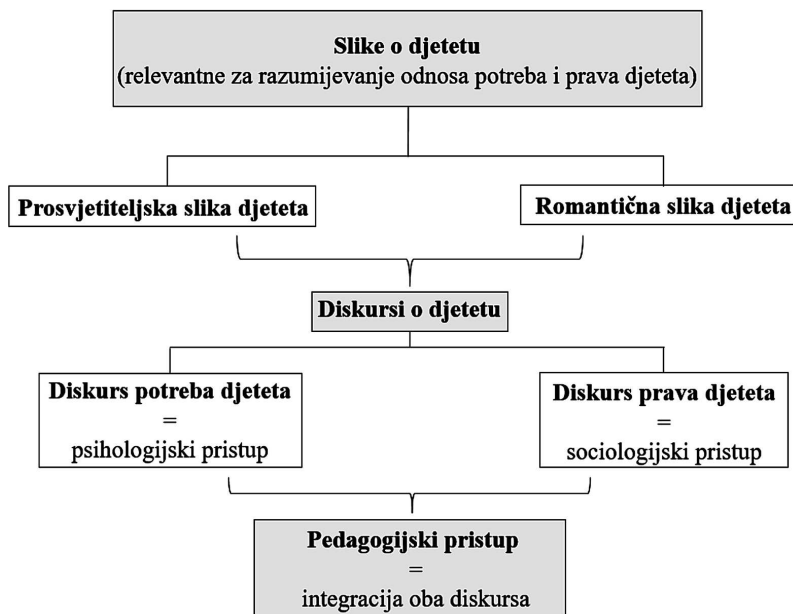
KLJUČNE RIJEČI

potrebe djece, prava djece, djetinjstvo, pedagozijski pristup, pedagoški odnos

1. UVODNA RAZMATRANJA

Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta? – promišlja Petra Polić u istoimenom radu koji je ujedno i polazna točka ovog rada (v. Polić 2015). Premda Polić nastoji pružiti obrise pozicioniranja pedagogije kao znanosti u kontekstu problema potreba i prava djeteta, u ovom radu ta će se nastojanja u bitnom smislu proširiti – uz određene modifikacije i nadopune, ali i izostanak pojedinih promišljanja. Za razumijevanje problema odnosa potreba i prava djeteta, nužan je deduktivan pristup kojim će se kroz isticanje ključnih koncepata doći do prijedloga pedagoškog pristupa odnosu potreba i prava djeteta. Na tome tragu, teži se stvaranju misaone cjeline, prožete smislom i razumijevanjem, što ovaj rad može činiti kompleksnim i slojevitim. Stoga se odlučujemo za vizualni prikaz sadržaja rada koji može poslužiti kao nit vodičja, podsjetnik, ali i pomoć u razumijevanju istog.

12



1. Dijagram: vizualni prikaz sadržaja rada

Za početak, napravljen je kratki pregled slika djeteta i djetinjstva kroz povijest. U fokusu su prosvjetiteljska i romantična slika djeteta jer se općenito smatraju relevantnima za razumijevanje problema odnosa potreba i prava djeteta. Kroz promišljanje o slikama djeteta, dobiva se uvid u pogled na dijete u društvu te se tako izdvajaju dva pristupa djetetu, odnosno dva diskursa o djetetu: *diskurs potreba* i *diskurs prava*. Iako zagovaraju isti cilj, tj. najbolji interes djeteta, razlikuju se u svojim postavkama i temeljima. Diskurs potreba djeteta svoje uporište pronalazi u psihologijskom pristupu, dok se diskurs prava djeteta veže uz sociologijski pristup. Pedagogija, kao znanstvena disciplina kojoj je također u području interesa problem odnosa potreba i prava djeteta, još se nije pozicionirala spram istog. Ideja je pružiti obrise pedagogijske perspektive ovog problema kroz integraciju oba diskursa. Kao temelj takve ideje ističu se temeljni pedagogijski pojmovi i koncepti u kojima se isprepleću diskurs potreba i diskurs prava djeteta.

2. Slike djeteta i djetinjstva – retrospektiva

13

Dijete i djetinjstvo predmet su istraživanja mnogih studija i znanosti, a čiji su se pogledi na iste mijenjali kroz povijest. Pedagogijska i psihologijska istraživanja u fokus stavljaju zakonitosti razvoja u ranom djetinjstvu, razvojne faze i koncept odgajanja. S druge strane, sociologija, etnologija, socijalna antropologija, politika i povijest djetinjstva gledaju na djetinjstvo kao na društveni fenomen u okviru društvenog konteksta (v. Bašić 2011). Tako različita viđenja dovode do zaključka o djetetu i djetinjstvu kao društvenim konstrukcijama. Pod *konstrukcijom* razumijevaju se različite vizije i predodžbe koje su utemeljene u profesionalnim ili svakodnevnim diskursima, a na temelju kojih se posljedično stvaraju i mijenjaju slike o djetetu (usp. Bašić 2011). Specifično je za konstrukcije djeteta i djetinjstva to što ih konstruiraju odrasli, stoga one mogu (ne)svjesno biti povezane s interesima odraslih. Važno je to imati na umu s obzirom na to da se kroz razvoj slika o djetetu, a kasnije i kroz razvoj pokreta za prava djeteta, ogledaju promjene u premještanju središta interesa s odraslih na djecu.

Kada promišljamo problem odnosa potreba i prava djeteta, ključne su dvije oprečne slike djeteta koje su prepoznatljive u povijesti pedagoške misli: *prosvjetiteljska* i *romantična slika djeteta* (v. Polić 2015). Naime, Slavica Bašić *prosvjetiteljsku sliku djeteta* opisuje kroz pogled na dijete kao manjkavo, ne još razumno biće, tek s razumskim sposobnostima koje je potrebno aktivirati pomoću odgoja (v. Bašić 2011). U takvom su pogledu odgoj i obrazovanje most kojim dijete prelazi od stanja ne-odraslosti, okarakteriziranog manjkavostima znanja u svim aspektima, do stanja odraslosti koje se izjednačava sa samostalnosti i odgovornosti. Dakle, dijete ovisi o odrasloj osobi, učitelju, pedagogu koji će ga voditi *preko mosta* s ciljem odgovornog djelovanja u odraslosti. S druge strane, *romantična slika djeteta* razmatra dijete kao aktivno, stvaralačko biće. Djetinjstvo se u ovoj perspektivi poštuje kao vrijedna razvojna faza u kojoj je djetetu potrebno omogućiti slobodan razvoj, siguran prostor, a time i ostvarivanje potencijala (npr. Bašić 2011; Polić 2015).

Prosvjetiteljska i romantična slika djeteta relevantne su, među ostalim, jer se pod njihovim utjecajem konstruirala povijest nastanka prava djeteta, a time i izmjena paradigmi s isključive orijentiranosti na potrebe i zaštitu djeteta – prema pravima djeteta. U nastavku slijedi kratak pregled razvoja prava djeteta u kojem je, za ovaj rad, važno promatrati utjecaj izmjene gledanja na dijete u duhu prosvjetiteljske slike, a potom i one romantične.

Ideja prava djeteta najveći je procvat doživjela u 20. stoljeću, koje prema naslovu knjige autorice Ellen Kay nazivamo i *Stoljećem djeteta* (Širanović 2016). U formalno-pravnom smislu, institucionalizacija dječjih prava započela je radom britanske aktivistkinje Eglantyne Jebb, koja je napisala dokument o pravima djece, a koji je Liga naroda 1924. godine usvojila kao *Ženevsku deklaraciju* (v. npr. Matković 2000, prema Širanović 2016). Prava djeteta u *Ženevskoj deklaraciji* odnose se na pravo djeteta na razvoj, prehranu, njegu, pomoć, zaštitu od iskorištavanja te pravo djeteta da postane svjesno svojih sposobnosti koje služe društvu (usp. Kopic, Korajac 2010). Potonja deklaracija poslužila je i za izradu prvog dokumenta o pravima djece Ujedinjenih naroda iz 1959. godine – tzv. *Deklaracija o pravima djeteta* (v. Alderson 2008, prema Širanović 2016). Navedena deklaracija nudi orijentir roditeljima, pojedincima i vladajućima kako djetetu omogućiti sretno djetinjstvo (usp. Kopic, Kora-

jac 2010). Međutim, iako su navedeni dokumenti prvi uspjesi u borbi za prva djeteta, može se reći da je u njima dijete tek prividno u središtu interesa. Naime, fokus donesenih prava djeteta orijentiran je na aktivnost odraslih da zaštite i zadovolje potrebe djece, dok je gotovo u potpunosti zanemaren aspekt mogućnosti djelovanja i utjecaja same djece. Prepoznaje se utjecaj prosvjetiteljske slike djeteta u kojoj je dijete nezrelo biće koje takvo ostaje sve do stanja odraslosti. Tako se uloga djeteta svodi na puko slušanje uputa odraslih, koje isključivo u utopijskom smislu mogu služiti najboljem interesu djeteta.

Promjena u paradigmi, slici djeteta s prosvjetiteljske na romantičnu, rezultirala je novim pogledima na dijete i prava djeteta. Djetinjstvo, sa svojim posebnostima, priznaje se kao vrijedna razvojna faza života, dok se dijete razumije kao već postojeće, a ne tek nastajuće biće. Jedna se od promjena ostvarila i kroz istraživanja sociologije djetinjstva koja su istaknula distinkciju *aktivnosti* i *djelovanja*, odnosno gledanja na dijete kao *socijalnog aktera* i *socijalnog djelatnika* (usp. Polić 2015). Ključna je razlika navedenih pojmova u utjecaju koji se pridaje djetetu, od isključivo *aktivnog* bića sa željama i potrebama, dijete prerasta u *djelatno* biće koje utječe na odluke koje se odnose na njegov život (usp. James, James 2004, prema Polić 2015). Takvo se poimanje djeteta odrazilo na promjene u svakodnevnom i profesionalnom životu, politici i pravu, te je dovelo do vrhunca borbe za prava djeteta stvaranjem UN-ove *Konvencije o pravima djeteta* (1989).¹ Konvencija je u mnogim aspektima osobita – primjerice, dijete postaje nositelj prava, dok se djetinjstvo time priznaje vrijednom razvojnom fazom. Dijete postaje subjekt s pravima te se više ne sagledava kao biće kojem treba samo zaštita odraslih (Maleš i sur. 2003, prema Polić 2015). Unatoč želji pristupanja djeci kao djelatnim bićima, u stvarnosti dolazimo u zamku međusobnih „sukoba” propisanih u *Konvenciji*. Naime, sva prava koja *Konvencija* obuhvaća mogu se podijeliti na *skrbna*, *zaštitna* i *participativna* prava (v. Landsdown 1994, prema Polić 2015). Pritom se često odvajaju *skrbna* i *zaštitna* prava (*potrebe djeteta*) naspram *participativnih* prava (*prava djeteta*), što na teorijskoj razini uzrokuje tzv. problem dualnosti:

1 U nastavku rada *Konvencija*.

„... djecu se smatra kompetentnima, ali ih se istovremeno snažno kontrolira kako ne bi bila izložena opasnosti.” (Mayall 2000, prema Polić 2015: 150)

Drugim riječima, zbog zadovoljenja potreba i zaštite djeteta zane-
marujemo mišljenje samog djeteta, a time ujedno i ne poštujemo prava
djeteta (Mayall 2000, prema Polić 2015). S jedne strane, skrbna i zaštitna
prava impliciraju aktivnost odraslih u zaštiti djece i zadovoljenju njihov-
vih potreba, dok s druge strane, participativna prava impliciraju aktiv-
nost djece. U tome se očituje problem dualnosti koji dovodi do ključne
dihotomije ovog rada: *odnos potreba i prava djeteta*.

3. Diskurs potreba djeteta i diskurs prava djeteta²

Potrebe djeteta i prava djeteta različita su polazišta ovog rada, a ute-
meljena su u prosvjetiteljskoj i romantičnoj slici djeteta. Polazište
koje naglašava potrebe djeteta oslanja se na prosvjetiteljsku sliku
te razumije dijete kao manjkavo biće ovisno o odraslima. S druge strane,
polazište prava djeteta zrcali romantičnu sliku djeteta zagovarajući aktiv-
nost djece i njihov utjecaj. Navedena polazišta predstavljaju diskurs o
djeci, što

„... podrazumijeva skup ideja nastao pod utjecajem određene ide-
ologije ili pogleda na svijet, a nudi specifičan odgovor na pitanje
o najboljem interesu djeteta [...]” (Stainton Rogers 2009, prema
Polić 2015: 151)

Dakle, u radu se raspravlja o diskursu potreba djeteta i diskursu
prava djeteta, njihovu odnosu i pogledu, iz različitih znanstvenih disci-
plina.

² Za bolje razumijevanje diskursa potreba i prava djeteta preporučuje se pogledati rad *Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta?* (Polić 2015), prema kojem je ovo poglavlje i napisano, u sažetom obliku, u korist povezivanja daljnjih promišljanja.

Diskurs potreba djeteta proizlazi iz psihologijske perspektive gledanja na dijete i djetinjstvo. Po mišljenju Wendy Stainton Rogers, potrebe djeteta podrazumijevaju psihološke razvojne potrebe koje se poglavito istražuju empirijskim istraživanjima unutar razvojne psihologije (v. Stainton Rogers 2009, prema Polić 2015). Podijeljene su na faze prema razvoju djeteta te se njima određuje (ne)pravilan razvoj djeteta. Pritom je posebno karakteristično to što se potrebe u ovom kontekstu smatraju univerzalnim, biološki danim osobinama koje za svakog vrijede jednako. Ista autorica navodi karakteristike razvojnih teorija, koje pružaju bolji uvid u polazište ovakvog shvaćanja:

„1. djeca nemaju razvijenu autonomiju, racionalnost i odgovornost; 2. djeca su psihološki i emocionalno ovisna i ranjiva; 3. djeca imaju potrebu za određenim iskustvima i prilikama, a nezadovoljenje potreba ugrožava pravilan razvoj.” (Stainton Rogers 2009, prema Polić 2015: 151)

Najviše zamjerki prikazanoj psihologijskoj perspektivi moguće je pronaći u radovima sociologije djetinjstva. Prigovori se ponajviše odnose na poimanje djeteta kao nemoćnog, o odraslima ovisnog i pasivnog bića, te na razumijevanje potreba kao univerzalnih karakteristika svake osobe, bez davanja prilike drugačijim shvaćanjima. Pritom se posebno kritizira generalizacija potreba među različitim kulturama te se stavlja naglasak na važnost utjecaja vrijednosti društva na poimanje potreba djeteta (usp. Polić 2015).

Diskurs prava djeteta uporište poglavito pronalazi u sociologiji, odnosno dijelom se preklapa sa socijalno-konstruktivističkim shvaćanjem djeteta i djetinjstva (npr. Freeman 1998; Smith 2007b; Stainton Rogers 2009, prema Polić 2015). Osnove socijalnog konstruktivizma dijametralno su suprotne ranije opisanom psihologijskom pogledu – primjerice, djetinjstvo je vrijedna razvojna faza u kojoj se prepoznaju utjecaji kulturnih i društvenih uvjeta. Dijete nije pasivno biće koje postaje vrijedno tek u odraslosti, već se ističe aktivnost djeteta u konstrukciji vlastitog života te se priznaje utjecaj koji ima na društvo općenito (v. Prout, James 1997; Freeman 1998, prema Polić 2015). Navedeno shvaćanje djeteta i djetinjstva poznato je kao *nova paradigma sociologije djetinjstva*, a koja

se teorijski nalazi nasuprot opisanoj *razvojnoj paradigmi psihologije* (usp. Prout, James 1997, prema Polić 2015).

Prikazani diskursi utjelovljuju oprečne slike djeteta i djetinjstva, no važno je naglasiti da nisu međusobno isključivi. Diskurs potreba djeteta prihvaća ideju prava djeteta, jednako kao što diskurs prava priznaje nezrelost djeteta i potrebu za zaštitom u nekim aspektima djetetova života (v. Polić 2015). Psihologija i sociologija formulirale su svoje poglede u problemu odnosa potreba i prava djeteta, dok očiti dualizam pristupa djetetu treba promatrati kroz različita polazišta ovih znanosti. Pedagogiji, kao znanstvenoj disciplini koja se također bavi djetetom i djetinjstvom, ostaje definirati vlastiti pristup.

4. Pogled kroz pedagogijsku leću – odnos potreba i prava djeteta

18

Suvremeno stanje pedagogije obilježeno je zbrkom pojmova, nedostatkom teorijskog pedagogijskog razumijevanja te prihvaćanjem mnogih teorija i mišljenja iz drugih znanstvenih disciplina (v. Palekčić 2010). Međutim, pedagogija bi trebala težiti oblikovanju vlastitog pristupa problemu odnosa potreba i prava djeteta, umjesto da se prikloni nekom od prethodno prikazanih shvaćanja. Polić kao ideju vlastitog rada ističe pružanje obrisa pedagogijskog pristupa navedenom problemu kroz integraciju dvaju diskursa o djeci te pokretanje uvodne rasprave o razvoju distinktivnog pristupa pedagogije (usp. Polić 2015). Za početak navedenog pothvata, Polić drži važnim definirati značenje pojmova *potreba* i *prava* djeteta u pedagogiji. S obzirom na to da *potrebe* i *prava* nisu izvorni pedagogijski pojmovi, potrebno ih je pedagogijski oplemeniti kako bi uopće mogli govoriti o njima u kontekstu pedagogijske teorije. Navedeno potvrđuje i Marko Palekčić izdvajajući pronalaženje pedagogijskih paradigmi u povijesti pedagogije i njihovo tematiziranje kao jedan oblik stvaranja novih izvornih paradigmi i definiranja pedagogiji stranih pojmova (v. Palekčić 2010). Na tome tragu, Polić predlaže da se *potreba djeteta* u pedagogiji referira na odgojno-obrazovne potrebe djeteta – npr. potrebu za učenjem, potrebu za zadovolje-

njem interesa i razvoja novih interesa, potrebu za vođenjem, potrebu za aktivnim sudjelovanjem, razvojem kritičkog mišljenja i sposobnosti nenasilnog rješavanja sukoba. Izdvojene potrebe nesumnjivo pripadaju odgojno-obrazovnim potrebama. Međutim, u kontekstu stvaranja pedagojske paradigme, treba naglasiti što prethodi tim potrebama, odnosno što ih pokreće i istovremeno omogućava, a to je *obrazovljivost*. Obrazovljivost, kao temeljni pedagojski pojam, teško je jednoznačno odrediti. Primjerice, Johann Friedrich Herbart *obrazovljivost* karakterizira kao prirodne danosti i sposobnosti daljnjeg djelovanja čovjeka (v. Anhaltu 2004, prema Palekčić 2010). Naime, obrazovljivost kao osobina svakog čovjeka omogućava obrazovanje. Ona jest mogućnost obrazovanja, odnosno mogućnost da biće postane drugačije nego što trenutno jest, tj. mogućnost promjene (usp. Komar 2017). Dakle, svaki je čovjek rođen s osobinom obrazovljivosti, sa žudnjom za promjenom, obrazovanjem i napretkom. Žudnja zapravo implicira potrebu čovjeka za obrazovanjem, a time i za svim prethodno navedenim odgojno-obrazovnim potrebama. Međutim, odgojno-obrazovne potrebe u bitnom su smislu sekundarne u ovakvom shvaćanju. Stoga, shvaćene u pedagojskom smislu, potrebe djeteta impliciraju one potrebe koje su proizašle iz obrazovljivosti.

Kroz ostvarivanje potreba stvara se i nužnost postojanja prava djeteta. Riječ *pedagogija* implicira dva pojma – *pais* i *agein*. Pritom *pais* označava biće koje je na putu samoodređenja, te naglašava proces postajanja čovjeka čovjekom (usp. Komar 2015). S druge strane, riječ *agein* podrazumijeva vođenje čovjeka k svojoj istinskoj biti, a pretpostavlja i vođenje unutar zajednice. Kratak prikaz značenja riječi *pedagogija* sugerira čitavu logiku i svrhu pedagojskog razmišljanja, u kojem se prepoznaje postojanje odnosa djeteta s drugim bićima. Takav je suodnos u pedagogiji utjelovljen u ideji pedagoškog odnosa kroz pedagoško vođenje djeteta od strane odrasle osobe, tj. pedagoga. Dakle, prava djeteta, shvaćena u pedagojskom kontekstu, odnose se na sva prava – nužna za ostvarivanje svrhe pedagogije kroz pedagoški odnos.

Budući da smo koncepte *potreba* i *prava* djeteta oplemenili pedagojskim duhom, ostaje nam još rasprava o pedagojskom pogledu na odnos istih. S obzirom na to da smo ustanovili potrebitost za definiranjem izvornog pedagojskog stajališta u kontekstu ovog problema, pedagogija se ne treba prikloniti jednom diskursu te tako prihvatiti pogled

u kojem se veliča aktivnost ili pasivnost djeteta i djetinjstva. Primjerice, Polić kao logično rješenje izabire perspektivu integracije diskursa koju podupire s kompleksnosti i osobitosti odgojne prakse u kojoj se pedagogija očituje (v. Polić 2015). Na odgojnu praksu gleda kao na mjesto susreta potrebitosti djeteta za zaštitom s potrebitosti djeteta za samoodređenjem i aktivnošću. Navedeno shvaćanje autorica nastoji dijelom utemeljiti u povijesno-pedagojskim konceptima i idejama, dok teorijsko utemeljenje pronalazi u duhovnoznanstvenoj pedagogiji. U okviru duhovnoznanstvene pedagogije ističe teze i koncepte kojima opravdava mogućnost integracije diskursa kao pedagojske perspektive.

Ključni koncept za pedagojsko poimanje pitanja odnosa potreba i prava djeteta jest *pedagoški odnos*. Pedagoški odnos podrazumijeva međuljudski odnos prožet međusobnim uvažavanjem i odgovornošću, a koji se uspostavlja s ciljem pomoći djeci u njihovu razvitku i (samo)određivanju (usp. Bašić 1999). Može se reći da je to odnos zrelog čovjeka i djeteta, koji je usmjeren otkrivanju i ostvarivanju mogućnosti djeteta (Nohl 1949, prema Bašić 1999). Ono što pedagoški odnos čini uistinu *pedagoškim* jest odgojna namjera i cilj da sâm sebe ukine, odnosno da dođe do stupnja razvoja samostalnosti djeteta (v. Bašić 2015). U kontekstu ovog rada, taj se odnos promatra kao koncept u kojem se može utemeljiti integracija diskursa prava i diskursa potreba djeteta, dok se unutar pedagoškog odnosa istovremeno uvažavaju i razvojne mogućnosti i potrebe djeteta uz uvažavanje društvenih i kulturnih vrijednosti, a time i prava djeteta (usp. Polić 2015). Drugim riječima, pedagoški odnos postaje mjesto susreta oba diskursa, a u kojem integracija istih postaje jedino logično i moguće rješenje.

Budući da je čovjek svjestan svoje neodređenosti, ta ga spoznaja tjera na samoodređenje i davanje oblika sebi samome. Davanje oblika sebi samome, koje je omogućeno kroz obrazovljivosti, nije ništa drugo nego obrazovanje samo (usp. Komar 2017). Za obrazovanje je nužno personalno posredovanje, odnosno drugi čovjek, pa tako i dolazi do ostvarivanja pedagoškog vođenja unutar pedagoškog odnosa. U ovom je prikazu vidljiva veza između obrazovljivosti, obrazovanja, pedagoškog vođenja i pedagoškog odnosa. Stavljajući naglasak na vezu među navedenim konceptima s obzirom na to da su potrebe djeteta pedagojski razjašnjene pomoću obrazovljivosti, a prava djeteta pomoću pedagoškog vođenja.

Ključno je primijetiti da se svi koncepti ostvaruju unutar pedagoškog odnosa. Stoga, za problem odnosa potreba i prava djeteta ova veza znači ujedno i mogućnost integracije oba diskursa kroz koncept *pedagoškog odnosa* – i to kao pedagojski opravdanog stajališta.

5. Završna razmatranja

Rad nastoji pružiti prikaz postojećih promišljanja o problemu odnosa potreba i prava djeteta uz dodatak formiranja i razrade pedagojski oblikovanog odgovora na spomenuti problem. Deduktivnim pristupom nastojala se prikazati slojevitost diskursa potreba i diskursa prava djeteta, a ujedno i važnost diskusije o istima u suvremenoj znanstvenoj raspravi.

Tijek mišljenja krenuo je s opisom relevantnih slika djeteta kao ishodišta daljnjih promišljanja. Prosvjetiteljska slika razmatra dijete kao manjkavo, nemoćno biće, dok romantična slika opisuje dijete kao aktivno i stvaralačko biće. Izmjena slika o djetetu rezultirala je promjenama u mnogim aspektima života i društva, dok se posebno izdvaja razvoj ideje dječjih prava potaknut romantičnom slikom djeteta. Dakle, može se reći da je iz romantične slike proizašao diskurs prava djeteta, dok prosvjetiteljska slika pruža temelj diskursu potreba djeteta. Premda su navedeni diskursi oprečni, oni nisu međusobno isključivi – međusobno stupajući u problem dualnosti iz kojeg proizlazi dihotomija odnosa potreba i prava djeteta. Teorijska je rasprava dihotomije odnosa potreba i prava djeteta područje interesa raznih znanosti koje se u nekom aspektu bave djetetom i djetinjstvom, pa stoga i „trpi” različite perspektive. Primjerice, psihologija je svoj pristup pronašla u diskursu potreba djeteta, dok je sociologija učinila isto u diskursu prava djeteta. Međutim, valja naglasiti da bi se pedagojski pristup odnosu potreba i prava djeteta mogao utemeljiti u integraciji oba diskursa. Naime, potonja integracija opravdanost nalazi u kompleksnosti ideje pedagoškog djelovanja i pedagoške svrhe djelovanja, te se sukladno tome kroz domaće pedagojske pojmove (npr. *obrazovljivost, pedagoško vođenje i pedagoški odnos*) isto nastoji i podrobnije rastumačiti.

Doprinos rada krije se u nastavku postojećeg obrisa pedagoškijske perspektive problema odnosa potreba i prava djeteta. Osim konstruiranja pedagoškijske perspektive, u radu se također općenito tematizira i odnos potreba i prava djeteta, koji često biva zanemaren u suvremenim istraživanjima. Odnos potreba i prava djeteta, među ostalim, važan je iz razloga što predstavlja temelj promišljanja o djetetu i djetinjstvu, a samim time i način djelovanja pojedinca spram djeteta, a koji se potom reflektira na cijelo društvo. Polić je vlastitim radom pokrenula raspravu o pedagoškijskoj perspektivi ove dihotomije sa željom da se ona nastavi (v. Polić 2015). Ovaj rad dijeli istu želju. Pogled kroz pedagoškijsku leću i dalje ostaje tek jedan obris, jedna ideja i misao koja žudi za oblikovanjem prepoznatljivog pristupa. Stvaranjem pedagoškijskog teorijskog okvira zadovoljava se uvjet sudjelovanja u suvremenoj raspravi i istraživanjima. Stoga, ostavlja se prostor za daljnji rad na oblikovanju i upotrebi ponuđenog teorijskog okvira u praksi i istraživanjima djetinjstva.

Literatura

Bašić, Slavica (1999): „Odgov”, u: Antun Mijatović *et al.* (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, str. 175–201.

Bašić, Slavica (2011): „(Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva”, u: Dubravka Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju, Zagreb, str. 19–37.

Bašić, Slavica (2015): „Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa”, u: Siniša Opić, Vesna Bilić, Marko Jurčić (ur.), *Odgov u školi*, Učiteljski fakultet u Zagrebu, Zagreb, str. 11–43.

Komar, Zvonimir (2015): „Izvorna teorijska perspektiva”, u: Marko Palekčić, *Pedagoškijska teorijska perspektiva*, Erudita, Zagreb, str. 79–115.

Komar, Zvonimir (2017): „Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagoškijske znanosti”, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru* 11 (2017), str. 47–60.

Kopić, Željka; Korajac, Valerija (2010): „Djeca i djetinjstvo u dokumentima o pravima djece”, *Život i škola* LVI (2010) 24, str. 45–54.

Palekčić, Marko (2010): „Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoškijska paradigma”, *Pedagoškijska istraživanja* 7 (2010) 2, str. 319–338.

Polić, Petra (2015): „Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta?“, *Pedagoški istraživanja* 12 (2015) 1–2, str. 149–160.

Širanović, Ana (2016): *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja* [doktorski rad], Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

Mihael Vrbanc
Filozofski fakultet,
Sveučilište u Zagrebu
mihaelvrban@gmail.com

Misliti odgoj na
Schillerovu tragu

SAŽETAK

Unizu znamenitih pisama u kojima Friedrich Schiller (1759. – 1805.) razlaže svoje nazore o raznim temama vezanim uz čovjekovu prirodu, posebno mjesto zauzimaju ljepota, umjetnost i kultura, teme koje svoje sjedinjenje nalaze u pojmu estetskog odgoja. Prikaz estetskog odgoja zapravo je prikaz širine ljudskih karakternih odrednica. Iz čovjekove prirode, koja se odražava u napetostima ljudskog karaktera, proizlazi potreba za kultiviranjem ljudskog duha kroz kulturu, ljepotu i umjetnost, ne bi li se tako iznjedrio treći, *estetski* karakter čovjeka koji je u bitnom smislu pomirenje njegovih prirodnih nagona i moralnih težnji.

KLJUČNE RIJEČI

Friedrich Schiller, odgoj, obrazovanje, kultura, ljepota, umjetnost, čovjek

1. UVOD

Imajući u vidu vezu suvremenog pojma odgoja te lik i djelo Friedricha Schillera, ovaj spis nije pregledni rad Schillerova filozofskog ili mogućeg pedagoškog nazora o odgoju. Dapače, on je tek sa Schillerom nadahnut, no pedagogije, obrazovanja i odgoja u stručnom smislu – i ostalih sličnih asocijacija koje bi se mogle probuditi u čitatelju – ovaj se rad dotiče tek kao tangentialnih područja, samo onoliko koliko je to smisljeno i nužno potrebno. Cilj je oslikati prikaz mišljenja odgoja (kao izgradnje čovjeka) koji je cjelovit i nadasve idejni, tj. naprosto opći u svojim postavkama.

Estetski odgoj, kakav Schiller nastoji iznijeti, ovdje služi tek kao regulativna ideja, nikako kao konkretan prijedlog odgojnog procesa, već njegovo filozofsko objašnjenje kakav bi on trebao biti u svojoj biti. Također, treba imati na umu kako se ovdje ne misli odgoj individue, nego vrste; ne odgoj ljudi, nego odgoj čovjeka. Takav je pristup odgoju Schiller ponajvećma iznio u svojoj filozofsko-estetičkoj raspravi *O estetskom*

odgoj čovjeka u nizu pisama, koja je utabala trag mišljenju odgoja koji se u ovom radu nastoji iznijeti.

Prvo ćemo pokušati prikazati o kakvom je odgoju ovdje riječ, koje su njegove osebnosti te kako ga postaviti u mišljenju i spram njega se uspostaviti. To je nužno kako bi mogli razumjeti i slijediti Schillerov misaoni trag. Da bismo to lakše postigli, dužni smo upoznati čitatelje sa životom Friedricha Schillera, povijesnim kontekstom njegova rada i stvaranja te uvjetima nastanka njegovih *Pisama*.

Schiller razumije ljudsku bît kroz niz dihotomija kojima je svrha ocrtati cjeloviti prikaz čovjekova bića i osvjetliti proturječja koja ima dovesti u red svojim odgojem. Riječ je o estetskom odgoju koji tvori mjeru i profinjenost između dviju krajnosti čovječjeg karaktera te mogućnost njihova pomirenja.

2. Kakav je odgoj u pitanju?

28

Svaki čovjek ima borbe koje nosi u sebi. Kroz njih on raste, gradi čvrstinu i stvara karakter koji će ga služiti i određivati kroz život. On se odgaja i oblikuje u ono što misli da može i treba postati s obzirom na životne okolnosti u kojima se nalazi, koje su mu dane, ali i koje odabire kao pripadne svome načinu življenja.

Takva djelatnost odgoja ili podizanja nije posve osviještena kod mnogih ljudi, jer naposljetku, između životnih briga i egzistencijalnih borbi, ono malo (ili kod nekih sretnih malo više) života koje živimo u tom procijepu često se tretira kao vrijeme pukog istraživanja i kušanja.

Shodno navedenom razumijevanju života, mnoge ljude njihova ćud tjera na zadovoljenje njihovih ugoda, pa shodno tome oni trče za pukim užiticima, ne dovodeći ih u svezu s vlastitim smislom ili krajnjim oblikom vlastitog ostvarenja. Tim se ljudima život nameće, okolnosti ih verigaju, dok okruženje kojem pripadaju omekšava ili ogrubljuje njihovu ćud, već ovisno o duljini lanca kojim su vezani za životne prilike teškim klinom usvojenih vrijednosti. S njihovim slijepim prihvaćanjem nepropitanih vrijednosti taj se klin tvrdo zabija u neobrađeni lapor život-

nih danosti, ostavljajući ih da žive u tom ograničenom krugu neplodne tupine.

Neki, možda malo vičniji, taj životni procijep razumiju kao vrijeme stvaranja ili priskrbljivanja – to su oni vrijedni pojedinci čija ćud shvaća ulogu vlastitog mara te ga uredno i sistematično koriste u svrhu stvaranja sigurnog života, gradnje i prikupljanja vrijednosti za koje smatraju da trebaju u životu ostvariti, a vrlo često materijalnih. Ponekad je to izgraditi kuću, ostvariti opus umjetničkih djela, akumulirati mnogo stečevine, biti prisutan na zemlji i njome vladati težačkom mukom radnika, osigurati ostavštinu svojim potomcima ili štogod drugo vrijedno ljudskog poštovanja. Naposljetku, ljudi su aktivna, stvaralačka bića i ostvaruju se upravo kroz rad, a svaki je rad svojevrсни napor. Da takav napor nije jalov, može se akumulirati i spajati svrhom, a sabirati u cilj. Ako je to osobni cilj, koji ostvaruje vlastito dobro, onda je rad ipak malo lakše podnijeti.

Postoji, doduše, još jedna ljudska ćud koja im daje jednu osebnost u razumijevanju načina življenja naspram prve dvije. To je sklonost duhovnog promatranja. Promatranja misli i osjećaja, njihovih veza i odnosa, postanka i nastanka u ljudskom biću, koje se stalno komešaju, dok njegova duša vječito vrvi idejama, dogodovštinama i prisposobama koje to dvoje (misli i osjećaji) podastiru i proizvode te kojima se neprestano igraju.

Ti promatrači duhovnih kretnji s vremenom u njima samima uviđaju siguran ritam navika i jasno razaznaju njihove mogućnosti, slabosti i sposobnosti. Uzmimo za primjer dječaka koji promatra konje u slobodnom trku. Dječak kroz životinjske kretnje strpljivo zapoza da ih može elegantno pretopiti u harmoničan sklad koji bi glatko prelazio iz nasumičnog trčkanja u elegantni galop, pa časkom u trk, potom u veličanstveni skok, a odmah zatim u nježni kas pa ponovo u miran hod. Dječak naposljetku odrasta u timaritelja konja koji je svjestan mnogih njihovih mogućnosti, a koje se pak teško dadu uvidjeti iz oka laika koji promatra konja kao divlju životinju u nasumičnoj životinjskoj ispaši.

Međutim, naš timaritelj, igrajući se konjima, ostvaruje gotovo umjetničku formu preponskog jahanja kroz čiji doživljaj svaki čovjek, opijen ljepotom estetskog trenutka, brusi svoj grubi prirodni karakter te uviđa dublje vrijednosti u toj divljoj životinji, otvarajući time mogućnost

šireg moralnog postupanja nego što je to njegovo čulno i prosto prirodno viđenje moglo pojmiti.

Isto tako i duhovni promatrači, zanesenim okom vlastitoga duha, gledaju kretnje ljudskih duša ne bi li od zbira njihovih čudi uvidjeli mogućnost harmonije u uzvišenijem primjeru onoga što bi ljudi mogli biti, u uzoru po kojem će se kasnije svaka ljudska duša ravnati – u ideji čovjeka.

I tako, kroz oko duhovnog promatrača, od tek prostih i raznih ljudi, nastaje čovjek. Ideja čovjeka najveća je ljudska ideja. Ideja koja u svojoj biti sabire sve ljudske pojedinačnosti i karakteristike, te stvara filigranski hram čovjekove slike koja u sebi sadrži sve ljudske kobi i nakane, sve njihove prijestupe i blaženstva, molitve i putenosti.

Taj sveobuhvatni zbir sabija se u lice kojim će se svi ljudi krasiti i spram kojeg će se svi ostvarivati i kojim će se hvastati – slikom, idejom i likom čovjeka čija će biti postati temelj svih ljudskih bića i uvjet njihove pojedinačnosti. Svi će ljudi sebe nazivati *čovjekom*, a svi mi njegov smo odraz. Tako će opći principi nalagati sve što je čovječje ujedno je i za ljude, dok ono ne-ljudsko nije ni za kojeg čovjeka. Upravo zato svi mi nosimo odraz čovjeka u sebi, od njega polazimo i njemu težimo. Hranimo ga onim od čega želimo da se sastoji njegov duševni stas. Gojimo ga ljepotom da bi ga estetski odgojili.

Misliti odgoj na Schillerovu tragu znači misliti razvitak ideje čovjeka. U tom i takvom mišljenju predstaviti odgojni put kojim bi ljudi morali sebe dovesti bliže čovjeku kakvog, kao čovječanstvo, želimo. Da bismo to mogli, moramo ga idejno odrediti, odrediti njegovu bit i raščlaniti beskrajn put njegova postanka na (i) ono što nam je prethodilo, iz čega smo nastali, a čije tragove još nosimo u sebi – *prirodnog čovjeka*. Zatim na (ii) ono što ciljamo postati, u što se nastojimo ostvariti, a čije vrijednosti odlučujemo slijediti – *moralnog čovjeka*, te naposljetku (iii) ono što je u potpunosti pripadno našem trenutku, ono što nas gradi u cijelosti i neposredno odražava živi proces ljudskog ostvarenja i karakter življenja našeg vremena – *estetskog čovjeka*.

Schiller, istini za pravo, u svojim *Pismima* nije od takva odgoja. On je otpočeo od temelja pojma *ljepote*. Njega objašnjavajući i pokušavajući ga opisati, pronalazeći mu svrhu u odgojnoj ulozi čovjeka, našeg jedinog primjera prisutnog u svim ljudima. I tako ljepota, preko čovjeka, postaje

nužna svim ljudima, jer kako drugačije ljudima objasniti ljepotu, nego da je pripišemo čovjeku.

Stoga, odgoj koji se nastoji misliti u ovome radu valja ograničiti – kako se ne bi koji dobrohotan čitatelj razočarao, ako krene potraživati više nego što ovaj skromni rad može ponuditi. Nećemo se baviti odgovom naprosto, niti njegovom najboljom primjenom u vođenju drugih do samopodizanja. Time se još uvijek, nadam se, bavi pedagogija, sestra filozofije. U ovom radu, na Schillerovu tragu, mislit ćemo odgoj kao estetski odgoj – odnosno, ljepotu koja svojom ulogom oplemenjuje čovjeka, utječući tako na sve nas, ljudske pojedince.

3. Schiller u kontekstu vremena

Najprije kratka napomena o autoru čiji trag slijedimo. Friedrich Schiller rođen je desetog dana mjeseca studenog 1759. godine u malom mjestu Marbach na Neckaru, smještenom na jugozapadu Njemačke, svega dvadesetak kilometara od Stuttgarta. Rano obrazovanja stekao je u obližnjem gradiću Ludwigsburgu. Potom je otišao u Stuttgart gdje se, pod strogom palicom vojne akademije vojvode Karla Eugena od Wüttemberga, školovao za vojnog liječnika, slijedeći stope svoga oca u tom zvanju. Mladi Schiller u takvom okruženju nije mogao ugoditi svojoj čudi koja je, pod strogom vojnom stegom, sve više sanjala i čeznula za slobodom.

U ranim dvadesetima Schiller piše dramu *Razbojnici*, koja u kratkom vremenu ostvaruje izniman uspjeh. Ta mlada faza njegova razvoja, opijena umjetnošću i žudnjom za slobodom, opirući se ustajalim klasičnim vrijednostima u umjetničkim poetikama toga razdoblja, s još nekoliko njemačkih umjetnika i suvremenika, tvori pokret *Sturm und Drang*.¹ I zaista, ti mladci su na području Njemačke u zadnjoj trećini 18. stoljeća bili svojevrсна oluja nagona kojom su stvarali i mislili, a u čijim se karak-

1 Iako je Schiller kao jedan od mladih pripadnika došao na sami kraj toga vremenskog perioda, danas se smatra jednim od njegovih neprepoznatljivijih predstavnika.

teristikama živo ogledaju značajke koje će obilježiti razdoblje na pomolu – romantizam.

Zasljepljujuća svjetlost uma, kojom su lučonoše racionalizma u naletu prosvjetiteljstva obasjali Europu novoga vijeka, imala je za zadaću objelodaniti prirodni i materijalni svijet te ga sustavno podastrijeti razumu u kojem je postavljen temelj cjelokupne ljudske spoznaje. U takvom ozračju nije bilo odviše mjesta za umjetnost, osjećanja lijepog i opijenost maštom.

No, kao što to obično biva na vagi povijesti, kada se neka težina stavi na jedan kraj, ma bila ta težina i od zlata, njezina vrijednost može se odrediti jedino protutežom na drugoj strani. I tako je jarko bijelo svjetlo uma i razuma pred mlade umove stavilo, kao i svakom tko zaspi na suncu pa se naglo probudi, plavkastu koprenu fantazije i osjećaja. Ova metafora nije uzeta slučajno. Motivi noći, opreke svjetla i mraka, razuma i fantazije sveprisutni su u poetici ranoromantičara. Jedan je od primjera i Schlegelova metafora noći koju smješta nasuprot „metaforici svjetla konstitutivnoj za prosvjetiteljski pogled na svijet”. Tako, primjerice, na jednom mjestu zapisuje:²

„Sunčeva je svjetlost razum primijenjen kao ćudoređe na djelatni život u kojem smo vezani uz prilike u stvarnosti. Noć ih međutim zastire blagotvornom koprenom i kroz zvijezde nam otvara pogled u prostore mogućnosti; ona je vrijeme snova.”³

Iako se uobičajeno misli da je romantizam, često znan i kao protu-prosvjetiteljstvo, opreka razumu – ipak nije tako. Na tom tragu i Marijan Bobinac u svom pronicljivom *Uvodu u romantizam* piše:

„Da etiketa ‘protuprosvjetiteljskog’ ne opisuje intencije romantičara na adekvatan način, vidi se i u tome što se romantizam, a osobito njegova rana faza, ne može svesti samo na intenzivnu kulturu osjećaja; naprotiv, i ovdje se radi o još jednoj od brojnih zabluda u tumačenju tog razdoblja europske kulturne povijesti.”⁴

2 Marijan Bobinac, *Uvod u romantizam*, Leykam international, Zagreb 2012., str 33.

3 Prema: M. Bobinac, *Uvod u romantizam*, str. 34.

4 Ibid., str. 34.

A nedugo nakon toga dodaje:

„Kao i prosvjetiteljstvo, rani je romantizam (u čemu se znatno razlikuje od kasne faze romantizma) usmjeren izrazito intelektualistički i teorijski te će pažljivija lektira teorijskih tekstova njemačkih ranih romantičara, osobito braće Schlegel i Novalisa, pokazati da se u njima prosvjetiteljsko nasljeđe, doduše, promatra vrlo kritičkim očima, no da se istodobno neke njegove postavke preuzimaju, da se dijelom šire, pa čak i radikaliziraju.”⁵

Mladi Schiller, usprkos klasicističkim idealima kojima robuju njegovi autoriteti, potajno piše *Razbojnice*, i baš kao tat krade pozornost svoga vremena. U razdoblju 1780-ih godine, Schiller je uglavnom pjesnik i dramatičar te niže književno-umjetnička ostvarenja. Treba imati na umu da Schiller tada „guta” knjige i mnogo proučava povijest, pa je tako i 1789. godine imao nastupno predavanje *Što je i zbog čega se proučava opća povijest* (njem. *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte*), dok 1790. godine dobiva mjesto na Sveučilištu u Jeni kao izvanredni profesor povijesti.

33

Proučavanje povijest daje mu pregled kontinuuma ljudskog hoda kroz vrijeme te u vlastitom mišljenju osvještava, kao i mnogi intelektualci toga doba, historicizam na Herderovu tragu. Naime, upravo takva

„... okosnica Herderove koncepcije filozofije povijesti, u toj je mjeri postala samorazumljivom u romantičkoj kulturi, a potom i u kasnijim kulturno-povijesnim razdobljima, da se naposljetku – u nekoj vrsti procesa osmoze – izgubila svijest o tome tko ju je prvi formulirao.”⁶

Također, na nagovor svojih prijatelja, ponajviše Christiana Gottfrieda Körnera,⁷ Schiller čita Kanta, tog velikog mislioca koji sâm čini svojevrsni prag prijelaza od francuskog prosvjetiteljstva k njemač-

5 Ibid.

6 Ibid., str. 22.

7 Usp. Fridrih Šiler [Friedrich Schiller], *O lepom*, prev. Strahija Kostić, Kultura, Beograd 1967., str. 23.

kom idealizmu. Upravo kroz Immanuela Kanta i Gottholda Ephraima Lessinga prosvjetiteljstvo progovara njemačkim jezikom. Uz to, neizostavno je spomenuti Schillerovo blisko poznanstvo s Johannom Wolfgangom von Goetheom, čija je prijateljska združenost još i danas slavljena s mnoštvom spomenika duhovnom zajedništvu dvaju velikana, prikazujući ih kroz kipove Schillera i Goethea, jednog kraj drugog.

Upravo se u Schilleru i može odraziti karakter vremena u Njemačkoj toga razdoblja, u kojem je romantizam cvao nerazdvojnog združenošću pjesništva i filozofije.

„Istovremenost Kanta i Goethea i povezivanje njihovih ideja od strane Schillera – to su odlučujuće crte onog vremena.”⁸

U njegovom prijelazu, sa Schillera pjesnika na Schillera filozofa, koji, uzgred rečeno, nikada nisu bili odvojeni, kao filozofsku ostavštinu baštinimo njegove estetičke rasprave, a među kojima je svakako najznačajnija *O estetskom odgoju čovjeka u nizu pisama*. Naime, njegova *Pisma* nastala su kao znak zahvale njegovim pokroviteljima: vojvodi Friedrichu Christianu von Schleswig-Holstein-Augustenburgu te grofu Ernstu Heinrichu von Schimmelmannu. Oni su u lipnju 1791. godine financijski potpomognuli krajnje potrebitog i bolesnog Schillera s trogodišnjom stipendijom u iznosu od 3.000 talira, dajući mu time uvijete za koliko-toliko mirno intelektualno i umjetničko djelovanje.

Pisma nisu pisana strukturirano, niti s nakanom prikaza sistema jednog odgoja, čak štoviše, nisu ni pisana za odgajatelje u strogom smislu. Schillerov je naum bio pisati o onom što mu je prvo do srca – smatrajući da će jedino tako napisati nešto vrijedno i iskreno, a što bi moglo biti dostojna zahvala njegovim mecenama – a to su umjetnost i ljepota, što i navodi na početku prepiske.

Vrijeme pisanja ovih pisama, prva polovica 1790-ih godina, vrijeme je velikih političkih previranja kojih je Schiller itekako bio svjestan. Naime, na početku drugog pisma Schiller se pitao:

8 Wilhelm Windelband, *Povijest filozofije*, sv. 2, prev. Nada Šašel *et al.*, Naprijed, Zagreb 1988., str. 103.

„No ne bih li slobodu, koju ste mi dali, možda bolje mogao iskoristiti, umjesto što vašu pažnju vezujem uz poprište lijepe umjetnosti?“⁹

Potom dodaje, „[p]ogledi filozofa i građanina svijeta s očekivanjem su prikovani za političko poprište gdje se sada, kako se vjeruje, rješava velika sudbina čovječanstva“¹⁰ – misleći, naravno, na Francusku revoluciju i sva politička komešanja onoga doba, no on se ipak odlučuje pisati o „estetskom svijetu“.¹¹

Kako je onda iz ljepote, umjetnosti, politike, ali i cijelog konteksta vremena u kojem se nalazi iznjedrio odgoj? Treba imati na umu kako ova pisma nisu nastala u kratkom naletu inspiracije, bila su pisana tijekom nekoliko godina. Svaki se čovjek promijeni tijekom višegodišnjeg perioda, a pogotovo netko tko toliko piše, čita i razmišlja. Zato je njegova *Pisma* ponekad i teško pratiti, no ona su živi odraz Schillerova razmišljanja. Pisma je, s malim izmjenama, objavljivao u svojem časopisu *Hore* tijekom 1795. godine.

Schiller je živio relativno kratko. Umro je od tuberkuloze devetog dana mjeseca svibnja 1805. godine s nenavršenih 46 godina. Zadnje desetljeće Schillerova života vrhunac je njegova stvaralaštva u kojem se sabiru sva povjesničarska znanja, filozofska promišljanja i umjetnički nagoni. Međutim, da se ne bi ogriješili šturim prikazivanjima, ovdje ćemo ih izostaviti budući da nisu nužna za glavnu svrhu ovog skromnog rada.

4. Kratki ekskurs o najvećoj ljudskoj ideji – ideji čovjeka

4. 1. Što je čovjek, a što su ljudi?

Ideja čovjeka najveća je ljudska ideja. To je ideja u kojoj učešća imaju svi ljudi te koja je prisutna u svim ljudima. Svaki čovjek osjeća pripadnost ljudima. Ta pripadnost temelji se na određenoj sličnosti koja

9 Friedrich Schiller, *O estetskom odgoju čovjeka u nizu pisama*, prev. Dubravko Torjanac, Scarabeus-naklada, Zagreb 2006., str. 19.

10 Ibid., str. 20.

11 Ibid., str. 19.

nije samo izvanjska, fizička, materijalna, pa čak ni mentalna, duševna ili psihološka. Ona je bitstvena. U srži, govore neki ljudi, ima nešto po čemu smo svi pojedini slični u svojoj posebitosti. U svojoj su biti svi ljudi *čovjek*, dok je bit čovjeka *ljudska*. Postoji nešto što svaki nazire kada gleda u sebe, a u tome nečemu – i ovdje se nalazi velika magija – istovremeno vidi sve ljude. Postoji nešto po čemu su svi pojedinci *ljudi*. To je ideja koja je zajedničko blago svih ljudi. To je tajna koja je prisutna u svim javnim izjavama. Ideja spram koje se sve ostale ideje dovode u pitanje. To je ideja čovjeka. Jedina ideja koja je kolektivna. Ona je naše zajedničko ostvarenje. Svatko ima određenu ideju čovjeka u sebi, doduše, često ne u potpunosti jasnu, no ona postoji. Spram te ideje postavljaju se mišljenja, odabiru stavovi, vode životi. Ono što znamo i mislimo o čovjeku, to znamo i mislimo o ljudima; a ono što znamo i mislio o ljudima određuje način kako živimo ovaj život; a način na koji živimo ovaj život govori sve o ljudima što jedan čovjek može znati. I tako se od skupa ljudskih udesa stvara filigranski hram čovjeka koji poštuju svi ljudi kao ideal u kojem se ujedno i oni sami ogledaju. Svatko tko konstruira ideju čovjeka uzima u obzir čitav zbir ljudske različitosti.

Autorova fascinacija idejom čovjeka zadovoljit će se na drugim mjestima, no ona je važna (ideja, a ne fascinacija) radi razumijevanja Schillerova nastojanja oko određivanja upravo takve jedne ideje. Zašto mu je bila potrebna ideja čovjeka? Jer upravo u njoj utemeljuje sve pojmove koje nastoji objasniti. Kako bi mogao čitateljima predočiti svoje mišljenje o ljepoti, umjetnosti, moralu, prirodi, slobodi itd., te o njihovim međusobnim vezama, ali i vezama spram čovjeka, Schiller mora konstruirati svoje određenje čovjeka, po kojem potom sav splet ljudske slojevitosti i različitosti ima u bitnom smislu jednaki odnos s navedenim fenomenima. Ovdje se, nadam se kako to ne treba posebno naglašavati, ne radi o pojedinačnom *ovom* ili *onom* čovjeku, jednoj osobi, već se govori o čovjeku kao biću *exemplari* za sve ljude. Schiller, dakle, polazi od objašnjenja individualnog čovjeka u skladu s idejom čovjeka naprosto, onog kojeg svi mi nosimo u sebi, kojeg svi mi odgajamo trenutnim zbirom vlastite čovječnosti.

„Prema nakani i određenju može se reći kako svaki individualni čovjek u sebi nosi čistog idealističkog čovjeka, a usuglasiti se s nje-

govim nepromjenljivim jedinstvom u svim promjenama i raznolikostima najveća je zadaća njegova bića.”¹²

Nedvojbeno je kako je Schiller bio pod velikim utjecajem filozofskih strujanja u Njemačkoj onoga vremena, napose pod utjecajem Immanuela Kanta i Johanna Gottlieba Fichtea, čiji tekst *Predavanja o određenju učenjaka* više puta spominje u svojim *Pismima*. U navedenom se tekstu svakako mogu vidjeti primjeri Fichteova mišljenja o kulturi, čulnosti, čovjekovu određenju i sl., a koji su usko povezani sa Schillerovim stajalištima.

Iako izgleda kao pretjerano širok i pedantan filozofijski izvod, Schiller zapravo bira kraći put baveći se idejnom konstitucijom čovjeka i njegovim odgojem, no što ne bi to bio slučaj da je išao sagledati realnu životnu uvjetovanost ljudske biti i spram nje sagraditi faktične odgojne strukture s mnoštvom dijelova podređenih mnoštvu svrha.

4. 2. Kako Schiller opisuje čovjeka?

Glavna je stvar koju Schiller razrađuje *konstitucija čovjeka*, a koji je u svojim idejnim postavkama određen dihotomijama. Čovjek je istovremeno ono što je bio i što treba biti, stoga su ljudi „razapeti” u svojoj biti i traže balans koji je odraz ideala. Schiller taj balans naziva „estetskim čovjekom”, a dva krajnja pola „prirodnim” i „moralnim čovjekom”. To nisu gotove sheme čovjeka, već karakterni ekstremi koji su uvijek prisutni u čovjek, jer su dio istog spektra ljudskosti, poput dvaju principa sadržanih u svim ljudskim stvarima. U nekim slučajevima jedan prevladava gotovo u potpunosti, dok su u drugim slučajevima omjeri drugačiji, ali nikad ni jedan ne iščezava iz ljudske biti jer bi onda ona bila oštarena i neljudska. Stvar je vječite igre prevladavanja i mjere.

Prirodni čovjek ljudska je pretpovijest – nju smo prihvatili misaono krećući se unazad. Takav, on je u potpunosti pod vlastima nagona, jedini je zakon onaj njegovih osjećaja i strasti kojima robuje, dok je njihovo zadovoljenje krajnja svrha. Čudoredan je čovjek cilj ljudskog uma –

12 Ibid., str. 26. U izdanju za *Hore* Schiller ovdje stavlja napomenu: „Ovdje se pozivam na spis koji se nedavno pojavio: *Predavanja o određenju učenjaka* moga prijatelja Fichtea, u kojima se nalazi vrlo jasna izvedenica ove rečenice, a izrečena na dosad još neviđen način.”

on je pramac kojem težimo, pramac našeg broda kojim razum kormilari u moru vrijednosti, a njime se i ravnamo – njemu se nadamo misaono krećući se unaprijed. Dakle, estetski čovjek aktualna je ljudska povijest, on je sama mogućnost kretanja i jednom i drugom te od jednog k drugom.

Sve su te oprečnosti polariteti koje čovjek nosi u sebi. Svi ti dijametralno suprotni nagoni, iako uvijek drugačiji dualizmi, vrte se oko iste točke središta, a to je srž ideje čovjeka. Čovjek je vaga koja se sastoji od tih dviju mogućnosti koje teže za apsolutom. No, kao što smo rekli, ni jedna nikada ne iščezava, čak ni u ekstremima, već samo jedna u potpunosti prevladava, dok se mogućnost druge nikada ne zatire. Ta se dva karaktera nalaze u ljudskoj naravi, no mi nismo ni jedan, već se gradimo od oba istovremeno. U sredini, u danom trenutku, u realitetu cjelokupnog života i vremena, možemo i moramo zamisliti treći karakter, koji oduzima od oba ono što mu treba.

„Bilo bi, dakle, potrebno da se od fizičkog karaktera odvoji proizvoljnost, a od moralnog sloboda – bilo bi potrebno prvog usuglasiti sa zakonima, a drugog učiniti takvim da ovisi o dojmovima – bilo bi potrebno jednog malo više udaljiti od materije, a drugog dovesti bliže k njoj, a sve to kako bi se stvorio treći karakter, koji bi, srodan i jednom i drugom od ovih dva karaktera, utro prijelaz od vladavine čistih snaga k vladavini zakona.”¹³

Na takvom estetskom karakteru imamo raditi i njega odgajati. U njemu pronaći tragove oba, i prirodna i moralna čovjeka, jer na njihovim ga modelima gradimo kao ravnotežu njihova prožimanja. Napredak ljudi, od prirodnog k moralnom čovjeku, zavisi o odgoju estetskog čovjeka koji je još uvijek usko vezan za oba, jer kako možemo odgajati čovjeka koji smo bili, a više nismo? Jednako kao ni čovjeka koji nastojimo postati, a još nismo.

13 Ibid., str. 25.

5. Estetski odgoj

5. 1. *Kako Schiller započinje svoja pisma?*

Schiller svoja *Pisma* započinje rečenicom „[d]opustit ćete mi, dakle, da vam u nizu pisama iznesem rezultate svojih istraživanja o lijepome i o umjetnosti”,¹⁴ u kojoj je jasno eksplicirano ono što se kasnije kroz pisma implicite podrazumijeva, a što ću ovdje jasno nastojati formulirati budući da to smatram važnim preliminarno naznačiti.

Naime, Schiller u svome spisu ne počinje s odgojem čovjeka, tražeći način kako ga podići iz jedne sfere u drugu, pa nailazi na ljepotu i umjetnost, već potpuno suprotno. Schiller je izvorište svoje filozofske rasprave crpio iz razmišljanja o *lijepom* i *umjetnosti*. Pokušavajući doći do njihove biti i svrhe, ali i do njihova značenja za čovjeka, pronašao im je ulogu u odgoja, koja se pokazala najvrjednijom koju im je mogao pripisati. Kako bi opravdao mjesto za lijepo i umjetnost u čovjekovu odgoju, Schiller zna da mora jasno odrediti čovjekovu bit – ne bi li ona postala ideal koji u odgoju imamo slijediti – te u njoj pokazati inherentnu sklonost za lijepo. S tim u vidu, upušta se u niz različitih istraživanja ljudske prirode te načina na koje se ona ispoljava, a sve kako bi zatvorio široko ocrtani krug svojih razmišljanja o lijepom i umjetnosti.

5. 2. *Ljepota, umjetnost, kultura*

Imajući na umu kontekst romantizma, te dosad spomenuta određenja čovjeka do kojih Schiller dolazi, nije teško naslutiti što bi bilo u srži *estetskog* odgoja čovjeka. Naravno, takav jedan estetski odgoj kojeg nastojim misliti na Schillerovu tragu gravitira oko pojma ljepote, a provodi se kroz kulturu posredstvom lijepo umjetnosti. Međutim, takav stav nije tek dan kao stav utemeljen na sklonostima i preferencijama, već on svoje pokriće pronalazi u ranije spomenutim napetostima čovjekovih dualizama, a za koje izvodi treću stranu čovjekova karaktera koji je ujedno njihovo pomirenje i prožimanje.

14 Ibid., str. 17.

„Kako bi stvorili sliku o tome na koji to način ljepota može postati sredstvom uklanjanja ove dvostruke napetosti, podrijetlo iste moramo pokušati istražiti u ljudskoj čudi.”¹⁵

Potom, kako bi izveo taj treći, estetski karakter, Schiller se upušta u digresije razlaganjem nečega što naziva „bîti čovještva”. Njemu pripisuje ljepotu, kao ljudima nužnu i inherentnu. Schillerove izvode ovdje nećemo detaljno izvoditi.

Čovjek se odražava u ljudima, a ljudi se nalaze među ljudima – u državi. Stoga, odgoj je nešto što mora biti izneseno kolektivno. Naime, iako je usmjeren na čovjeka, odgoj mora djelovati na sve ljude. Međutim, država je opet tek odraz naših ljudskih nesavršenosti i ograničenja te se i ona sama ima popraviti od strane čovjeka jednom kada on bude pravilno odgojen. Kako, dakle, pita se Schiller, izaći iz tog kruga? Odmah i odgovara, „[u] tu bi se svrhu moralo potražiti oruđe koje država ne nudi i otvoriti izvore koji pri svojoj političkoj izopačenosti ostaju čisti i jasni”,¹⁶ te nastavlja, „ovo oruđe je lijepa umjetnost, a spomenuti izvori otvaraju se u njezinim besmrtnim uzorima”.¹⁷

Umjetnost nadilazi područje državne kontekstualnosti te ne podliježe ideološkim krivudanjima. Dapače, ona je apsolutno imuna na sve moguće nepravde koje bi država spram nje mogla napraviti. U određenim povijesnim epohama, čovjek može zastraniti od umjetnosti pod pritiskom utjecaja onog političkog, ali umjetnost ne može zastraniti od svoje bîti koja je ukorijenjena u čovjeku.

„Politički zakonodavac može zatvoriti njezino područje, ali ne može u njemu vladati. On može prognati istinoljubivog čovjeka, no istina ostaje; on umjetnika može poniziti, ali ne može iskvariti umjetnost.”¹⁸

Nažalost, nerijetko se događa da u određenim historijskim trenucima ljudi zastrane u politička stanja u kojima zatomljuju svoju umjet-

15 Ibid., str. 98.

16 Ibid., str. 50.

17 Ibid., str. 50.

18 Ibid., str. 51.

ničku prirodu. Pod teretom vremena, gube iz vida djelić čovjekova karaktera koji se utemeljuje u onom umjetničkom, a koji se može vratiti jedino ponovnim prigrljenjem umjetnosti i svih odrednica čovjekova karaktera koje umjetnost nosi sa sobom.

„Čovječanstvo je izgubilo svoju plemenitost, ali umjetnost ju je spasila i pohranila u znamenitu kamenju; istina nastavlja živjeti u varci, a iz kopije će ponovo biti stvoren original.”¹⁹

Jasno je kako veliku ulogu u provođenju takvog jednog estetskog odgoja imaju umjetnici. Ideju umjetnika Schiller je već raspravljao na drugim mjestima mnogo opširnije, no u *Pismima* također ohrabruje umjetnike dajući im nekoliko vječnih savjeta vezanih za umjetničko stvaralaštvo, kao i nekoliko korisnih upozorenja. Umjetnik ne smije biti gojennac svoje epohe, svoga neposrednog okruženja.

„Živi u svom stoljeću, ali ne budi njegovo čedo; pružaj svojim suvremenicima ono što im treba, a ne ono što hvale.”²⁰

Naglašava kako umjetnik treba biti kritički nastrojen prema vrijednostima u kojima je odrastao te prihvatiti ona koja odražavaju vječnu istinu, a odbaciti pak ona koja su tek pomodna prisvajanja. Time i umjetnik svojom djelatnošću doprinosi odgojnom momentu čovječanstva, upravo kroz utjecaj na vlastito vrijeme i suvremenike.

„Protjeraj samovolju, frivolnost, neotesanost iz njihovih rasonoda, pa ćeš ih tako neprimjetno prognati i iz njihovih postupaka, a naposljetku i iz njihovih osjećanja.”²¹

Kultura je ta u kojoj umjetnik djeluje, a kroz koju i imamo pristup umjetničkim djelima. Ona je kreacija ljudi i njome se ima odgajati čovjek. Ona je aktualni historijski trenutak i njome smo dotaknuti u svim društvenim slojevima. A način na koji nas ona dotiče, stimulans koji nam

19 Ibid., str. 52.

20 Ibid., str. 55.

21 Ibid., str. 55.

pruža, utječe na to odakle dolazimo i u što se imamo razviti. Kultura je konkretan uvjet našeg odgoja i ona nam ima pružiti prostor za razvoj.

„Dakle, najvažnija je zadaća kulture da podvrgne čovjeka formi već i u njegovom pukom fizičkom životu i da ga pretvara u estetskog čovjeka dokle god sežu granica carstva lijepoga, jer samo se iz estetskog, a ne iz fizičkog stanja može razviti ono moralno.”²²

Kultura nikako nije samo fini supstrat ljudskog duha koji djeluje stimulativno, ona je i regulativni prostor moralnog i prirodnog zadovoljenja. Kultura je tu da utječe na sve dijelove čovječe biti i prema njima se ophodi u skladu s potrebama oba nagona ekstrema u spektru čovječnosti. Dakle, i prema prirodnom i prema moralnom čovjeku.

„Bdjati nad njima, i svakome od ta dva nagona jamčiti njegove granice, zadaća je kulture, koja je dakle i jednom i drugom dužna jednaku pravicu, a nije joj zadaća umni nagon samo potvrđivati na račun onog čulnog, već i onaj čulni na račun umnog. Njezin zadatak je dakle dvojak, prvo: zaštititi čulnost od nasrtaja slobode; drugo: osigurati osobnost od moći osjećaja. Prvo se postiže obrazovanjem sposobnosti osjećaja, drugo obrazovanjem sposobnosti uma.”²³

Pritom upravo ljepota igra ključnu ulogu u konstituciji kulturnog života. Ljepota je ta koja nas oplemenjuje u svim našima stanjima. Ljepotom krasimo svečane trenutke, a svakodnevnici život činimo ugodnijim. Na nju nisu imuni ni krute neuglađene duše divljaka, ni uljuljane i malaksale duše zanesenih duhovnjaka. Ljepota ih, čak štoviše, približava jedno drugom i sjedinjuje ih u estetskog čovjeka u kojem oba nalaze sebe istovremeno bivajući bliži ovom drugom.

22 Ibid., str. 74.

23 Ibid., str. 74.

„Putem ljepote čulni se čovjek dovodi formi i mišljenju; ljepotom se duhovni čovjek vraća materiji i ponovno se okreće čulnome svijetu.“²⁴

Estetski odgoj prilagodljiv je proces, svakom daje onoliko koliko mu treba i sve pretvara u skladan omjer nagona kojima je pojedinac po prirodi sklon. Odgoj i obrazovanje koje poznajemo imaju se voditi ovom krasnom pričom o estetskom odgoju, tj. njega imati pred očima kada se iznosi u svojoj konkretnosti. Jer upravo odgoj koji valja nametnuti čovjeku, treba biti model prema kojem ćemo se ravnati kada ćemo odgajati ljude. Ljudi su raznovrsni, kako međusobno, tako i u sebi samima, a zadaća je odgoja uvijek usvojiti cijeli spektar raznovrsnosti kojom raspoložemo, ne bismo li osvijestili cjelovitost vlastitog bića, jer jedino se tako mi ljudi možemo približiti idealu čovjeka u koji se nastojimo razviti:

„... na mjesto počudnog postaviti ćudorednost, na mjesto poznavanja spoznavanje, na mjesto sreće stanje blaženstva, zadatak je fizičkog i moralnog obrazovanja; iz ljepota učiniti ljepotu, to je zadaća estetskog obrazovanja.“²⁵

Kasnije u *Pismima*, zanesen svojim pisanjem, Schiller nastavlja pisati o igri, slobodi, moralnosti i mnoštvu drugih velikih filozofskih tema, postavljajući pregršt golemih i teških metafizičkih pitanja, ne bi li među njima našao kakve vrijedne odgovore, no u to autor ovih redaka neće ulaziti u ovom kratkom spisu.

6. Umjesto zaključka

Misliti odgoj na Schillerovu tragu znači misliti prirodu ljudskog bića. Schiller u svojim *Pismima* nastoji iznaći bît čovjeka, ne bi li bolje upoznao svoje vrijeme i svoje suvremenike. No, više od svega, Schillerova rastresena tankočutnost nastoji iznaći način na koji

24 Ibid., str. 98.

25 Ibid., str. 92.

bi zadovoljio svoje težnje s cjelovitošću čovjekova bića u svim segmentima njegova potencijala. Schiller sagledava cijelu lepezu poteškoća i problema koje njegovo vrijeme i njegova okolina stavljaju pred njega, i još više, sagledava sve ljudske slabosti i karakterne mušice koje ljude obavijaju u veo ograničenosti i osornosti u životnim postupanjima u kojima su umjetnost i ljepota zanemarene i potisnute.

Schiller, govoreći o estetskom čovjeku i estetskom odgoju kojim se on odgaja, govori o idealnim društvenim uvjetima koji bi služili kao kulturni inkubator za našu ćud. Odnosno, kada bi stimulatívni utjecaj kulture u našoj životnoj okolini bio poticajan za razvijanje estetske senzibilnosti, tada bi svaka instanca odgojnog, ali i obrazovnog procesa, u pogledu svih ljudskih djelatnosti i sposobnosti, imala posla s već pripremljenom osobnošću u koje se sve životne i mudrosne smjernice s lakoćom upisuju u ljudsku dušu.

Misliti odgoj na Schillerovu tragu znači vjerovati u puni potencijal čovjekovih mogućnosti. Međutim, ne samo vjerovati nego aktivno djelovati na način da oplemenjujemo ovaj svijet u svakom njegovom segmentu. Odgajati ljude znači podsjetiti ih na čovjeka u njima, pokazati ga u najboljem mogućem svjetlu, u svjetlu koje pokazuje cjelokupnu raskoš čovjekove prirode, prirode koja je u skladu sa svim idealima kojima stremimo i oko kojih se toliko sporimo, a koje toliko često u svojim životima potiskujemo. Odgajati na Schillerovu tragu znači stalno podsjećati ljude da je ljepota koju čovjek može stvarati i uživati namijenjena upravo njima na uživanje. Odgajati na Schillerovu tragu znači skupno stvaranje i oslikavanje ideje čovjeka sa svim ljudskim karakteristikama, a potom i podsjećanje da je ona već prisutna u svima nama.

Josip Periša
Fakultet hrvatskih studija,
Sveučilište u Zagrebu
perisa.josip2@gmail.com

Prostor za bioetiku u najranijem
školskom obrazovanju

SAŽETAK

U radu ćemo istražiti postoji li prostor za bioetiku u prvom i drugom razredu osnovne škole. Predmeti istraživanja primarno su odabrani segmenti kurikuluma za prvi i drugi razred osnovne škole pojedinih predmeta, tj. odgojno-obrazovni ishodi „Vjeronauka” i „Prirode i društva”, u kojima ćemo nastojati detektirati potencijalni prostor za bioetiku kao kulturno-znanstvenu djelatnost kojoj su u primarnom fokusu istraživanja moralne dimenzije života i njegovih okolnosti. Rad ćemo započeti isticanjem temeljnih karakteristika bioetike kao znanosti, prije svega, njezinoga predmeta istraživanja tijekom kratkoga prikaza povijesnoga razvoja, a zatim i prikaza njezinih bitnih metodoloških obrazaca (tj. interdisciplinarnosti i pluriperspektivizma) kojim zahvaća životne fenomene. Nakon prikaza bitnih odrednica bioetike kao znanosti u prvom dijelu rada, krenut ćemo na prikaz dijelova kurikuluma pojedinih predmeta kako bismo ustanovili postoji li prostor za znanost kakva je bioetika u najranijem školskom obrazovanju te naposljetku iznijeti završne misli.

47

KLJUČNE RIJEČI

bioetika, interdisciplinarnost, pluriperspektivizam, obrazovanje, škola, kurikulum, odgojno-obrazovni ishodi

1. UVOD

Da bismo opravdano i valjano ispitali i istražili prostor za bioetiku kao „područnu, relacijsko-filozofsku i pluriperspektivnu etiku”¹ koja „prema svome metodološkome obrascu u raspravu i rješavanje problema uključuje i one izvan-znanstvene i izvan-etičke perspektive”² u najranijem školskom obrazovanju, odnosno kurikulumima

1 Ante Čović, *Etika i bioetika*, Pergamena, Zagreb 2004., str. 28.

2 Ante Čović, „Bioethik unter den Bedingungen des Postkommunismus – Fallbeispiel Kroatien”, u: Ante Čović, Thomas Sören Hoffmann (ur.), *Bioethik und kulturelle Pluralität. Die*

„Vjeronauka” i „Prirode i društva” za prvi i drugi razred osnovne škole, moramo iznijeti temeljne karakteristike bioetike kao znanosti.

Nakon što iznesemo bitne karakteristike bioetike, odnosno kratak prikaz njezinoga povijesnoga razvoja te obilježja metodoloških obrazaca, možemo detektirati potencijalni prostor i mogućnost bioetike u odabranim kurikulumskim materijalima za prvi i drugi razred osnovne škole.

Važne odrednice bioetike kreću kratkim prikazom njezinoga povijesnoga razvoja, odnosno prikazom bitnih uporišta u razvoju te znanosti, od njezinih početaka, tj. od uspostave tzv. *Božjega komiteta*³ pa sve do njezine suvremene i najefektivnije faze razvoja, integrativne bioetike. U navedenom povijesnome razvoju, koji je ujedno i „metodološki predargument”,⁴ valja kratko prezentirati uporišne točke u mislima dvaju očeva bioetike, Vana Rensselaera Pottera i Fritza Jahra, koji su uspostavili temelje suvremenim metodološkim obrascima (integrativne) bioetike.

Zatim slijedi prikaz temeljnih metodoloških obrazaca bioetičkoga istraživanja, pluriperspektivizma i interdisciplinarnosti, kako bismo vidjeli način bioetičkoga zahvaćanja pojedinih životnih fenomena, od onih problema s početka njezinoga razvoja do suvremenih fenomena koji su predmet njezinoga istraživanja.

Nakon prikaza kratkoga povijesnoga razvoja i temeljnih metodoloških obrazaca bioetičkoga istraživanja slijedi prikaz važnih kurikulumskih karakteristika (primjerice, odgojno-obrazovni ishodi i njihova razrada i sl.) pojedinih nastavnih predmeta kako bismo utvrdili ima li u njima prostora i mogućnosti za neke bioetičke aspekte s obzirom na to da bioetika kao nastavni predmet ne postoji u najranijem školskom obrazovanju, već se samo potencijalno može detektirati pojedino njezino obilježje u određenim aspektima kurikuluma nastavnih predmeta prvoga i drugoga razreda osnovne škole.

Sudosteuropäische Perspektive, Academia Verlag, Sankt Augustin 2005., str. 148–172, ovdje str. 150.

3 Usp. A. Čović, *Etika i bioetika*, str. 112–118.

4 Povijesni razvoj bioetike metodološki je predargument pluriperspektivizmu i interdisciplinarnosti jer se samim razvojem bioetike kao znanosti uključuje sve više perspektiva (tj. jezgri znanja) i disciplina u sve više fenomena života koji postaju predmetom bioetičkoga istraživanja.

2. Povijesni razvoj bioetike – kratak prikaz uporišnih točaka

U vid u temeljna obilježja bioetike, koja ćemo pokušati detektirati u kurikulumskim obrascima u prvome i drugom razredu osnovne škole, započinjemo prikazom uporišnih mjesta u njezinome povijesnome razvoju. Razvojni put bioetike do njezinoga suvremenoga stadija, integrativne bioetike, koju Perušić određuje kao „pluriperspektivno područje znanstveno-kulturne djelatnosti koje se bavi moralnom dimenzijom života radi stvaranja orijentacijskoga znanja u izazovima povijesnih epoha”⁵ – traje više od pola stoljeća. Jednim od početaka bioetike, odnosno potrebe za nečim što se zove „bioetička refleksija”, tj. bioetičko zahvaćanje svjetsko-povijesnih i životnih fenomena, smatra se eksplozija atomskih bombi u Drugome svjetskome ratu, s obzirom na to da je taj događaj jedan od temeljnih označitelja znanstveno-tehnološke epohe koje smo i mi dio danas.

Nadalje, od presudne je važnosti za rađanje bioetike i jedan povijesni događaj u znanstveno-tehnološkom napretku u medicini, a to je izum aparata za hemodijalizu koji je epochalno otkriće s obzirom na efektivnu i produktivnu mogućnost spašavanja ljudskih života. Problematika koja se izrodila iz epochalnoga medicinskoga znanstveno-tehnološkoga otkrića pojavila se zbog nedostupnosti navedenih mogućnosti za liječenje svim potrebitim pacijentima. Iz toga razloga javlja se potreba za komitetom⁶ koji će na temelju određenih kriterija odrediti koji će pacijenti dobiti, a koji neće medicinsku skrb s novim aparatom za hemodijalizu, a što ujedno označuje i spas njihovih života.

5 Luka Perušić, „Narav i metoda integrativne bioetike. Rasprava”, u: Ante Čović, Hrvoje Jurić (ur.), *Integrativno mišljenje i nova paradigma znanja*, Pergamena – Hrvatsko filozofsko društvo – Znanstveni centar izvrsnosti za integrativnu bioetiku, Zagreb 2019., str. 321–412, ovdje str. 384. Ovdje treba naglasiti da je Perušićeva definicija rezultat nadogradnje prijašnjih teorijskih razmatranja, prije svega Čovićevih, Jurićevih i Kukočevih istraživanja. Usp. A. Čović, „Bioethik unter den Bedingungen des Postkommunismus – Fallbeispiel Kroatien”, str. 150–151; Hrvoje Jurić, „Uporišta za integrativnu bioetiku u djelu Van Rensselaera Pottera”, u: Velimir Valjan (ur.), *Integrativna bioetika i izazovi suvremene civilizacije*, Bioetičko društvo u BiH, Sarajevo 2007., str. 77–99.

6 (Bio)etički komiteti, tj. povjerenstva ili savjeti do danas su jedan od najčešćih (praktičkih) pokazatelja bioetičke refleksije o nekom životnom fenomenu.

Epohalni osvrt na navedeni događaj, koji postaje fundamentom u razvoju bioetike, članak je Shane Alexander, koji je objavljen u časopisu *Life* 1962. godine, pod naslovom „Oni odlučuju tko živi, a tko umire”. Dakle, iako je bioetika od njezinoga početka, pa do suvremene faze, integrativne bioetike, filozofski fundirana disciplina,⁷ navedeni događaji znanstveno-tehnološkoga razvoja iznjedrili su potrebu za bioetičkom refleksijom, tj. bioetičkim promišljanjem o životnim fenomenima nove epohe. Ante Čović tako napominje:

„Bioetika je nastala kao specifični oblik moralne refleksije kojim su se rješavale novonastale situacije ili pak potencirane moralne dileme u novoj medicinskoj situaciji.”⁸

Svjetsko-povijesne okolnosti, odnosno rapidan razvoj mnogih tehnoloških aspekata nove epohe utjecao je na prvi teorijski i sustavniji razvoj u povijesti bioetike, odnosno na američkoga oca bioetike Vana Rensselaera Pottera (1911. – 2001.), biokemičara i onkologa, čije su koncepcije,⁹ ujedinjavanje medicinske bioetike i ekološke etike, rezultat odmicanja od koncepcija razvoja bioetike pri *georgetownskom* institutu.¹⁰ Objektivne životne okolnosti novoga svjetskoga znanstveno-tehnološkoga razvoja koje su utjecale na razvoj Potterove koncepcije globalne bioetike kao mosta prema budućnosti su:

7 Usp. L. Perušić, „Narav i metoda integrativne bioetike. Rasprava”, str. 388.

8 A. Čović, *Etika i bioetika*, str. 117.

9 Usp. Amir Muzur, Iva Rinčić, *Van Rensselaer Potter i njegovo mjesto u povijesti bioetike*, Pergamena, Zagreb 2015., str. 104.

10 Okupljeni bioetičari (primjerice Tom Beauchamp i James F. Childress) oko *georgetownskog* instituta naglasak stavljaju isključivo na istraživanje i refleksiju medicinskih fenomena s obzirom na to da će „dio bioetike koji se odnosi na moralnu teoriju uskoro nestati budući da od njega nema koristi.” – A. Muzur, I. Ričnić, *Van Rensselaer Potter i njegovo mjesto u povijesti bioetike*, str. 95. Dakle, vrlo efektivno i produktivno bioetičko istraživanje i zahvaćanje pojedinih fenomena relevantni su i potrebni jedino ako su posvećeni dvojama u medicini, primarno uključujući prava i dužnosti pacijenata i zdravstvenih djelatnika, prava i dužnosti znanstvenika-istraživača i ispitanika (pokusnih životinja) te oblikovanja smjernica javnih politika kliničkog rada i biomedicinskih istraživanja. Usp. *ibid.*, str. 95–110.

„... uporaba atomskoga oružja, tenzije hladnoga rata s povremenim eskalacijama (kubanska kriza), nagli napredak znanosti i medicine i utemeljenje i popularizacija etičkih komiteta nakon Seattlea.”¹¹

Potterov neizmjerni doprinos u razvoju bioetike očituje se u skretanju naglaska i potrebe za bioetičkom refleksijom i bioetičkim istraživanjem isključivo (bio)medicinskih problema na ostale životne fenomene kojima je bioetičko zahvaćanje prijeko potrebno, primjerice, razvitak nuklearnoga oružja, klimatske promjene, sve veće zagađenje okoliša i sl., što i jesu, uz problematiku iz (bio)medicinskoga područja, primarni i prvotni životni fenomeni bioetičkoga zahvaćanja.

Druga ličnost od presudne važnosti za razvoj bioetike, u sustavno-teorijskom smislu, europski je otac bioetike, Fritz Jahr (1895. – 1953.), njemački učitelj i pastor te „kovač” riječi *bio-etika* u članku iz 1926. godine, objavljenom u časopisu *Mittelschule*, pod naslovom „Znanost o životu i nauka o moralu” u kojemu „po prvi puta rabi i objašnjava pojmove bioetika i bioetički imperativ”.¹² Jahrova koncepcija bioetike, za razliku od opreznoga Pottera i njegove zabrinutosti za budućnost, utemeljena je iz bezuvjetnoga povjerenja u autoritet znanosti, skovana kao posljedica napretka fiziologije i *biopsihike*.¹³ Presjek Jahrova interesa i predmeta bioetičkoga istraživanja može se vidjeti iz pregleda i presjeka njegovih članaka u kojima pronalazimo interes za

„... životinjske i biljne etike (bioetike), Petu zapovijed, seksualnu etiku, odgoj i obrazovanje te kult nedjelje.”¹⁴

Napredak u teorijskom razvitku bioetike i koncepciji bioetike koja se ne sužava na vrlo usko polje istraživanja, tj. polje istraživanja isključivo i samo (bio)medicinskih fenomena, vidljiv je u Jahrovu interesu za navedene teme, a za koje on zaključuje da je bioetičko zahvaćanje potrebno. Širina njegova (bioetičkoga) interesa očitovana je i u članku iz časopisa

11 Ibid., str. 60.

12 Amir Muzur, Iva Rinčić, *Fritz Jahr i rađanje europske bioetike*, Pergamena, Zagreb 2012., str. 45.

13 Usp. A. Muzur, I. Rinčić, *Van Rensselaer Potter i njegovo mjesto u povijesti bioetike*, str. 123–124.

14 A. Muzur, I. Rinčić, *Fritz Jahr i rađanje europske bioetike*, str. 50.

Kosmos pod naslovom „Bio-etika: osvrt na etički odnos čovjeka prema životinjama”, u kojemu Jahr upozorava da se moralna dužnost mora prenijeti i na odnos prema svim životinjama i biljkama, odnosno da moralna refleksija i moralna dužnost nije ograničena samo na čovjeka.¹⁵ Marko Kos, primjerice, na tome tragu ističe:

„Važnost ovog članka nije samo u tome što u njemu prvi put spominje pojam bio-etika, nego zato što nudi i teorijski okvir u kojemu nastoji zasnovati bioetiku.”¹⁶

Potterova i Jahrova širina životnih fenomena koji trebaju bioetičku refleksiju i bioetičko istraživanje danas je potencirana na veliki spektar tema,¹⁷ poput umjetnosti, religije, odgoja i obrazovanja, socijalnih problematika, spolno-zdravstvenih tema itd. Svako navedeno područje života zahtijeva, barem u djelomičnome dijelu, bioetičku refleksiju i istraživanje, odnosno u suvremenoj fazi, integrativno bioetičku refleksiju i istraživanje.

Integrativna bioetika nadopunjuje bioetiku primarno u smislu metodoloških karakteristika koje je odlikuju, ali i koje su njezin istraživački potencijal i aparat unaprijedile: *integracija*, *pluriperspektivizam*, *orijentacija* i *disciplinarnost*. Perušić određuje kvalitete bioetičkoga istraživanja na idući način:

„Utvrdivanje zaključaka u procesu koji ukazuje na čimbenike sličnosti i razlike među jezgrama znanja, pisano u vidu ciljeva i svrha kako samog problema i aktera u tom problemu, tako i samog istraživača koji teži artikulaciji smisaone istine o ispitivanome problemu te premašivanje granice jedne discipline.”¹⁸

15 Usp. *ibid.*, str. 30.

16 Marko Kos, „Od Fritza Jahra do integrativne bioetike, Prikaz razvoja jedne ideje”, *Filozofska istraživanja* 34 (2014) 1–2, br. 133–134, str. 229–240, ovdje str. 231.

17 Za pregled životnih tema (područja života) kojim se danas bave (integrativno) bioetički istraživači vidi: Bruce Jennings (ur.), *Bioethics*, Gale – Cengage Learning, Farmington hills 2004., str. 23–34; Henk A. M. J. ten Have (ur.), *Encyclopedia of Global Bioethics*, Springer International Publishing, Pittsburgh 2016.

18 L. Perušić, „Narav i metoda integrativne bioetike”, str. 388–389.

3. Bitne metodološke odrednice bioetičkoga istraživanja – pluriperspektivizam

Nakon kratkog pregleda uporišnih točaka u povijesnome razvoju bioetike, a sve u svrhu dobivanja jasnije slike što je točno bioetika kao znanstveno-kulturna djelatnost te koji su fenomeni života, odnosno moralna dimenzija tih fenomena, predmeti njezina istraživanja, čije poveznice možemo istražiti u dijelovima kurikuluma prvog i drugog razreda osnovne škole, slijedi prikaz temeljnih metodoloških odrednica (integrativne) bioetike kako bismo dobili precizniji uvid u mehanizam bioetičkoga zahvaćanja pojedine moralne dimenzije određenoga životnoga fenomena.

Krećemo s pluriperspektivizmom, ključnom metodološkom odrednicom bioetičkoga istraživanja određenih fenomena, tj. istraživanja koje se „ne smije provesti preko jedne metode ili pomoću jedne jezgre znanja”.¹⁹

U metodološkom smislu, najveći su doprinos pluriperspektivizmu za bioetičko zahvaćanje pojedinih fenomena u vrednovanju – jezgre znanja koje ne moraju nužno biti znanstvene prirode, odnosno mogu biti religijske, umjetničke, svjetonazorske, iskustvene itd., te ih se kao takve može²⁰ vrednovati u smislu argumentacijske vrijednosti prilikom bioetičkoga zahvaćanja nekoga problema. Rađanje potrebe u bioetičkom istraživanju za metodologijom pluriperspektivizma proizlazi iz preispitivanja apsolutnoga autoriteta znanstvenih jezgri znanja prilikom zahvaćanja nekoga problema.

Gledajući znanje u cjelini, pretpostavlja se da je dio njega i izvan-znanstvena jezgra znanja, umjetnička, religijska, svjetonazorska

19 Ibid., str. 364.

20 Pluriperspektivizam ne uvjetuje i ne određuje obvezatnost jednakoga vrednovanja izvan-znanstvenih jezgri znanja u bioetičkom istraživanju s onim znanstvenim jezgrama znanja. Pluriperspektivizam, kao važna metodološka karakteristika bioetičkoga istraživanja, dopušta potencijalnu vrijednost izvan-znanstvene jezgre znanja u istraživanju nekog bioetičkoga problema. U kojoj će se i u kakvoj mjeri izvan-znanstvena jezgra koristiti i vrednovati u bioetičkom istraživanju na procjeni je samoga istraživača. Uzimanje u obzir izvan-znanstvenih jezgri znanja u bioetičkom istraživanju ne znači relativiziranje ili negaciju znanstvenoga doprinosa, nego sagledavanje problema na načine koji u načelu ostaju istovrijedni. Usp. Darija Rupčić, *Status ljudskog embrija pod vidom bioetičkog pluriperspektivizma*, Pergamena, Zagreb 2013., str. 20.

i sl., te da kao takva može doprinijeti kvalitetnijem i holističkom bioetičkom istraživanju određenih životnih fenomena s boljim rezultatima. Darija Rupčić Kelam u tom kontekstu ističe:

„Kulturne perspektive mogu biti različiti protagonisti građanskoga života, društveni pokreti, političke pozicije, i programi, etablirani, svjetonazori, religijske ustanove i učenja, moralne refleksije, umjetnička ostvarenja i dr.”²¹

Dakle, u bioetičkome istraživanju (zahvaćanju) pojedinoga fenomena koji zahtijeva bioetičku refleksiju, nepoželjno je i metodološki neopravdano koristiti isključivo i jedino znanstvene jezgre znanja, s bezuvjetnim povjerenjem u autoritet znanosti, jer se problem takvom metodologijom ne može zahvatiti i ispitati u cjelini te je posljedično bioetičko istraživanje potencijalno manjkavo kao i rezultati koji iz toga proizađu. Primjerice, (1) socijalno angažirana umjetnost može pridonijeti bioetičkom istraživanju moralne dimenzije (ne)pravednosti u određenom društvenom uređenju ili (2) religijska perspektiva u pitanju eutanazije ili pobačaja u pojedinoj zajednici.

Rabljenje navedenih izvan-znanstvenih perspektiva u potencijalnim bioetičkim istraživanjima ne implicira manju vrijednost i/ili negaciju znanstvenih perspektiva, nego njihovu potencijalnu vrijednost u argumentacijskom smislu u mjeri koja je na procjeni samoga istraživača. Jurić na tome tragu upozorava:

„Pluriperspektivizam znači objedinjavanje i dijaloško posredovanje ne samo znanstvenih, nego i ne-znanstvenih, odnosno izvan-znan-

21 Ibid., str. 186. Reprezentativan i slikovit primjer bioetičkoga istraživanja daje Marina Katinić. Usp. Marina Katinić, „Filozofija za djecu i mlade i integrativna bioetika”, *Filozofska istraživanja* 32 (2012) 3–4, br. 127–128, str. 587–603, ovdje str. 599, bilj. 51: „Slikovito rečeno, integrativna bioetika zamišljena je kao golemi okrugli stol za kojim sjede stručnjaci različitih profila i predstavnici različitih domena društvenoga života te u živoj i plodnoj raspravi iznalaze najbolja rješenja složenih i teških problema kao što je postupanje s tek začetim ljudskim bićima, transhumanističke teorije i prakse, genetički modificirani organizmi, energetska kriza itd.”

stvenih prinosa, uključujući poglede koji počivaju na kulturnim, religijskim, političkim i umjetničkim pojedinostima.”²²

4. Bitne metodološke odrednice bioetičkoga istraživanja – interdisciplinarnost

O bilježja bioetike kao znanosti, a to podrazumijeva obilježja predmeta njezina istraživanja te obilježja metodologije istraživanja moralnih dimenzija pojedinih fenomena života, završit ćemo s kratkim prikazom važnih karakteristika druge krucijalne metodološke odrednice (integrativno) bioetičkoga istraživanja – interdisciplinarnosti.

S obzirom na to da je bioetika znanstveno-kulturna djelatnost i da kao takva zahvaća moralne dimenzije različitih fenomena u životu, pluriperspektivizam krucijalna je metodološka odrednica koja se odnosi na kulturni dio znanstveno-kulturne djelatnosti jer uzima u obzir potencijalnu argumentacijsku vrijednost izvan-znanstvenih (kulturnih) jezgri znanja. Interdisciplinarnost krucijalna je metodološka odrednica bioetičkoga istraživanja koja se odnosi na znanstveni dio znanstveno-kulturne djelatnosti. Interdisciplinarnost podrazumijeva da se istraživanje pojedine moralne dimenzije određenoga fenomena života provodi iz više znanstvenih jezgri znanja od jedne, odnosno da se znanstveni kut gledanja ne svede isključivo i jedino na jednu znanstvenu disciplinu. O tome na zanimljiv način piše Jurić:

„Interdisciplinarnost podrazumijeva interrelacije dviju ili više zasebnih disciplina. Ako je bioetika interdisciplinarno područje, onda ne može više biti smatrana granom etike kao jedne discipline, nego bi morala okupljati različite discipline.”²³

Dakle, širenje znanstvenih jezgri znanja u bioetičkom istraživanju može pridonijeti cjelovitijem, efektivnijem i produktivnijem istraživanju

22 Hrvoje Jurić, „Hans Jonas’ integrative philosophy of life as a footfold for integrative bioethics”, *Jahr – Euroopski časopis za bioetiku* 2 (2011) 4, str. 511–520, ovdje str. 15.

23 H. Jurić, „Uporišta za integrativnu bioetiku u djelu Van Rensselaera Pottera”, str. 81.

s boljim rezultatima, a posljedično i rješenjima. Primjerice, bioetičko ispitivanje moralne dimenzije nekoga socijalnoga problema može uključiti potencijalno korisne uvide i zaključke sociologije, socijalne filozofije, javnoga zdravstva, filozofije politike, političkih znanosti, demografske zaključke, ekonomije, povijesti itd. Metodološka kvaliteta interdisciplinarnosti leži u mogućnosti širenja znanstvenih jezgri znanja prilikom zahvaćanja i istraživanja nekoga problema. No, kao i u slučaju pluriperspektivizma, treba naglasiti da interdisciplinarnost ni na što ne obavezuje istraživača, tj. na istraživačevoj je procjeni da odredi koje će i koliko znanstvenih jezgri znanja koristiti u bioetičkom istraživačkome procesu. Interdisciplinarnost ne znači i ne implicira usiljeno gomilanje znanstvenih perspektiva samo zato što interdisciplinarnost, kao metodološka odrednica, to dopušta i bez kakve koristi za istraživački proces, rezultate istraživanja, a potom i za rješenja problema. Jurić i Zagorac u zajedničkom članku zapisali su sljedeće:

„Interdisciplinarnost ne znači puko mehaničko okupljanje različitih pogleda, nego njihovo zbiljsko integriranje, odnosno izradu jedinstvene platforme za raspravu o etičkim problemima vezanima uz život, ljudski i neljudski, individualni život i život u cjelini.”²⁴

Dakle, prednost je interdisciplinarnosti što može, a i ne mora, ovisno o istraživaču moralne dimenzije određenoga fenomena života, uključiti potrebite znanstvene jezgre znanja i tako pridonijeti cjelovitijem i uspješnijem zahvaćanju predmeta bioetičkoga istraživanja. Eterović je u tome kontekstu nadodao:

„Interdisciplinarnost bioetike upućuje na suradnju i povezivanje različitih znanosti u rješavanju bioetičkih izazova; sve se jasnije počela uviđati činjenica da je moderna znanost samo jedna od perspektiva gledanja na određeno pitanje ili problem.”²⁵

24 Ivana Zagorac, Hrvoje Jurić, „Bioetika u Hrvatskoj”, *Filozofska istraživanja* 28 (2008) 3, br. 111, str. 601–611, ovdje str. 608.

25 Igor Eterović, *Kant i bioetika*, Pergamena – Centar za integrativnu bioetiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb 2017., str. 67.

5. Odabrane kurikulumske stavke za prvi i drugi razred osnovne škole

Nakon što smo prezentirali uporišne točke u povijesnome razvoju bioetike i problema kojima se ona bavi, te nakon što smo iznijeli temeljne karakteristike najvažnijih metodoloških odrednica bioetičkoga istraživanja, pluriperspektivizma i interdisciplinarnosti, u nastavku slijedi prikaz odabranih kurikulumskih izvadaka²⁶ za prvi i drugi razred osnovne škole, a sve kako bismo navedena obilježja bioetike kao znanstveno-kulturne djelatnosti (tj. discipline) potražili u odabranim kurikulumskim izvadcima za prvi i drugi razred osnovne škole.

Tako bismo vidjeli postoji li prostor za bioetiku u nekim aspektima (kurikulum za prvi i drugi razred osnovne škole) najranijega školskoga obrazovanja – premda ne postoji bioetika, a ni etika, kao nastavni predmeti u osnovnoj školi. Dakle, cilj je istražiti prostor u odabranim kurikulumskim izvadcima za prvi i drugi razred osnovne škole za pojedina obilježja bioetike u zahvaćanju moralnih dimenzija određenih fenomena života. U nastavku slijedi kratki prikaz odabranih kurikulumskih izvadaka za prvi i drugi razred osnovne škole:

„Učenik uočava i prepoznaje islamske, a ujedno i univerzalne moralne vrijednosti.”²⁷

„Učenik prepoznaje i razlikuje etičke norme (dobro – loše, pošteno – nepošteno, prihvatljivo – neprihvatljivo) koje određuju njegovu ponašanje u domu, školi i na ulici.”²⁸

„Učenik otkriva i zaključuje kakav bi trebao biti odnos muslimana i muslimanke prema životu na ovome svijetu.”²⁹

26 Odabrani korpus kurikulumskih izvadaka za potrebe rada, odnosno za potrebe dovođenja u vezu pojedinih obilježja bioetike, kao znanstveno-kulturne djelatnosti, i najranijeg školskog obrazovanja čine pojedini odgojno-obrazovni ishodi nastavnih predmeta „Islamski vjeronauk”, „Katolički vjeronauk”, „Priroda i društvo” te međupredmetne teme „Građanski odgoj i obrazovanje”.

27 Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, „Kurikulum nastavnog predmeta ‘Islamski vjeronauk’ za osnovne i srednje škole”, *Narodne novine* 10/2019, str. 14.

28 Ibid.

29 Ibid., str. 19.

„Učenik otkriva da je svaki čovjek Božje stvorenje koje treba poštovati i ljubiti te uočava važnost pomirenja i opraštanja za život u zajednici.”³⁰

„Učenik otkriva kako vrijednosti prijateljstva, pomaganja i opraštanja provoditi u životu.”³¹

„Učenik uspoređuje promjene u prirodi i opisuje važnost brige za prirodu i osobno zdravlje.”³²

„Učenik objašnjava važnost odgovornog odnosa prema sebi i prirodi.”³³

„Učenik opisuje ulogu i utjecaj zajednice i okoliša na djelatnosti ljudi mjesta u kojemu živi [...]”³⁴

„Učenik se ponaša u skladu s dječjim pravima u svakodnevnom životu.”³⁵

Reprezentativni primjeri odabranih odgojno-obrazovnih ishoda iz navedenih kurikuluma koji potencijalno nose prostor za pojedino obilježje bioetike ističu (1) naglasak na učenika koji prepoznaje moralne vrijednosti te prema njima postupaju, (2) etičke norme koje uređuju njegovo svakodnevno ponašanje, (3) brigu o okolišu, prirodi i ostalim živim bićima, (4) potencijalnu pomoć sugrađanima i zajednicama koje ga okružuju u njegovu svakodnevnom životu i dr. Radi se o ishodima koji u najranijoj učeničkoj dobi propisuju, uz efektivnu i sustavno razrađenu raščlambu ishoda, kako učenik treba živjeti i ponašati se³⁶ u školi, s prijateljima, svim drugim školskim kolegama prema prirodi i okolišu i sl.

30 Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, „Kurikulum nastavnog predmeta ‘Katolički vjeronauk’ za osnovne škole i gimnazije”, *Narodne novine* 10/2019, str. 23.

31 Ibid., str. 35.

32 Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, „Kurikulum nastavnog predmeta ‘Priroda i društvo’ za osnovne škole”, *Narodne novine* 7/2019, str. 12.

33 Ibid.

34 Ibid., str. 13.

35 Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, „Kurikulum međupredmetne teme ‘Građanski odgoj i obrazovanje’ za osnovne i srednje škole”, *Narodne novine* 10/2019, str. 11.

36 Primjerice, prema vrednotama poštenja, solidarnosti, dobrote itd.

U završnom poglavlju slijedi razmatranje potencijalne veze bioetike s navedenim kurikulumskim sadržajima kako bismo ustanovili postoji li mogućnost i prostor za bioetiku u najranijem školskom obrazovanju, premda *de facto* ne postoji bioetika kao nastavni predmet s razrađenim i sustavnim odgojno-obrazovnim ishodima i njihovim razradama.

6. Prostor za bioetiku u najranijem školskom obrazovanju

U završnom poglavlju istražiti ćemo vezu bioetike, tj. njezinih navedenih temeljnih karakteristika iznesenih u kratkom povijesnome pregledu uporišnih točaka njezina razvoja i pregledu osnovnih metodoloških značajki, te odabranih odgojno-obrazovnih ishoda kurikuluma nastavnih predmeta „Katolički vjeronauk”, „Islamski vjeronauk”, „Priroda i društvo” te međupredmetne teme „Građanski odgoj i obrazovanje”.

Na početku, treba istaknuti fundamentalnu vezu između bioetike i odabranih kurikuluma, a to su domene kurikuluma nastavnih predmeta „Islamski vjeronauk” i „Katolički vjeronauk”. Kurikulum nastavnog predmeta „Islamski vjeronauk” podijeljen je na domene „Vjera i život”, „Vjerska praksa”, „Moral” te „Susret s drugima”.³⁷ Domene nastavnog predmeta „Katolički vjeronauk” čine „Čovjek i svijet u Božjem naumu”, „Riječ Božja i vjera Crkve u životu kršćana”, „Kršćanska ljubav i moral na djelu” i „Crkva u svijetu”.³⁸ Dakle, domene „Moral” iz nastavnoga predmeta „Islamski vjeronauk”³⁹ i „Kršćanska ljubav i moral na djelu” iz nastavnoga predmeta „Katolički vjeronauk”⁴⁰ izravno se bave glavnim predmetom istraživanja etike kao filozofske discipline, moralom, a samim time i glavnim predmetom proučavanja bioetike, odnosno moralnim dimenzijama

37 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, „Kurikulum nastavnog predmeta ‘Islamski vjeronauk’ za osnovne i srednje škole”, str. 10–11.

38 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, „Kurikulum nastavnog predmeta ‘Katolički vjeronauk’ za osnovne škole i gimnazije”, str. 8–12.

39 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, „Kurikulum nastavnog predmeta ‘Islamski vjeronauk’ za osnovne i srednje škole”, str. 18.

40 Usp. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, „Kurikulum nastavnog predmeta ‘Katolički vjeronauk’ za osnovne škole i gimnaziji”, str. 23–24, str. 34–36.

raznih životnih fenomena (zagađenje okoliša, moralni problemi u biomedicini, socijalnim sustavima, društveno-političkim uređenjima itd.). Samim time što veliki dio odgojno-obrazovnih ishoda i njihovih razrada domena navedenih kurikuluma⁴¹ odlazi na domene koje se bave moralom, možemo raspravljati o prostoru za bioetičku refleksiju u navedenim odgojno-obrazovnim ishodima jer bez istraživanja moralnih dimenzija pojedinih životnih fenomena bioetika kao znanstveno-kulturna djelatnost i ne postoji. Nadalje, kada odgojno-obrazovni ishodi upozoravaju kako se učenik treba ponašati i odnositi prema svijetu oko sebe, tj. užoj i široj obiteljskoj, školskoj ili prijateljskoj zajednici, možemo govoriti o prostoru za bioetiku s obzirom na to da su svrha i ciljevi bioetičkih istraživanja moralnih dimenzija pojedinih fenomena života – stvaranje orijentacijskog znanja⁴² u moralnim izazovima svjetsko-povijesnih epoha.⁴³

Zatim, odgojno-obrazovni ishodi koji upućuju na to da bi učenik trebao poštovati i uvažavati svako živo biće podsjećaju na fundamentalnu bioetičku paradigmu, a to je bioetički imperativ jednoga od osnivača bioetike, Fritza Jahra:

60

„Poštuj svako živo biće u načelu kao svrhu u sebi i po mogućnosti postupaj s njim kao takvim.”⁴⁴

Dakle, bioetički imperativ, ali i učenje i odgoj u školi (odgojno-obrazovnim ishodima i njihovim razradama te ispunjavanjem istih), uputa je učenicima kako djelovati u užim i širim zajednicama oko sebe, iz čega proizlazi i njihova evidentna sličnost, a samim time se može raspravljati o potencijalnom prostoru za bioetiku.

41 U kurikulumu nastavnog predmeta „Islamski vjeronauk” domena koja se bavi moralom zauzima 1/3, a u kurikulumu nastavnog predmeta „Katolički vjeronauk” domena koja se bavi moralom zauzima 1/4 cjelokupnog kurikuluma.

42 Usp. L. Perušić, „Narav i metoda integrativne bioetike. Rasprava”, str. 384.

43 Reprezentativan rezultat bioetičkoga istraživanja određene moralne dimenzije pojedinoga životnoga fenomena u obliku orijentacijskoga znanja prema kojemu se treba djelovati lošinjska je izjava „Za Hrvatsku bez GMO-a”, koja je donesena na temelju *Lošinjske deklaracije o bioetičkom suverenitetu*. Usp. Sudionici okrugloga stola „Hrvatska i GMO – deset godina poslije”, „Lošinjska izjava – Za Hrvatsku bez GMO-a”, *Socijalna ekologija* 18 (2009) 2, str. 206–207.

44 Fritz Jahr, „Bio-etika: osvrt na etički odnos čovjeka prema životinjama i biljkama”, u: A. Muzur, I. Rinčić, *Fritz Jahr i rađanje europske bioetike*, str. 198–206, ovdje str. 205.

Nadalje, u kurikulumu nastavnog predmeta „Priroda i društvo” u opisu svrhe i cilja predmeta pronalazimo usmjeravanje učenika na „istraživanje i brigu za svijet u kojemu živi”, „spoznavanje sebe i odnosa čovjeka prema drugima i prema okolišu”, kao i „poštivanje jednakosti i prava svih ljudi te prihvaćanje različitosti”.⁴⁵

Uz navedene odgojno-obrazovne ishode koji naglašavaju brigu za okoliš i prirodu oko sebe, kao i odgovorno ponašanje prema sebi, okolišu i ostalim živim bićima u prirodi, ciljevi i svrha nastavnoga predmeta upozoravaju da možemo raspravljati o potencijalnom prostoru za bioetiku s obzirom na to da su problemi vezani uz zagađenje okoliša, klimatske promjene, brigu za ne-ljudska živa bića i ostatak sveukupne prirode – prvotni i temeljni problemi bioetičke refleksije i bioetičkoga istraživanja uz, dakako, biomedicinske probleme i probleme rapidnoga razvoja tehnološke znanosti.

Dakle, interakcije pojedinca i zajednice s okolišem i prirodom u kojima žive, odnos prema ne-ljudskim živim bićima i odgovorno ponašanje prema sebi i vlastitome okruženju, glavne su odrednice odgojno-obrazovnih ishoda kurikuluma nastavnoga predmeta „Priroda i društvo” u prvom i drugom razredu osnovne škole. Također, navedene odrednice odgojno-obrazovnih ishoda mogu biti i važni fenomeni bioetičke refleksije, a samim time može se uspostaviti zajednička nit između bioetike kao znanstveno-kulturne djelatnosti i dijela najranijega školskoga obrazovanja, odnosno odgojno-obrazovnih ishoda kurikuluma nastavnoga predmeta „Priroda i društvo”.

Naposljetku, bitna je odrednica odgojno-obrazovnih ishoda kurikuluma za međupredmetnu temu „Građanski odgoj i obrazovanje” ta da je naglasak stavljen na ponašanje u skladu s dječjim pravima. Pravo na adekvatan odgoj i obrazovanje, tolerantnu i solidarnu školsku sredinu, jednakost u svim odgojno-obrazovnim aspektima, tretmanima škole i njezinih djelatnika, poštovanje uže i šire školske zajednice – treba imati svaki učenik. Moralne dimenzije fenomena pravnih aspekata učenika u svim navedenim aspektima njegova odgoja i obrazovanja u školi može biti predmet bioetičke refleksije i bioetičkoga istraživanja upravo zato što

⁴⁵ Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, „Kurikulum nastavnog predmeta 'Priroda i društvo' za osnovne škole”, str. 5.

bioetika – kada na ispravan način razmatra i istražuje određeni fenomen – ne može ga istraživati i zahvaćati izvan pravnih okvira i regulacija (tj. zakona).⁴⁶ Dakle, važna odrednica odgojno-obrazovnih ishoda kurikuluma međupredmetne teme „Građanski odgoj i obrazovanje” jest ponašanje učenika u skladu s dječjim i učeničkim pravima, a što ujedno može biti i važan aspekt bioetičkoga istraživanja i refleksije s obzirom na to da je pravna jezgra znanja od potencijalne presudne važnosti za bioetiku, ali i s obzirom na to da moralna dimenzija poštivanja, regulacije i osiguravanja dječjih prava u školskoj užoj i široj zajednici, može biti predmetom bioetičke refleksije i istraživanja.

7. Umjesto zaključka

62 **D**a bismo adekvatno i opravdano provjerili odnos bioetike i odgoja i obrazovanja, odnosno istražili prostor za bioetiku u najranijem školskom obrazovanju, za početak smo prezentirali što bioetika zapravo jest. U tome smislu, istaknuli smo bitne odrednice (tj. uporišne točke) njezina razvoja kako bismo istaknuli razvoj i širenje zahvaćanja i istraživanja moralnih dimenzija raznih životnih fenomena, od prvotnih i temeljnih bioetičkih problema (npr. rapidan razvoj tehnološke znanosti, moralne dvojbe u biomedicini, zagađenje okoliša, klimatske promjene) do njezine suvremene faze razvitka (tj. integrativna bioetika) u kojoj su istraživanja i refleksija moralnih dimenzija određenih fenomena života – prošireni na socijalne, povijesno-političke, umjetničke, religijske i još mnoge druge fenomene života.

Nakon toga uslijedio je prikaz temeljnih metodoloških kvaliteta bioetike kao znanstveno-kulturne djelatnosti, odnosno prikaz kako bioetika istražuje i zahvaća predmete interesa. Glavne metodološke odrednice bioetičkoga istraživanja moralnih dimenzija životnih fenomena su: (1) *pluriperspektivizam* koji dopušta, ali i ne obvezuje, opravdano korištenje izvan-znanstvenih jezgri znanja, te (2) *interdisciplinarnost* koja

46 Ovdje treba upozoriti da i moralne dimenzije pojedinih pravnih i zakonskih regulacija mogu biti predmetom bioetičke refleksije i bioetičkoga istraživanja.

uključuje najmanje dva različita znanstvena kuta gledanja na bioetički problem.

Predstavili smo uporišne točke povijesnoga razvoja bioetike te njezine najvažnije metodološke odrednice da bismo upotpunili cjelovitiji prikaz bioetike te više njezinih aspekata istražiti u svezi s najranijim školskim obrazovanjem.

Prostor za bioetiku u najranijem školskom obrazovanju istražili smo na odabranim kurikulumskim izvadcima nastavnih predmeta: „Islamski vjeronauk”, „Katolički vjeronauk”, „Priroda i društvo” te međupredmetne teme „Građanski odgoj i obrazovanje”, tj. na odgojno-obrazovnim ishodima navedenih nastavnih predmeta za prvi i drugi razred osnovne škole.

Na samome kraju rada ne možemo zaključiti da je prostor za bioetiku u najranijem školskom obrazovanju dokazan i bez kakve daljnje potrebe za istraživanjem veze bioetike i ranoga školskog obrazovanja. Prezentirani aspekti bioetike koje smo pokušali dovesti u vezu s odabranim odgojno-obrazovnim ishodima samo su reprezentativan primjer da se može bioetički promišljati u kurikulumu, esencijalnom segmentu institucionalnoga obrazovanja uopće, s obzirom na to da se određene stvari iz kurikuluma i obilježja bioetike uvelike poklapaju (npr. predmeti zahvaćanja ili promišljanje (istraživanje) moralnih dimenzija života).

Dakle, iako nemamo bioetiku kao nastavni predmet s razrađenim kurikulumom i svime što on u svojim mehanizmima podrazumijeva u najranijem školskom obrazovanju, istaknuli smo potencijalni prostor za bioetiku u kurikulumima odabranoga korpusa nastavnih predmeta i to, prije svega, u učeničkom promišljanju i zahvaćanju moralnih problema.

Matea Tunjić
Filozofski fakultet,
Sveučilište u Zagrebu
mateatunjic90@gmail.com

Može li se moral usvojiti
učenjem?

SAŽETAK

Moralna pitanja i dileme dio su čovjekove svakodnevice. Kako postupiti ispravno u određenoj situaciji? Što bi bilo ono ispravno? Još od najranije dobi čovjek je nerijetko zbunjen u pronalasku onog ispravnog, propitkivanju kako se ponašati i što učiniti da bi postigao ono čemu teži, a to je najčešće sretan život. Kao jedno od moralnih pitanja čovjeku se, među ostalim, postavlja i ovo koje nosi naslov našeg rada – može li čovjek usvojiti moral učenjem ili mu je moral „darovan” kao nešto urođeno? Ovaj će rad nastojati ponuditi odgovore na to pitanje, ali i kroz njih postaviti još nekolicinu pitanja koja se usko vežu uz usvajanje morala pomoću učenja. Cilj nije dati konačne odgovore jer bi to bio nemoguć zadatak, nego potaknuti na promišljanje o moralu i njegovu usvajanju u čovjekovu cjeloživotnom učenju.

KLJUČNE RIJEČI

moral, odgoj, obrazovanje, vrlina, znanje, učenje, etika, bioetika

67

1. UVOD – *HOMO SAPIENS ET MORALIS*

Čovjek je, kako najčešće pronalazimo u definicijama, misaono biće. *Ratio*, razum, ono je što ga izdvaja od ostalih živih bića. To je sposobnost mišljenja o svijetu u kojem se nalazi. Međutim, čovjek nije samo *homo sapiens* nego je i *homo moralis*.¹ Drugim riječima, čovjek ne stvara samo „hladna”, bezosjećajna mnijenja o pukim činjenicama, nego zahvaća i dimenziju promišljanja o ponašanju, emocijama, samome sebi, pojavama i pojmovima koje činjenično ne može objasniti. Da bismo potonju tvrdnju potkrijepili primjerom, možemo reći da se čovjek istovremeno bavi matematičkim izračunima, zakonima fizike i

1 Usp. Renata Jukić, „Moralne vrijednosti kao osnova odgoja”, *Nova prisutnost* 11 (2013) 3, str. 401–416, ovdje str. 405.

kretanjem nebeskih tijela, ali isto tako promišlja i svoj smisao postojanja, svoj odnos prema životu i radu, ulogu u društvu, ljudsko ponašanje, dobro i zlo. Na taj se način čovjek može promatrati kao *homo sapiens et moralis*.

Nadalje, ako bismo promotrili i današnju podjelu ljudskih znanosti prema preporuci Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj,² koja se znatno razlikuje od nekadašnje Aristotelove podjele na koju ćemo se vratiti u nastavku, uočiti ćemo postojanje mnoštva ljudskih djelatnosti koje općenito možemo promatrati kroz nekoliko manjih skupina. Jedna se skupina znanosti bavi prirodom, svijetom, kozmosom, druga tehnikom i tehnologijom, a treća čovjekom kao živim, misaonim, moralnim i društvenim bićem. Dakle, imajući na umu takvu sveobuhvatnost čovjekove djelatnosti, spoznaje i istraživanja obuhvaćenu u navedenoj podjeli znanosti, možemo zaključiti da se čovjeku s pravom pripisuju epiteti *sapiens* i *moralis*.

Priznajući važnost vještina i znanosti koje obuhvaća epitet *sapiens*, mi ćemo se ipak u narednim redcima okrenuti onomu što čovjeka definira kao *hominem moralem*. Pokušat ćemo odgovoriti na pitanje zašto mu uopće pripisujemo epitet moralnosti te na koji ga način čovjek stječe. Isto tako, nastojat ćemo objasniti važnost morala u današnjoj svakodnevici.

2. Moral – pitanje filozofije ili pitanje svakog čovjeka?

Kada je riječ o ljudskom znanju i vještinama, onda se najčešće može čuti rečenica kako nisu svi ljudi stvoreni za sve. Drugim riječima, nemamo svi jednake sposobnosti i talente za sve vještine, nego samo za neke od njih. Stoga i biramo područje na tržištu rada u kojem ćemo graditi vlastitu karijeru. Takav odabir smatramo prirod-

2 Prema preporuci OECD, znanosti se dijele na: prirodne, tehničke i tehnologije, medicinske, poljoprivredne, društvene, umjetničke i humanističke, a koje se dalje dijele na nekoliko podvrsta. Usp. N. N., „Revised Field of Science and Technology Classification in the Frascati Manual”, *Britishcouncil.cl*. Dostupno na: https://www.britishcouncil.cl/sites/default/files/oecd_disciplines_british_council.pdf (pristupljeno 29. 1. 2023.).

nim jer držimo do činjenice da smo međusobno različiti. Isto tako, ako bismo se nakratko vratili na podjelu znanosti ili, bolje rečeno, znanja³ – uočiti ćemo da se filozofija krije pod humanističkim znanostima. To bi značilo da se samo određeni broj ljudi bavi filozofijom, što bi na jedan način uistinu bilo točno. Međutim, postoje područja filozofije koja su praktička, odnosno koja se bave pitanjima ljudskog ponašanja, djelovanja i društvenog aspekta. Jedno je od takvih područja i etika, a nju po definiciji uvijek smatramo granom filozofije koja za predmet izučavanja ima upravo moral.

No problem nastaje kada se prisjetimo da smo svakog čovjeka definirali kao *hominem moralem*. Što smo uopće time rekli? Da je svaki čovjek moralan? Ili da o moralu treba promišljati svaki čovjek, a ne treba ga se postavljati samo u područje filozofije, točnije etike? Srž je problema, dakako, u trenutnoj podjeli znanja. Naime, Aristotel je filozofiju, a samim time i cjelokupna znanja, dijelio na *teorijsku*, *poetičku* i *praktičku*. Etiku je, dakako, svrstao u praktičku filozofiju jer se ona brinula za puteve koji vode do dobrog načina života, odnosno blaženstva. Isto tako, valja spomenuti različito shvaćanje pojma filozofije nekad i danas. U Antici, filozofija se shvaćala kao način življenja ili kao putokaz u životu. Stoga su dijelovi ljudskog znanja međusobno isprepleteni i tiču se svakog čovjeka. Dakle, danas bismo trebali izvući filozofiju iz okvira znanosti, ako ne cijelu, onda barem njenu praktičku stranu, i postaviti je u središte čovjekova života, promatrati je kao *modus vivendi*. Na taj bismo način slobodno mogli reći da svaki čovjek uz racionalni dio, sposobnost promišljanja posjeduje i moralni. Međutim, da ne bi došlo do pogrešnog tumačenja, ne bi bilo ispravno čovjekova dva epiteta, *sapiens* i *moralis*, promatrati odvojeno jer su međusobno isprepleteni. Već je Aristotel uočio njihovu povezanost stavljajući dijanoetičku vrlinu razboritosti kao preduvjet etičkim vrlina-

3 Koristim riječ *znanje* jer smatram da kao pojam u sebi obuhvaća širi spektar ljudske spoznaje od znanosti. Premda se u podjeli znanosti koju ovdje navodim nalaze mnoga znanja i vještine za koje se ne bismo složili da ulaze u onaj uzak spektar znanosti. Iz toga razloga kada kažemo *znanost* prvo pomislimo na prirodne znanosti, s razrađenom eksperimentalnom znanstvenom metodom. Upravo tu i leži problem filozofije koja je na marginama jer i *nije* i *jest* znanost. Ovdje je cilj obuhvatiti, koliko je to moguće, cjelokupne ljudske djelatnosti i znanja, koje je najlakše prikazati kroz ovakvu podjelu, kako bi se pokazalo zašto moral i promišljanje o njemu treba imati veliku ulogu u čovjekovu životu.

ma.⁴ A tome još najbolje svjedoči primjer koji često čujemo u svakodnevnom razgovoru: „dobro promisli prije nego što doneseš neku odluku i počneš djelovati”. *Ratio* i *actio* u čovjekovu su životu međusobno povezani, a moral je taj koji se brine da *actio* bude dobar i ispravan.

Moral nije samo pitanje etike i etičara nego i svakog čovjeka pojedinačno. Naime, većina se ljudi u svom životu susrela s nekom situacijom koja ih je nagnala na promišljanje o moralu, vrlini, vrijednostima itd. Takva situacija najčešće u sebi nosi neki oblik (ne)pravednosti koji potakne mnogobrojna i raznovrsna pitanja. Samo su neka od njih: zašto se uopće događaju tolike nepravde? Kako to da neki ljudi jesu moralni, a drugi nisu? Što je uopće (ne)pravednost? Što znači biti moralan? Odakle u nama vrlina? I naposljetku, zašto uopće trebam biti moralan?

Namjerno je naglasak stavljen na većinu ljudi, a ne na svakog pojedinca jer smo svjedoci da se neki ljudi do kraja vlastitog života ponašaju nemoralno, a ne možemo biti sigurni jesu li se ikada zapitali o svojim moralnim načelima. No, s druge strane, ako su ikada pokušali pronaći opravdanje za svoje nepravedno djelovanje, zapravo su na krivi način i nesvjesno promišljali što je i zašto nešto ispravno, odnosno razmišljali su o moralu. Dakle, svaki si čovjek u određenom periodu života ipak, pa makar i pogrešno ili veoma površno, postavi neko moralno pitanje. Čini to veoma intuitivno i upravo zbog toga možemo reći da antički mislioci ipak nisu pogriješili kada su filozofiju smatrali načinom života jer su čovjeku pitanja praktičke filozofije dio svakodnevice. Jedina razlika između etičara i čovjeka kojeg nazivamo *hominem moralem* jest ta što moralna pitanja i dileme dulje „muče” filozofe. Drugim riječima, mi smo kao ljudi skloni nešto prihvatiti ili pobjeći od odgovora koji nam se ne sviđaju. Isto tako, neka od pitanja uzrokuju druga, dublja pitanja koja zahtijevaju vrlo složene odgovore, ako ih uopće i uspiju ponuditi. Stoga je ipak važno poznavati distinkciju između etičara, koji veoma duboko izu-

⁴ Aristotel u svojoj *Nikomahovoj etici* dijeli vrline na etičke ili čudoredne i dijanoetičke ili umne vrline. Prve se stječu privikavanjem ili vježbanjem, a druge učenjem i djelatnošću samog uma. Kao jednu od dijanoetičkih vrlina Aristotel navodi *razboritost*. Razborit je onaj čovjek koji dobro proračuna koje su stvari bitne i valjane za dobar život u cjelosti, odnosno onaj koji napravi dobar izbor. Razboritošću naziva „sposobnost činidbe ljudskih dobara, istinski i prema razumu”, što je nužno kao nešto što prethodi etičkim vrlinama. Usp. Aristotel, *Nikomahova etika*, prev. Tomislav Ladan, Globus, Zagreb 1988., str. 121.

čavaju moral kao predmet i iza sebe ostavljaju preskriptivna ili deskriptivna djela kojima nastoje pomoći čovjeku da bude moralan, i samog čovjeka koji se zbog onog *moralis* bavi moralom kao dobrim ponašanjem, nerijetko ga propitkujući.

Ipak, ako se vratimo na poznato pitanje o pravednosti koje se provlači u promišljanjima gotovo svih ljudi, zapitat ćemo se kako to da su jedni pravedni, a drugi nepravedni, posebice ako ljude definiramo kao *morales*. Naša promišljanja o pravednosti intuitivno idu preko ispitivanja vrlina i morala sve do našeg glavnog pitanja – je li moral nešto nepromjenjivo urođeno ili je moral usvojiv učenjem?

3. Je li vrlina poučljiva?

Prije nego što krenemo odgovarati na postavljeno pitanje o poučljivosti morala, trebali bismo definirati sâm moral, a nakon toga i vrlinu, vrijednosti i ono dobro bez kojih moral ne bi postojao. Međutim, već ćemo ovdje, na samom početku naići na probleme, jer smo svjesni da definicije koje daje filozofija nisu utemeljene znanstvenom eksperimentalnom metodom kao u prirodnim znanostima te da uvijek ostavljaju prostor daljnjem istraživanju, redefiniranju ili čak pobijanju. Isto tako, problemi nastaju ako bismo dublje proučavali i same definicije, jer je gotovo nemoguće definirati većinu pojmova na području morala. To se najbolje vidi na primjeru dobra ili pravednosti. Svi se ljudi načelno slažu oko toga da svatko ima jednaka prava na dobar život ili slobodu te da treba biti pravedan. Međutim, rasprave i nesuglasice među ljudima nastaju kada se pitamo što je to dobar život, je li sloboda individualna ili zahtijeva neku odgovornost, tj. je li pravednost tražiti ono što čovjeku pripada (pri čemu se treba znati i što bi bilo to čovjekovo) ili oko za oko, zub za zub. Upravo zbog takvih problema ni mi nećemo moći dati sigurne i konačne odgovore na ranije postavljena pitanja, kao ni definirati sve na znanstveno zadovoljavajući način. To nam u filozofskom promatranju problema ni ne može biti cilj. S druge strane, nastojat ćemo potaknuti na razmišljanje o moralu, učenju i svijetu u kojem živimo, u nadi da će

barem negdje *actio* popratiti *ratio*. Međutim, da bismo počeli, ipak smo primorani uzeti neke uvriježene definicije o našem predmetu istraživanja.

Moral je prema uvriježenoj, udžbeničkoj definiciji

„... sustav nepisanih društvenih normi što određuju način ponašanja u određenoj društvenoj skupini, zajednici, a zasnivaju se na običajima i općenito prihvaćenim mjerilima vrjednovanja postupaka sa stajališta načela *dobra* i *zla*.“⁵

Ako smatramo da se netko ponaša moralno i držimo ga dobrim čovjekom, onda mu pripisujemo vrline. I sama riječ *moral* dolazi od ovdje već upotrebljene riječi *moralis*, što u prijevodu znači *čudoredan*, *vrlji*. Drugim riječima, vrline čine čovjeka dobrim i stvaraju siguran put do moralnosti, a ako je vjerovati Aristotelu, i do dobrog života.⁶ Dakle, vrlina je

„... stečena i postojana karakterna osobina ili dispozicija koja predstavlja osnovu za vrjednovanje.“⁷

Međutim, ne treba zanemariti i njeno šire značenje. Naime, po Aristotelovu mišljenju, vrlina ili

„... *ἀρετή* neke stvari jest ono na temelju čega se za tu stvar može reći da je dobra i da dobro funkcionira.“⁸

Isto tako, vrlina se smatra jednom od ljudskih vrijednosti⁹ na kojima se gradi dobro društvo, a na to ćemo se vratiti u nastavku.

Dakle, ako odgovorimo na pitanje je li vrlina poučljiva, moći ćemo vrlo lako odgovoriti na naše glavno pitanje o usvajanju morala učnjem. Naime, u prvom dijelu ranije definicije *vrline* pronalazimo odgovor na naše pitanje – vrlina je stečena, odnosno nju kroz život usvajamo. No, izreći to tek tako, bez oslanjanja i obaziranja na promišljanja pret-

5 N. N., „Moral“, u: *Hrvatska enciklopedija* (mrežno izdanje), Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/moral> (pristupljeno 29. 1. 2023.).

6 Usp. „Prva knjiga“ Aristotelove *Nikomahove etike*.

7 N. N., „Vrlina“, u: *Hrvatska enciklopedija* (mrežno izdanje), Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/vrlina> (pristupljeno 29. 1. 2023.).

8 Ibid.

9 Usp. R. Jukić, „Moralne vrijednosti kao osnova odgoja“, str. 402.

hodnih filozofa bilo bi brzopleto, posebice jer trebamo biti svjesni da se bavimo pitanjem koje je prisutno „među ljudima” sada već nekoliko tisuća godina.

4. Vrlina kao znanje i vještina

Premda smo rekli da je vrlina stečena, nismo naznačili je li ona *znanje* ili *vještina* i, još važnije od toga, kako je stječemo i treba li nam posebna sposobnost za nju. Upravo je zbog toga važno da spomenemo neke od uzora u filozofiji i njihovo viđenje vrline kao takve.

Prvi koji je o njoj promišljao sustavno i uzorito bio je Sokrat ili, bolje rečeno, Platonov Sokrat. On će u dijalogu *Protagora*, premda se na početku tako ne čini, tvrditi da je vrlina određeno znanje, dok će u *Državi* o njima i raspravljati kako su ključne za ustroj društva. S druge strane, njegovi suvremenici, sofisti s kojima se susrećemo uglavnom u negativnom smislu, tvrdili su da je vrlina neka vrsta vještine.¹⁰ U oba je slučaja riječ o nekoj vrsti znanja koju čovjek mora otkriti, steći ili usvojiti. Drugim riječima, nitko od njih neće reći da to znanje posjedujemo u potpunosti već po rođenju, nego ga učimo, bilo da je riječ o rađanju čovjeka kao *tabulae rasae*, bilo kao osobe koja već u sebi ima neke urođene predispozicije. Ovdje se stjecanje vrline razlikuje samo po tome što je u prvom slučaju riječ o učenju iznova, a u drugom o otkrivanju znanja koje već krijemo u sebi.

Pored toga, problem nastaje oko načina usvajanja vrline, ali i oko samog definiranja što je ispravno. S jedne strane, sofisti će reći da se vještina poput sposobnosti usvaja tako da se moral prilagođava većini – kao što je npr. pravednost na strani jačega kod Trazimaha. Učitelji su te vrline, dakako, oni sami.¹¹ Dakle, vrlina je vještina koju stječemo, prilagodljiva onome što većina smatra ispravnim, počevši od čovjeka kao pojedinca koji je, kako kaže Protagora, mjerilo svega. No, takvo stajalište da je čovjek mjerilo, reći će MacIntyre, dovodi do etičkog relativizma,

10 Alasdair MacIntyre, *A Short History of Ethics. A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, Routledge, New York – London 1998., str. 14–25.

11 Ibid.

općeg kaosa i paradoksa u kojem i učitelj i učenik znaju što je po njihovu nahođenju ispravno.¹² Vrlo bi vjerojatno taj relativizam mogao funkcionirati jedino u kantovskom smislu, odnosno da se pojedinčeva maksima poopćuje, pri čemu je čovjek istovremeno učitelj po prirodnom zakonu i učenik po djelovanju. U ovom bi slučaju vrlina bila poučljiva, ali metoda poučavanja nije nimalo ispravna.

S druge strane, Sokrat smatra da je potrebno znati što je ispravno kako bi se živjelo moralno, odnosno svodi vrlinu na razinu onoga što danas nazivamo knjiškim učenjem. Pri tome trebamo imati na umu da takvo knjiško učenje uključuje razumijevanje sadržaja, a ne „učenje napamet”, dok se vrlina kao znanje i dalje izjednačava s teorijom iz bilo kojeg školskog predmeta. Da pojednostavimo sljedećim primjerom iz prirodnih znanosti. Naučili smo na satu kemije da se kreč, tzv. gašeno vapno ($\text{Ca}(\text{OH})_2$) dobiva tako što se u živo vapno (CaO), nastalo od grijanja vapnenca (CaCO_3), doda velika količina vode (H_2O). Ako ispišemo kemijsku reakciju i usvojimo nešto teorije iz kemije, bit će nam po formuli jasno kako je nastalo gašeno vapno i u tom bismo slučaju razumjeli reakciju. No, nijedan kemičar neće ostati samo na pisanju formula za nastanak gašenog vapna nego će reakciju potvrditi eksperimentom. Ako bi se u tom kontekstu zastajalo na ispisivanju reakcije, onda bismo i mi nakon ispisivanja ovog primjera bili kemičari, a to nipošto nismo. Dakle, ako analogno pogledamo Sokratovu vrlinu kao znanje, onda možemo zaključiti da čovjek nije moralan samo ako zna pravila nego tek onda kad ih primijeni u praksi.

Kritizirajući na tome tragu Sokrata, ovo je na svojstven način primijetio već i Aristotel, koji navodi da znanje dobrog i lošega, znanje onoga moralno ispravnoga nije dovoljno, nego da je za moralno djelovanje veoma važna praksa.¹³ Dakle, ovdje možemo zaključiti da metoda nije potpuna. Kada je riječ o moralu, Sokrat je zagovarao univerzalnu, opću istinu i dobro, ali znanje koje je isticao danas možemo više pripisati etici, nego moralu, za koji ipak držimo da je određeno djelovanje.

12 Ibid.

13 Usp. „Šesta knjiga” Aristotelove *Nikomahove etike*.

5. Moral kao unutarnji zakon

Nemoguće je dotaknuti se bilo kojeg dijela morala, a pritom zaobići velikog Immanuela Kanta i njegovu *Kritiku praktičkog uma*. Stoga ćemo ukratko, premda se može činiti kao da pobijamo usvajanje morala shvaćajući ga kao „unutarnji zakon”, povezati i Kantova promišljanja s onim našim prethodnima. Po Kantovu mišljenju, moralno je djelovanje dužnost svakog čovjeka, a već smo naveli u jednom od prethodnih paragrafa da svatko od nas treba djelovati po prirodnom moralnom zakonu u nama i to na način da naša pojedinačna maksima u svakom trenutku može biti poopćiva. Ovakva formulacija pretpostavlja da svatko od nas po rođenju zna što je ispravno, a što nije i to prema unutarnjem zakonu. Međutim, i sâm Kant smatra da pojedinac treba slijediti neka pravila, vježbati ih sve dok ne spozna svoj unutarnji, svima jednak zakon i bude sposoban u skladu s njime slušati svoju poopćenu maksimu. To bi značilo da čovjek kroz život, prateći moralna pravila, otkriva vrlinu i ono ispravno te da tako moral usvaja učenjem.

Isto tako, ne smijemo zanemariti činjenicu da moral ne uključuje samo čovjekovo ponašanje prema drugome kao što je to bio slučaj sve do modernog doba, nego i prema prirodi. Razlog je taj što se čovjekov odnos prema prirodi znatno promijenio od nekadašnjeg. Naime, mi prirodi danas, umjesto da djelujemo u skladu s njom, nastojimo podvrgnuti sebi. Zato i imamo probleme poput globalnog zatopljenja, poplava, otapanja ledenjaka, ogromnog razvitka tehnike i tehnologije. Prema svemu tome trebali bismo se ponašati odgovorno i djelovati moralno da bismo sačuvali mjesto na kojem živimo. Dakle, i ovaj aspekt moralnog djelovanja pripada čovjeku kao moralnom biću. A to najbolje primjećuje Hans Jonas koji, među ostalim, Kantov kategorički imperativ¹⁴ prilagođava sadašnjem vremenu:

75

Može li se moral usvojiti učenjem?

14 To je Kantov osnovni zakon čistog praktičkog uma koji glasi: „Djeluj tako da maksima tvoje volje u svako doba ujedno može važiti i kao princip općega zakonodavstva.” Usp. Immanuel Kant, *Kritika praktičkog uma*, prev. Viktor D. Sonnenfeld, Naprijed, Zagreb 1974., str. 64.

„Djeluj tako da su učinci tvog djelovanja podnošljivi s permanencijom pravog ljudskog života na Zemlji.”¹⁵

I jedan i drugi shvaćaju moral kao unutarnji zakon, pri čemu je nama bliži Jonas koji uključuje i bioetičke probleme kojima smo okruženi. No, njihova se vrlina, a samim time i onaj epitet *moralis*, shvaća kao unutarnja predispozicija, sposobnost koju svaki čovjek ima od njegova dolaska na svijet, koju kroz život otkriva, razvija i usvaja teorijskim i praktičkim znanjem. Nešto će slično za *ratio* izreći i René Descartes prvom rečenicom u *Raspravi o metodi*, kojom postulira da nijedna stvar na svijetu nije bolje raspodijeljena kao što je to zdrav razum. Ako se na trenutak vratimo na Aristotela, sjetit ćemo se da je postavio razboritost kao dobar izbor i temelj svim dijanoetičkim vrlinama. Upravo zbog toga ne možemo razdvojiti čovjekov *moralni* i *racionalni* dio. Jasnije nam postaje i zašto Kant moralno djelovanje smatra dužnošću, a samim je time i prikladno reći da svatko od nas ima podjednako „raspoređenu sposobnost” za moralno ponašanje.

No, ovdje se čovjek ipak valja zapitati zašto i dalje nismo svi moralni – ako smo došli do zaključka da je moralna sposobnost svima jednako dana i ako je možemo i trebamo usvojiti učenjem. Kao odgovor na ovo pitanje poslužiti će nam opet Descartes koji u nastavku svoje *Rasprave o metodi* ističe da problem sa zdravim razumom nije njegova raspodjela, nego pogrešan način upotrebe, oslanjanje na autoritete, predrasude i sl. Analogno, problem s moralnim djelovanjem leži u ispravnoj upotrebi sposobnosti ili unutarnjeg zakona.

6. Kako usvojiti moral učenjem?

Pogrešna se primjena unutarnjeg moralnog zakona oslikava kroz čovjekovo pogrešno učenje. Upravo zbog toga, premda smo odgovorili na naše glavno pitanje, ne možemo poput Sokrata prekinuti raspravu s odgovorom da se moral može usvojiti učenjem jer je vrlina

15 Hans Jonas, *Princip odgovornost. Pokušaj jedne etike za tehnološku civilizaciju*, prev. Slobodan Novakov, Veselin Masleša, Sarajevo 1990., str. 28.

poučljiva, a ne pokušati pokazati kako. Već smo na nekoliko mjesta spomenuli određena pravila, vježbanje, praksu, ali pitanje je na kojim mjestima usvajamo pravila i vježbamo moral?

Prva je asocijacija svakako odgoj jer se često može čuti kako je dobar čovjek dobro odgojen, a već smo rekli da je takav čovjek moralan. Pored toga, odgoj najčešće vežemo za dom i obrazovne institucije, iako smo svjedoci da škola kao odgojno-obrazovna institucija danas gubi svoj veliki dio odgojnog aspekta. O tome problemu raspravlja Renata Jukić u svom članku „Moralne vrijednosti kao osnova odgoja”. Ovdje ćemo iznijeti samo nekoliko zanimljivosti.

Prije svega, Jukić ističe da su vrijednosti koje mogu biti preduvjeti morala u osnovi svakog odgoja. Odnosno, svaki se odgoj temelji na vrijednostima s velikom razlikom u potenciranju vrijednosti. Naime, katkad se naglasak stavlja na hedonističke vrijednosti, a katkad na moralne. Ovdje leži prvi problem pri usvajanju morala učenjem. Drugi je problem izbacivanje odgojnog aspekta iz škola, a pri čemu, kako Jukić odlično ističe, dobivamo „stručnjake bez duha”.¹⁶ Zadovoljavamo samo prvi dio čovjekove prirode, ali *moralis* ostaje nerazvijen.

Iz tog razloga i živimo u svijetu koji je tehnološki i tehnički vrlo napredan. U vrtlogu smo dostupnosti informacija. Imamo strojeve koji nam u mnogo čemu olakšavaju život, ali pitanje je kamo nas je to dovelo i kamo će nas tek dovesti. Posljedice takvog razvoja već su vidljive u nestajanju srednjeg sloja društva, polarizaciji bogatstava, globalnom zatopljenju, ratovima i pandemijama. Živimo u naprednom svijetu znanosti, ali u krizi vrijednosti koja se usko veže uz krizu odgoja i obrazovanja jer upravo u odgojno-obrazovnim institucijama stvaramo društvo i oblikujemo čovjeka u punom smislu riječi. Kada se odgojno-obrazovne institucije pretvore u strojeve koji proizvode radnu snagu za tržište rada, dobijemo društvo u kojem trenutno živimo – sumnjičavo, egoistično u kriznim situacijama poput pandemije, izolirano, panično, u konstantnom strahu. Dakle, u središte odgojno-obrazovnog sustava trebali bismo postaviti moralne vrijednosti, a onda uz njih poticati čovjeka na usvajanje širokog spektra znanja. Tako stvaramo dobre ljude i dobro društvo, a kao poslje-

16 R. Jukić, „Moralne vrijednosti kao osnova odgoja”, str. 408.

dica toga javlja se i čovjekov uspjeh i individualna sreća kojoj inače teži kroz druge aspekte.

Međutim, bila bi greška u potpunosti svaliti krivnju na odgojno-obrazovni sustav. Krivnja je sustava djelomično opravdana, ali ako pogledamo u što ga polako svi zajedno pretvaramo, bilo da smo direktno povezani s njim sudjelujući u izvedbenom planu i programu, bilo da šaljemo djecu u školu, a miješamo se i u rad stručnog vodstva, sumnjamo u njihove procjene, mislimo da znamo bolje, pa čak i ne dopuštamo djeci da budu odgovorna prema školskim obvezama, nego iz „ljubavi” njihove obveze preuzimamo na sebe, onda krivnja ne biva isključivo na odgojno-obrazovnom sustavu.

Time se problem produbljuje i prelazi na druge sfere čovjekova života. Naime, osim obrazovnog sustava često možemo čuti da „neke stvari dolaze od kuće”. Time smo moral, kao i vjeru, počeli stavljati unutar četiri zida smatrajući ga nečim privatnim što se uči unutar obitelji. To samo po sebi nije netočno, jer moral se svakako treba kroz primjere početi učiti u obitelji, ali to, kao ni škola, nije jedino mjesto.

Ako gledamo s psihološke strane razvitak čovjeka i to usporedimo s Descartesovim predrasudama koje navodi u *Raspravi o metodi*, onda početak usvajanja morala svakako vidimo u obitelji, u prvim godinama čovjekova života u kojima znanje usvajamo pomoću primjera. Tada, dakako, ne propitkujemo toliko što je moral i zašto neke stvari radimo, nego učimo oponašanjem. No, kako se razvijamo, naše se moralne sfere, kao i usvajanje znanja, šire na vrtić, školu, fakultet, radno mjesto, ali i na sve izvannastavne aktivnosti, sport i glazbu, knjige, predstave, filmove i razne udruge. Pored toga, kada postanemo dovoljno zreli, kartezijanski bismo se trebali osloniti na zdrav razum, aristotelovski na razboritost i kantovski na unutarnji moralni zakon kako bismo zaobišli predrasude društva i djelovali moralno.

Dakle, učenje morala ne možemo staviti samo u kutiju pod nazivom odgojno-obrazovni sustav ili unutar četiri zida, ono je takvo da ispunjava svaki trenutak našeg dana i stoga bi se trebalo proširiti na sve dijelove čovjekova djelovanja. Samim time, deontološki, kako je već rečeno u kritici sofističkog shvaćanja vrline, svatko od nas biva učitelj i učenik morala u svakom trenutku našeg djelovanja. Ne traži se pak od nas pamećivanje drugim ljudima kako ispravno živjeti, nego življenje u skladu

s moralnim pravilima koje samo od sebe kroz primjere poučava druge ljude. Usto, dakako, dolazi i samoodgoj kao i promišljanje o vlastitom djelovanju.

Drugim riječima, odgovornost za usvajanje morala učenjem jest na svakom pojedincu – kao i dužnost da se ponaša u skladu s poopćivom maksimumom. Kao moralno ponašanje i usvajanje novih znanja općenito, odgoj ne traje, kao ni učenje, samo do određene dobne granice, nego je cjeloživotni. Možda se teorija usvoji u nekom mlađem dobu, ali primjena, praksa i odgovornost moralnog odgoja i ponašanja traju sve do kraja čovjekova života.

7. Zaključak: koja je svrha učenja morala i moralnog ponašanja?

Za kraj ćemo se samo kratko dotaknuti pitanja koje se javilo mnogim ljudima pri njihovu promišljanju morala. Pri tom ne možemo dati konačan odgovor na ovo pitanje jer bi to zahtijevalo mnogo dublje filozofsko promišljanje, otvorilo bi druga pitanja i poticalo na još jedno istraživanje. Stoga ćemo samo reći zbog čega je ovo pitanje važno za usvajanje morala učenjem.

Naime, ako se krenemo oslanjati na razboritost, u jednom ćemo se trenutku zapitati zašto bismo se uopće trebali ponašati u skladu s moralnim pravilima kada nam je možda bolje samo sebično uživati u životu dok traje. To se pitanje usko veže za pojam slobode, društva, a još uže za smisao života općenito. Stoga i nećemo dublje zalaziti i nastojati ovdje odgovoriti na ta pitanja, nego ćemo samo reći da u osnovi problema primjene znanja o učenju morala u praksi, posebice kada smo odgovornost pripisali svakom čovjeku, leže upravo gore navedena pitanja.

Filozofi nastoje dati odgovore na potonja pitanja, iako prvenstveno odgovor na pitanje o smislu života, koje prethodi ostalim pitanjima, smatraju individualnim. Međutim, u većini će se slučajeva smisao života poistovjetiti sa srećom. Time se nismo odmakli korak dalje jer je pitanje sreće isto veoma komplicirano i donekle individualno, ali se u većini slučajeva kroz životno iskustvo, a to su uočili mnogi filozofi, poka-

zuje da sretan i blažen život uz mnogo samoodgoja i rada na sebi ima onaj koji je dobar i moralan. Pored toga, čovjeku je moguće ostvariti sreću jedino uz pomoć drugih ljudi jer je društveno biće i kao takav zahtijeva interakciju s drugim ljudima. Iz tog su razloga antički filozofi povezivali etiku i politiku – čovjekovo društveno i moralno djelovanje.

Dakle, kako smo već u prethodnim poglavljima nastojali pokazali, moral je moguće usvojiti učenjem kroz razne aktivnosti, institucije, programe temeljene na vrlinama i dobrim vrijednostima, ali i kroz svakodnevni život jer je svatko od nas (samo)odgajatelj. Međutim, hoćemo li njegovo učenje primijeniti u svakodnevici ili barem promisliti o ispravnim moralnim načelima, smislu našeg postojanja i činjenici da smo kao *homines sapientes et morales* odgovorni za društvo i planet na kojem živimo, ovisi samo o svakom pojedincu. Pa čak i ako postanemo svjesni da je nemoguće iz korijena promijeniti temelje, vratiti ih na ispravan put, kao što to nije ni cilj ovog rada, dovoljno je, a ujedno i najteže, započeti vlastiti (samo)odgoj po unutarnjem moralnom zakonu – tako da maksima našeg djelovanja bude poopćiva te da učinci našeg djelovanja budu u skladu s permanencijom ljudskog postojanja na Zemlji.

Ana Klasnić
Filozofski fakultet,
Sveučilište u Zagrebu
anaklasnic123@gmail.com

Draga, modificirali smo djecu

SAŽETAK

U našim životima okruženi smo raznim tehničkim pomagalima koja nam olakšavaju svakodnevni život. Primjerice, brzo dolazimo do željenih informacija, kao što i one brzo dolaze do nas. Takvo znanje koje prikupljamo može nam biti od koristi, no većina informacija koje tijekom dana prikupljamo stvaraju nam „metež misli” zbog kojih nam nerijetko dođe da ugasimo mobitele i televizore. Ako informacijsko preopterećenje, u najmanju ruku, izaziva frustraciju kod odraslih, onda zasigurno ima utjecaj i na najmlađe generacije koje se, slikovito rečeno, „rađaju” sa svojim virtualnim „produžetkom”. Postavlja se pitanje: jesmo li izlaganjem djece informacijama, koje su zamorne čak i odraslima, od najranije dobi pripremili djecu na kontakt s raznim sadržajima i informacijama? Iako je pitanje regulacije vremena provedenog pred malim i velikim ekranima već dugo prisutno u javnom diskursu, jednako je važno razmotriti prednosti i nedostatke neizlaganja djece takvim sadržajima i informacijskim sustavima.

KLJUČNE RIJEČI

odgoj, obrazovanje, tehnologija, djeca, bioetika, informacija

1. UVOD

Proces osamostaljivanja prirodan je i zdrav dio odrastanja, no danas sve češće čujemo rečenicu kako „djeca danas prebrzo odrastaju”. Djeca sve ranije i brže, već u usporedbi s prethodnim desetljećem, mogu pristupiti informacijama, usvojiti nova znanja ili savladati određene vještine. No, u luksuzu lake pristupačnosti kriju se brojne prijetnje i opasnosti koje djeca ne mogu prepoznati ni procijeniti. Čak su i odrasli ponekad nesvjesni štetnosti ili netočnosti određene informacije, pa se od djeteta ne može očekivati da će moći rasuđivati, primjerice, između korisne i nekorisne ili istinite i neistinite informacije.

Ponekad se pretpostavlja da će dijete, ako ga se na nešto upozori, poslušati i suzdržati se od te radnje. Međutim, djeca su radoznala i često

ignoriraju takva upozorenja čak i u „fizičkom” svijetu, gdje posljedice mogu odmah osjetiti – primjerice, ako dosađuju mački usprkos roditeljskim upozorenjima, pa ih ona iz frustracije ogrebe, što rezultira bolom i krvarenjem. U „virtualnom” svijetu takve neposredne, fizičke posljedice ne postoje, zbog čega je djetetu teže prepoznati štetnost određene situacije i, na temelju iskustva, donijeti zaključak da nešto ne bi trebalo ponavljati.

Opasnosti više nisu izvan kuće, na ulici ili cesti – one se sve češće nalaze unutar doma, simbola sigurnosti i privatnosti. Budući da djeca danas lakše i brže mogu doći do sadržaja koji ih zanima, često udaljenih tek nekoliko *klikova*, nužno je osigurati da su prostori u kojima istražuju i razvijaju svoje interese sigurni i primjereni njihovoj dobi.

Literatura kojom ću se ponajviše koristiti u ovom radu uključuje *Novu paradigmu ranog odgoja* urednice Dubravke Maleš te knjigu *Epidemija pametnih telefona. Prijetnja zdravlju, obrazovanju i društvu* njemačkog neuroznanstvenika Manfreda Spitzera, uz ostalu popratnu literaturu koja će biti navedena na kraju rada.

2. Koraci u virtualnom svijetu

Prije internetskog doba, vladalo je doba televizije, a upravo je u tom smjeru bila usmjerena briga i svijest o prekomjernom vremenu provedenom pred ekranom. Velike ekrane kroz posljednjih nekoliko desetljeća zamijenili su mali – no ne u potpunosti – zbog čega danas postoji dvostruka borba medija za našu pažnju. Bombardiranje informacijama sada se događa na više razina: putem TV programa, reklama, *pop-up* notifikacija, konstantnih obavijesti i sl.

U samo nekoliko desetljeća, vrijeme koje mala djeca provode ispred ekrana – bilo televizora bilo pametnog telefona – značajno se povećalo, čak i udvostručilo (usp. Chen, Adler 2019: 391–392). Mislim da smo svi svjesni da je vrijeme koje provodimo pred ekranima znatno duže nego ikada prije, što potvrđuje i činjenica da većina ljudi teško izlazi iz kuće bez mobitela.

Biti rođen u doba televizije nedvojbeno je oblikovalo naš odnos prema velikim ekranima i vremenu provedenom pred njima, no smatram da je rođenje u doba interneta nešto posve drugačije. Dok se gledanjem TV serije ili filma možemo emocionalno povezati s likovima i pričom, putem interneta možemo aktivno stupati u kontakt s drugim ljudima, stvarajući vlastita iskustva unutar virtualnog svijeta. Upravo zbog takvih poznanstava, uspomena i interakcija, virtualni svijet zasigurno ima ulogu u oblikovanju djeteta u određenim aspektima njegova razvoja.

2. 1. Rani odgoj i tehnologija

Naši prvi koraci – bilo da se radi o prvom smiješku, bilo prvoj riječi, bilo samostalnom stajanju na nogama – ne označavaju samo novu stepenicu u osobnom razvoju, već i približavanje aktivnom sudjelovanju u društvenim aktivnostima i svijetu oko nas. Početkom naše komunikacije započinje i naše aktivno uključivanje u društvo.

Za snalaženje u društvenom okruženju ključan je razvoj socijalnih kompetencija, odnosno društvene inteligencije, kako bismo mogli ostvarivati osobne ciljeve, graditi pozitivne odnose ili razvijati karijeru (v. Maleš 2011: 25). Kako bismo usvojili te vještine, neophodne su simulirajuće interakcije s drugim ljudima – u najranijoj dobi to uključuje bliske kontakte s užom i širom obitelji.

Pojam „simulirajućih interakcija” podrazumijeva okruženje koje djetetu pruža sigurne i poticajne uvjete za razvoj, a bez takvog okruženja dijete je zakinuto. Naše je učenje, dakle, oblik društvene aktivnosti. U knjizi *Nova paradigma ranog odgoja*, autorica opisuje dijete kao „biće odnosa” (Maleš 2011: 25), što dodatno naglašava potrebu za aktivnom i odgovornom ulogom odraslih u njegovu odgoju. Dijete, kao biće odnosa, zahtijeva aktivnu interakciju kako bi se razvijalo kao osoba.

Rani odgoj uz prisutnost tehnologije može se promatrati iz triju različitih kutova: (1) kao korisna nadopuna odgoju, (2) kao neutralan faktor bez značajnog utjecaja, ili (3) kao štetan element u odgojnom procesu.

Hoćemo li na odgoj uz tehnologiju gledati kao na korisnu ili štetnu pojavu, uvelike ovisi o tome polazimo li od pretpostavke da je tehnologija sama po sebi korisna ili štetna za djecu. Neupitno je da dječje korištenje

interneta, primjerice, ima i pozitivne i negativne strane, o čemu ću više reći u nastavku. Upravo je zato važno sagledati obje strane kako bismo stekli jasniju i uravnoteženiju sliku.

Gledajući nove generacije djece i mladih, njihov kontakt s tehnologijom – poput računala, mobitela, tableta i sl. – gotovo je neizbježan. Danas je većina kućanstava, škola i drugih ustanova opremljena uređajima s pristupom internetu, dok je korištenje interneta među djecom i adolescentima vrlo učestalo. Zbog sveprisutne upotrebe tehnologije, raste i količina sadržaja namijenjenog upravo toj populaciji – primjerice, YouTube Kids, ABCmouse.com, Nick Jr. i drugi.

Djeca u ranoj dobi, uz vrijeme provedeno uz tehnologiju, i dalje sudjeluju u zajedničkim obiteljskim aktivnostima, igraju se s igračkama, crtaju, čitaju i slično (Plowman *et al.* 2010: 8). Također, valja uzeti u obzir da će kućanstva sklonija korištenju tehnologije vjerojatno i poticati dijete na rano usvajanje digitalnih vještina, smatrajući da su one ključne za uspjeh u školi, poslu i kasnijoj karijeri (Plowman *et al.* 2010: 8).

S druge strane, neki roditelji smatraju da je s upoznavanjem tehnologije ipak vrijedno pričekati, jer postoje i drugi simulirajući načini na koje se dijete može angažirati. Takvi roditelji potiču korištenje tehnologije tek kada dijete samo pokaže interes (Plowman *et al.* 2010: 8).

Mogli bismo se zapitati koji su razlozi zbog kojih neki roditelji oklijevaju upoznati dijete s tehnologijom? Znatiželja malog djeteta je ogromna, a kada tu znatiželju spojimo s velikom količinom stalno izmjenjujućeg sadržaja – slika, zvukova i boja – dobivamo svojevrsni „zgoditak”. Naravno, sadržaji namijenjeni djeci ciljaju upravo na privlačenje njihove pažnje, dok algoritmi, na temelju djetetovih *klikova*, nastavljaju nuditi sve više i više preporuka.

Kao što znamo, lako je upasti u *binge-watching* (tj. *maratonsko gledanje*) omiljene serije, no djetetu koje tek uči što je samokontrola teško je razumjeti štetnost prekomjernog gledanja crtića bez pauze. Još tijekom 1990-ih i 2000-ih pojavio se strah od interneta kao prostora na kojem vrebaju ljudi zlih i izopачenih namjera, ali i sumnjivi i neprimjereni sadržaji. Tada su pokrenute i kampanje usmjerene na podizanje svijesti o opasnostima interneta, uglavnom usmjerene prema djeci, često popraćene panikom i nelagodom.

Osim kampanja, izrađeni su i brojni vodiči za roditelje s ciljem pravilnog usmjeravanja djece u korištenju interneta. Jedan je od najpoznatijih takvih vodiča *Kako prepoznati opasnosti interneta. Vodič za škole i roditelje* autorice Parry Aftab iz 2000. godine, u kojem već tada ističe kako su informatička pismenost djece i pristup internetu ključni za njihovu budućnost (usp. Aftab 2003: 23). U prvom poglavlju tog vodiča autorica se izravno obraća roditeljima, upozoravajući koliko je naivno vjerovati da djeca neće namjerno tražiti neprimjerene stranice, dok istodobno ističe da pravi problem nije u tome, već u nepredvidivim situacijama kojima su djeca izložena (v. Aftab 2003: 25).

Strah roditelja da se njihovo dijete izloži seksualnim predatorima, neprimjerenim sadržajima ili bude iskorišteno – prisutan je oduvijek. Djeca pretpubertetske i pubertetske dobi najizloženija su tim opasnostima. Dakle, problem ne leži (nužno) u namjernom traženju štetnog sadržaja, iako je i to moguće (ali je to zasebna tema), već u činjenici da dijete na takav sadržaj može naići slučajno i nenamjerno.

Primjerice, kroz virtualne *chatove* dijete koje iz dosade traži razgovor može naići na informacije poput rasističkih izjava, homofobnih stavova i drugih oblika diskriminacije. Ovisno o djetetovu okruženju, te informacije mogu dodatno potaknuti postojeće stavove, ili pak izazvati zbunjenost, nelagodu, pa čak i strah ili tjeskobu. Takve informacije imaju potencijal oblikovati djetetovo poimanje svijeta i vlastitog identiteta, stoga je ključno obratiti pozornost na moguće posljedice takvih susreta.

2. 2. Pubertet u virtualnom svijetu

Većina ljudi ne voli previše razmišljati o tome što su radili kao tinejdžeri, jer je to razdoblje ispunjeno „bujicom emocija”, raznim događajima, stavovima i željama. Konstantne promjene tijekom tih formativnih godina čine ih vrlo stresnima, a kada tome dodamo i ogromnu količinu raznih informacija, kao da smo stavili „šlag na tortu”. U toj fazi, kada počnemo tražiti odgovor na pitanje tko smo, odlazak na internet vodi nas do susreta s mnoštvom ljudi koje, ovisno o vlastitim standardima, doživljavamo kao „bolje” ili „gore” od sebe. Upravo se kroz takva uspoređivanja rađa potreba za pripadanjem i uklapanjem.

Djeci u pubertetu u doba interneta zasigurno nije lako. S jedne strane, mogli bismo reći da je upravo u tim godinama iznimno važno učenje kroz iskustvo jer ono pokreće proces emocionalnog sazrijevanja. No, takvo se učenje može izgubiti ako se iskustva sve više prebacuju u virtualni svijet.

Uzmimo kao primjer razvoj samopouzdanja i osjećaja vlastite vrijednosti. Za većinu ljudi, ti se osjećaji temelje na brizi o sebi, osobnim doprinosima i uspjesima, ispunjenom životu, izgradnji zdravih odnosa itd. Djeca u formativnim godinama taj temelj grade uz pomoć svoje okoline – roditelja, prijatelja, škole, hobija i sl. (v. Maleš 2011: 32). U tu podršku spada i tehnologija, koja zapravo može ponuditi korisno okruženje za dječji razvoj. Za svako pitanje koje dijete muči, informaciju koja ga zanima ili interes koji razvije, ono može pronaći brojne izvore i dublje istražiti ono što ga zanima, što mu potencijalno pomaže u izgradnji vlastitog identiteta.

Dapače, uz edukativne aplikacije i sadržaje, djeca danas imaju i mogućnost komunikacije s bližnjima i prijateljima. No, kao i kod većine dobrih stvari, postoji i polarna suprotnost – štetni aspekti tehnologije i informacija kada su djeca u pitanju. Iako nam se djetetovo duže „druženje” s, primjerice, mobitelom može naoko učiniti bezazlenim – pogotovo jer smo i sami skloni dugotrajnom korištenju – važnije je kako ono doživljava sadržaj koji konzumira.

Kako objasniti djevojčici ili dječaku da ono što vide, primjerice na Instagramu, preko raznih profila, nije stvarna slika prosječnog ljudskog života, već često samo istaknuti trenuci ili čak lažne scene? Informacije o svijetu djeca danas dobivaju lako – ali na koji način? Kada tražimo nešto u tražilici, često kliknemo na prvi ponuđeni rezultat, čime brzo zadovoljimo svoju znatiželju ili pronađemo brzi odgovor. Isto tako i djeca – u potrazi za brzim informacijama, često kliknu na prve rezultate (npr. Wikipediju), te bez dubljeg istraživanja ili provjere – završavaju svoju potragu (v. Spitzer 2021: 97).

Tijekom puberteta, u fazi bunta, često se javlja i riskantno ponašanje koje djeca nastoje sakriti od roditelja, a to je još jednostavnije prikriti u virtualnom svijetu. Naravno, ne tvrdim da internet nužno znači da dijete nešto skriva ili da konstantno upija štetne informacije, već da – ako dijete ima lošu ili nepostojeću komunikaciju s roditeljima, ili ako osjeća

potrebu da stvari zadrži za sebe – veće su šanse da utjehu potraži negdje drugdje. U ovoj fazi često započinje i eksperimentiranje s alkoholom i drogama, što može označiti i početak problema s ovisnostima.

Ovisnost ne mora nužno biti vezana uz supstance, ona može biti vezana i uz tehnologiju. Danas je velik broj mladih ovisan o mobitelima, internetu i video igrama, a mnogima je teško postaviti vremenska ograničenja u njihovu korištenju (usp. Spitzer 2021: 105). Jedan od većih problema predstavljaju društvene mreže, koje su odgovorne za „informacijsko bombardiranje” djece, mladih i odraslih. Kada se prijavimo na društvene medije, otvorimo svoj profil i dođemo na naslovnicu ili početnu stranicu, osim objava i vijesti, često ćemo naići na reklame i brojne preporuke. Sadržaj koji nam se prikazuje temelji se na podacima i algoritmima, usklađenim s našim interesima, ali ne nužno i našim stvarnim potrebama.

Ista se stvar događa i s djecom i mladima, koji su suočeni s nepreglednim mnoštvom informacija. Od influencera koji dijele detalje svojih života, govora mržnje, crne kronike u vijestima, *online* maltretiranja, uhođenja, seksualizacije, pa sve do širenja lažnih vijesti – sve su to štetne informacije s kojima se djeca, baš kao i odrasli, svakodnevno susreću. O tome kako ove informacije djeluju na mlade možemo razmisliti kroz porast depresije, anksioznosti, suicidalnih misli i suicida među mladima. Na tome se tragu pojavljuju razni poremećaji i destruktivna razmišljanja zbog osjećaja manje vrijednosti, niskog samopouzdanja i riskantnog ponašanja (v. Graminga 2020).

Naravno, porast ovog fenomena nije uzrokovan samo korištenjem interneta, već i drugim faktorima (npr. COVID-19 pandemija). Međutim, sigurno je da internet u većini slučajeva nije idealno mjesto za rad na sebi i vlastitoj sreći. Kao što sam već spomenula, za kvalitetno razvijanje društvenih vještina ključno je sudjelovanje u interakcijama s drugim ljudima, a kroz te interakcije radimo i na vlastitoj osobnoj izgradnji. No, postoji i netko drugi tko se bori za našu pažnju – društveni mediji i razne aplikacije. YouTube, primjerice, ima jedan od najsposobnijih sustava za zadržavanje pažnje korisnika (usp. Spitzer 2021: 216), s velikim izborom videa koji se nude na temelju naše povijesti gledanja. Ako nam trenutna ponuda ne odgovara, dovoljno je samo osvježiti stranicu i pojavit će se novi sadržaji, što donekle nalikuje automatima za kockanje. Cilj je You-

Tubea da korisnik provede što više vremena na platformi, jer što duže ostajemo, to više reklama možemo vidjeti – a time zarađuju i više novca. Jedan je od primjera uvođenje funkcije automatskog reproduciranja videa (v. Spitzer, 2021:217). Dakle, društveni mediji i ostale platforme bore se za našu pažnju nudeći raznovrsne sadržaje i informacije. Djeca i mladi nisu pošteđeni tih taktika, a zbog same naravi tih platformi, koje se fokusiraju na privlačenje i zadržavanje korisnika, uz manji naglasak na korisnost i primjerenost sadržaja, to predstavlja problem. Ekstremni, radikalni ili agresivni sadržaji privlače pažnju zbog faktora šoka, a često ostaju kao potencijalno štetne informacije. Netočne informacije također lako dolaze do nas, a ponekad je teško razlučiti istinu od neistine ako nismo dovoljno informirani. Djeca, koja nemaju razvijen kritički pristup, još teže mogu procijeniti te informacije i često ih prihvaćaju doslovno ili zdravo za gotovo, što može imati ozbiljne negativne posljedice.

3. Prekomjerne informacije

90

Neki bi se složili da posjedovanje velike količine informacija može biti korisno, što je točno – ako su te informacije uistinu korisne, ispravne i vjerodostojne. No, prekomjerna količina nepotrebnih informacija izaziva osjećaj preplavljenosti i stresa – ne znamo što misliti i osjećamo se frustrirano. Preopterećenje djece i mladih nepotrebnim informacijama ostavlja ih s brojnim neodgovorenim pitanjima, što nije nužno loše, u usporedbi s većim problemom – kada te informacije jednostavno prihvate bez razmišljanja. Na primjer, nekim adolescentima može biti privlačna teorija o ravnoj Zemlji, koja im može izgledati zanimljivo i uvjerljivo. Problem je tih teorija što danas bilo tko može objaviti bilo koju informaciju, bez obzira na to je li ona točna ili netočna. Odrasli ljudi često povjeruju u neistine, a kamoli djeca i mladi, koji postaju ranjiva skupina izložena štetnim informacijama „od nekoga s mobitelom u ruci”.

Mnoge informacije koje kruže internetom zapravo su neistinite, a masovno su rasprostranjene i potencijalno štetne za odrastanje i obrazovanje djece. Višesatni odmor proveden ispred ekrana ili na internetu

zapravo i nije pravi odmor. Primjerice, gledanje TV-a prije spavanja može imati negativne učinke, poput smanjene kvalitete sna ili stimuliranja mozga, jer mozak i dalje prati zvukove i promjene na ekranu, iako pokušavamo zaspati. Ipak, nekima to može poslužiti kao pozadinski zvuk za opuštanje (v. Srakovic 2021). Nakon stresnog dana, ne želimo slušati o lošim vijestima, krizama i problemima u svijetu, već želimo barem nakratko odmoriti. Takav odmor od informacija potreban je i djeci. Ako stalno primamo informacije o stresnim situacijama u svijetu, teško da ćemo se osjećati bolje. To ne znači da treba izbjegavati informacije o globalnim događanjima ili skrivati djecu od svijeta, već je važno održati ravnotežu između informiranosti, želje za učenjem i preopterećenja mozga. Međutim, valja istaknuti da tehnologija i internet mogu imati i korisne učinke na djecu.

Tehnologija, kao dopuna u odgoju, primjerice aplikacije za malu djecu koje koriste s nadzorom roditeljima, mogu biti vrlo stimulirajuće i razvijati društvene vještine djeteta. Za mlade, tehnologija je u mnogim slučajevima njihov „produžetak” – uz sve što uče i istražuju, ona im omogućuje pristup odgovorima na pitanja, dublje istraživanje tema koje ih zanimaju, lakšu komunikaciju s najbližima, izradu uspomena i dijeljenje istih s drugima.

4. Zaključak

Tehnologija je neizbježan dio svakodnevnog života djece i odraslih, stoga je i njezin utjecaj na odgoj neizbježan. Negativne konotacije tehnologije u odgoju i obrazovanju djece nastale su zbog štetnih informacija i mogućih opasnosti s kojima se djeca mogu susresti tijekom boravka u virtualnom svijetu. Nemoguće je potpuno udaljiti dijete od tehnologije i računala – a to, zapravo, nije korisno ni za dijete, ni za mlade, već je ključno imati na umu da je razvijanje komunikacije s djetetom od rane dobi, u okruženju u kojemu je njegovo vrijeme uravnoteženo na produktivan način, put prema zdravijem odnosu prema tehnologiji, ali i djetetovu mentalnom zdravlju. Loše strane, poput preopterećenja informacijama, izazovi su s kojima se trebamo naučiti nositi.

Problem nije u tome da dijete ne smije znati određene informacije, već da ozbiljne ili teže teme trebaju biti otvorene za diskusiju, ako dijete za njih pita ili na njih naiđe na internetu. Najgore što se može napraviti jest ignorirati neko pitanje, čime se uskraćuje prilika za razumijevanjem. Od rane dobi dijete čuje da je tehnologija štetna, ali da je također potrebna te da bi je se trebalo naučiti pravilno koristiti, ili da je odlično imati pristup velikoj količini informacija – ali ne bilo kakvih. Međutim, jedna od ključnih stvari koje bih osobno istaknula jest iznimna potreba za samokontrolom i učenjem samokontrole kako bi se stvorio balans. Upravo to predstavlja prvi korak prema promjeni u dječjoj, ali i našoj interakciji s tehnologijom, otvarajući put za (samo)proučavanje i razmišljanje o potrebama djece i mladih za pravilan i zdrav razvoj u odrasle osobe.

Literatura

Aftab, Parry (2003): *Opasnosti interneta. Vodič za škole i roditelje*, prev. Davorica Ćurković, Nere-tva, Zagreb.

Srakovic, S. (2021): „Is Sleeping with Your TV on a Bad Idea?“, *Healthline* (3. 5. 2021.). Dostupno na: <https://www.healthline.com/health/sleep/sleeping-with-tv-on#when-its-ok> (pristupljeno 14. 3. 2022.).

Chen, Weiwei, Adler, Jessica L. (2019): „Assessment of Screen Exposure in Young Children, 1997 to 2014“, *JAMA pediatrics* (2019) 4, str. 391–393.

Graminga, Joe (2020): „Social Media Use May Play Important Role in Youth Suicide, Expert Says“, *Healio* (2. 10. 2023.). Dostupno na: <https://www.healio.com/news/psychiatry/20201005/social-media-use-may-play-important-role-in-youth-suicide-expert-says> (pristupljeno 29. 12. 2023.).

Maleš, Dubravka (ur., 2011): *Nove paradigme ranoga odgoja*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju, Zagreb.

Plowman, Lydia; Stephen Christine; McPake, Joanna (2010): *Growing Up with Technology. Young Children Learning in a Digital World*, Routledge, London, str. 8–21.

Spitzer, Manfred (2021): *Epidemija pametnih telefona. Prijetnja zdravlju, obrazovanju i društvu*, prev. Željka Gorički, Naklada Ljevak, Zagreb.

Juraj Bobanović
Filozofski fakultet,
Sveučilište u Zagrebu
juraj.bobanovic@gmail.com

N

Neuralni čipovi kao
budućnost odgoja i obrazovanja

SAŽETAK

Elon Musk nedavno je održao konferenciju na kojoj je predstavio svoju ideju o neuralnim čipovima. Pri tom se očekuje da bi se u ove čipove mogle pohranjivati informacije i ljudska sjećanja. Trenutni stadij razvoja ove tehnologije uključuje testiranje na majmunima, dok Musk vjeruje da bi uskoro mogli započeti i ljudska testiranja. Pitanja koje se ovdje postavljaju glase: bi li bilo moguće u ove čipove pohraniti informacije poput naprednog znanja matematike, koje bi potom bilo „ugrađeno” u osobu, omogućujući joj „apsolutno znanje” u tom području? Može li se ovakva tehnologija iskoristiti u svrhu odgoja i obrazovanja? Bi li to dovelo do napretka čovječanstva ili bi, s druge strane, izazvalo veću segregaciju na temelju imovinskog statusa, a sukladno tome i narušilo međuljudske odnose? Premda bi nas ovaj razvoj tehnologije mogao odvesti na novu razinu evolucije, valja se zapitati predstavlja li to uistinu put prema boljoj budućnosti ili korak prema propasti.

KLJUČNE RIJEČI

bioetika, odgoj, obrazovanje, neuralni čipovi, budućnost

95

1. UVOD

Mnogi su se od nas vjerojatno više puta susreli s pojmom umjetne inteligencije. Poznajemo brojne znanstveno-fantastične filmove u kojima upravo umjetna inteligencija, koja je izmakla kontroli, pokreće glavni zaplet radnje. No, zanimljivo je razmisliti i o sljedećem: što kada bismo mi, ljudi, mogli imati sva znanja svijeta doslovno ugrađena u nas?

Prije nego što počnemo s razmatranjem takvih mogućnosti, pokušajmo najprije razumjeti kako naš mozak funkcionira i postoji li uopće tehničko-tehnološka izvedivost stvaranja mikročipova koji bi se mogli integrirati u ljudsko tijelo. Jednako je važno sagledati i bioetički aspekt moralnosti takvog zahvata.

Drugim riječima, prije nego se upustimo u razmatranje utjecaja neuralnih čipova na odgoj i obrazovanje, smatram da je nužno prvo pojedinačno analizirati svaki ključni element ove „jednadžbe”. Od samog mozga i njegovih sposobnosti u usporedbi s računalima, do samih računala i, konkretnije, neuralnih čipova koji su u ovom kontekstu od posebnog značaja.

Na koncu, razmotrit ćemo na koji bi način pohranjivanje znanja putem neuralnih čipova moglo utjecati na proces odgoja i obrazovanja – tj. koje bi bile prednosti, a koje potencijalne mane. Sve to s ciljem donošenja promišljenog i zaokruženog zaključka.

2. Mozak

Mozak je izuzetno kompleksan organ. On kontrolira vitalne procese, poput pumpanja krvi, ali i pohranjuje brojne informacije – od podražaja pomoću kojih osjećamo fizičku bol i nelagodu, do onih koji u nama bude emocije. Pri tom su neuroni glavni „akteri” mozga. Neuroni su živčane stanice koje čine strukturu mozga. Najlakše ih možemo zamisliti kao izrazito kompleksnu i razgranatu paukovu mrežu. Stotine tisuća neurona međusobno se povezuju i isprepliću, tvoreći komunikacijski kanal za osjete. Oni prenose informacije iz svih dijelova tijela u mozak, koji te informacije potom prima i analizira. Kao što Nataša Šimić ističe:

„Mozak sadrži oko 100 milijardi neurona, što je oko 15 puta više nego što ima ljudi na svijetu. Svaki neuron povezuje se sa stotinama i tisućama drugih neurona tvoreći komunikacijsku mrežu koja je daleko složenija i razvijenija od bilo kojeg računala.” (Šimić 2020: 23)

No znači li kompleksnost neurona koja je, kako kaže Šimić, razvijenija od bilo kojeg računala ujedno i njihovu naprednost u odnosu na računala? S obzirom na mogućnosti pohranjivanja informacija ne bismo se mogli složiti s tom tvrdnjom. Ljudski mozak tijekom života skuplja informacije, ali ih jednako tako i zaboravlja u svrhu filtriranja nebitnih

informacija, dok računalo „pamti” gotovo sve informacije. Računalo jedino u slučaju brisanja informacija „zaboravlja”. Naravno, neki teoretičari tvrde da ljudi koriste samo 10 % ukupnog kapaciteta mozga. Međutim, ovaj je znanstveni mit opovrgnut mnogo puta, no mnogi ljudi i dan danas vjeruju u njega. To je jedan od mnogih tzv. „neuromitova”, tj. mitova o ljudskom mozgu i ponašanju (v. Valerjev 2020: 107). Ovaj je mit lako opovrgnuti i ima nekoliko argumenata koji ga opovrgavaju.

Najuvjerljiviji je argument onaj koji stavlja naglasak na postupak kojim se snimaju pojedine stanice i njihove aktivnosti (usp. Valerjev 2020: 122). Kako kaže i sâm Pavle Valerjev:

„Kad 90 % stanica ne bi bilo aktivno, to bi ova metoda lako pokazala. Međutim, ova tehnika pokazuje da su sve žive živčane stanice uvijek aktivne. Čak i kad stanica nije posebno podražena podražajem za koji je specijalizirana, dakle kad je relativno neaktivna, ona pokazuje svoju spontanu aktivnost koja se manifestira kao određen broj akcijskih potencijala u sekundi.” (Valerjev 2020: 122)

Međutim, premda je riječ o neuromitu, kao ljudska bića nikada nećemo biti u stanju pamtit i onoliko količinu informacija kao što to čine računala. Pri tom pamćenju razumijemo na sljedeći način:

„Pamćenje se određuje kao mogućnost usvajanja, zadržavanja i korištenja informacija.” (Ivanov 2020: 171)

No, s druge strane, često nismo ni svjesni koliko daleko naše pamćenje zapravo seže. Zanimljivo je činjenicu da mnoge svakodnevne radnje – od pokretanja automobila pa, usudujem se reći, čak i samog ustajanja iz kreveta – izvodimo potpuno nesvjesno. Te radnje obavljamo podsvjesno, bez pretjeranog razmišljanja. Nitko od nas ne razmišlja o svakom koraku dok hoda ulicom, o pokretima ruku ili aktivaciji brojnih mišića potrebnih za izvođenje te naizgled jednostavne radnje.

Nismo prisiljeni razmišljati o svakom svom pokretu jer ih je naš mozak usvojio i pohranio – koristi ih automatski kada je to potrebno. Imamo li onda dovoljno dobar razlog da se žalimo na našu sposobnost pamćenja? Dakako da imamo. Ovaj oblik pamćenja, koji upravlja našim radnjama i ponašanjima, pripada tzv. „nedeklarativnom pamćenju”, dok

se pamćenje činjenica i konkretnih informacija naziva „deklarativnim pamćenjem” (v. Ivanov 2020: 172). Kada je riječ o „deklarativnom pamćenju”, računala imaju značajnu prednost – no u području „nedeklarativnog pamćenja”, računala nam (barem zasad) nisu ni za petama.

Naime, naš neokorteks pohranjuje brojne obrasce ponašanja (Blakeslee, Hawkins 2005: 48), koji se kasnije manifestiraju kao „refleksne reakcije” i „automatska ponašanja”. Prikupljanje informacija često dolazi kroz proces učenja, a i njega možemo podijeliti u dvije glavne kategorije. Simon S. Haykin na tome tragu razlikuje „učenje s profesorom” (tzv. nadzirano učenje) i „učenje bez profesora” (tzv. nenadzirano učenje; usp. Haykin 2009: 34).

Druga vrsta učenja, ono bez profesora, dolazi s iskustvom. U svakodnevnim situacijama nerijetko moramo reagirati u trenutku, ponekad i pogriješimo, ali to je sastavni dio ljudskog iskustva. Svi griješimo, no ključno je iz tih pogrešaka nešto naučiti (tzv. iskustveno učenje). Dobar primjer možemo vidjeti u sportu, gdje ponekad moramo improvizirati i mijenjati strategiju kako bismo se prilagodili protivniku i stekli prednost. Takva sposobnost brze adaptacije odraz je naše inteligencije, ali i procesa učenja. A upravo je ta tema, tj. proces učenja, ono čime se želim baviti u ovom radu. Možemo li išta (na)učiti ne učeći? Ili drugim riječima, možemo li steći sve potrebne informacije ne sjedeći za knjigom i učeći na „tradicionalan način”? Možda je takva mogućnost sve realnija. Razvoj tehnologije, osobito neuralnih čipova, donosi brojne pomake u tom smjeru. Kao što je već rečeno, računala su sposobna pohraniti ogromne količine informacija. Zamislimo samo da uspijemo spojiti našu sposobnost „nedeklarativnog pamćenja” s mogućnostima pohrane podataka kakve imaju računala. Međutim, da bismo uopće pokušali odgovoriti na potonja pitanja, prvo moramo sagledati neuralne čipove – tj. sredstva koje bi u bližoj budućnosti potencijalno mogla omogućiti adekvatan prijenos velike količine informacija u naš mozak.

3. Neuralni čipovi

Kako bismo uopće razumjeli tehnologiju o kojoj govorimo u ovom radu, važno je započeti s objašnjenjem mikročipova, točnije – neuralnih čipova. Michael P. Maher i suradnici definiraju neuralne čipove kao male kvadratiće veličine oko 1 cm, koji u sebi sadrže maleno kućište za pohranjivanje neurona, zajedno s elektrodama koje su već integrirane unutar tog kućišta (v. Maher *et al.* 1998: 46). Kao što je ranije spomenuto, ljudski mozak funkcionira na principu prijenosa impulsa kroz golemi broj neurona. Uloga je elektroda unutar neuralnih čipova upravo ta – da služe kao sredstvo prijenosa impulsa kroz neurone.

Premda neuralni čipovi pokazuju korisnost u proučavanju izoliranih neurona tijekom određenog razdoblja (usp. Maher *et al.* 1998: 54–55), važno je napomenuti da je ovo istraživanje provedeno 1998. godine. Od tada se tehnologija značajno razvila. Danas neuralni čipovi doista postoje – iako su još uvijek u fazi razvoja, dovoljno su istraženi da bi Thomas Coates u svom radu napravio važnu distinkciju između njihovih tipova. Naime, Coates dijeli neuralne čipove na invazivne i neinvazivne, a pri čemu se ovi prvi odnose na

„... svu tehnologiju koja zahtijeva uništavanje kože kako bi se izvršila implantacija.” (Coates 2008: 40)

Naravno, kao i kod svakog operacijskog zahvata, invazivni neuralni čipovi sa sobom nose određene rizike – poput postoperativne infekcije ili čak odbacivanja implantata. S druge strane, neinvazivni čipovi ne zahtijevaju operativni zahvat, već se mogu jednostavno „nataknuti” na određeni dio tijela ili glave (v. Coates 2008: 58). Coates smatra kako ćemo upravo ovakve čipove najprije vidjeti na policama trgovina u nekoj bližoj budućnosti (usp. Coates 2008: 58).

S obzirom na to da svi materijali, kao i sve drugo u prirodi, imaju svoj rok trajanja, razvijaju se implantati od što izdržljivijih materijala, kako bi mogli potrajati cijeli jedan prosječni ljudski život. Ovi čipovi predstavljaju prvi korak u zbližavanju i povezivanju čovjeka i stroja u jednu homogenu cjelinu.

Zahvaljujući medijima, a posebno novijem razvoju VR tehnologije, granica između stvarnog života i virtualne stvarnosti postaje sve tanja. Marija Putica u svom preglednom radu navodi sljedeće:

„Među ciljevima izrade umjetnoga života je robotika, ožvljavanje ili personifikacija mehatroničkih naprava. Društvo se globalizira, a ljudi se integriraju u virtualnome prostoru čime se ukidaju granice između prirodnoga čovjeka i stroja, prirode i tehnike, duha i materije te je potvrđena hipoteza kojom poboljšanje ljudskih sposobnosti dovodi do bojazni od gubitka ljudskoga i žrtve znanstvenotehničkoga napretka.” (Putica 2019: 10)

Jedan od značajnih napredaka u suvremenoj znanosti jest i stvaranje sintetičke DNK. Ta grana genetike, poznatija kao genomika, bavi se istraživanjem strukture i funkcije gena (Tomašić Paić *et al.* 2010: 254). Elon Musk, kroz svoja istraživanja na području neuralnih čipova, već je na tragu pronalaska lijekova za brojne bolesti, poput Parkinsonove bolesti, demencije, ali i raznih oštećenja kralježnice koja mogu uzrokovati poteškoće u kretanju i svakodnevnom funkcioniranju. Testiranja su dosad provedena na svinjama i rezultati su bili iznimno obećavajući. Također, Elon Musk se od 2017. godine aktivno uključio u istraživanja vezana uz neuralne čipove i njihov potencijalni učinak na ljudski mozak. U tu svrhu osnovao je i tvrtku Neuralink. Osim čipova koji bi mogli pomoći u liječenju navedenih bolesti, Musk je tijekom *webinara* održanog 2020. godine mnogima „bacio bubu u uho” o implantatu koji bi bio sposoban pohranjivati naša sjećanja i znanja. Takva bi ideja mogla predstavljati pravu revoluciju u području odgoja i obrazovanja – naravno, pod uvjetom da je njezina realizacija uopće moguća. Iako u ovom trenutku ne možemo sa sigurnošću reći koliko je takav projekt ostvariv, možemo sagledati različite aspekte kroz koje bi mogao utjecati na budućnost odgoja i obrazovanja.

4. Neuralni čipovi u odgoju

Odgov djeteta zahtijeva mnogo vremena, pažnje i živaca od strane roditelja. Zamislimo sada situaciju u kojoj bismo sve to mogli uštedjeti pomoću ugradnje jednostavnog čipa, koji bi sadržavao informacije o bontonu, pravilima ponašanja i svim nepisanim društvenim normama koje bi svaka osoba trebala znati i poštovati. Zvuči savršeno – no pritom zanemarujemo važnost procesa odrastanja i životnog iskustva.

Mi kao ljudi najviše učimo upravo kroz vlastita iskustva i pogreške. Ugradnjom implantata kojim bismo stekli sva ta znanja unaprijed, djeca bi, mogli bismo reći, bila zakinuta za velik i važan dio svog emocionalnog i socijalnog razvoja. Također se postavlja pitanje kako bi dječji mozak, koji je još uvijek u razvoju, mogao podnijeti toliku količinu informacija odjednom.

Glavni problem s prevelikom količinom informacija u kratkom vremenu pojavljuje se kada sami sebi postavimo prevelika očekivanja. U tom slučaju, informacijsko preopterećenje može dovesti do zbunjenosti, dezorijentiranosti i ozbiljnog pada motivacije. Paul Hemp čak upozorava da takva situacija može dovesti i do tzv. *information addiction* – tj. ovisnosti o informacijama.

„Prema istraživanju provedenom 2008. godine na 4000 korisnika e-maila, 46 % ispitanika su bili ovisni o e-mailu, 60 % njih je e-mail provjeravalo na WC-u, 15 % u crkvi i 11 % je skrivalo činjenicu da ‘manično’ provjeravaju e-mail od svojih članova obitelji.” (Hemp 2009)

Zamislimo sada, primjerice, vrijeme u kojem živimo, u kojem su mnogi mladi već duboko ovisni o svojim mobilnim uređajima – i dodatno ih otuđujemo ugradnjom implantata. Bi li takva djeca uopće mogla razviti normalne međuljudske odnose ili bi postala neka vrsta kiborga koji samo izvršavaju zadane zadatke, bez stvarnog iskustvenog učenja jer već posjeduju sva potrebna znanja?

Djeca su već danas, zahvaljujući brzom razvoju tehnologije, sve više otuđena kada je riječ o komunikaciji i međuljudskim odnosima. Ako

se prisjetimo ranije spomenutog „nedeklarativnog pamćenja”, možemo zaključiti kako bi ono u takvom kontekstu izgubilo smisao – i s vremenom jednostavno nestalo. Naša iskustva oblikuju nas kao ljude i izgrađuju našu osobnost. Gubitkom tog procesa gubimo i velik dio vlastitog identiteta – postali bismo prazne ljuštore koje poznaju sva moralna i društvena napisana pravila, ali bez smislenih interakcija koje im daje život.

Ako međuljudski odnosi više ne bi bili nužni za izvršavanje zadataka, vjerojatnost da bi postojali iz puke želje za druženjem bila bi iznimno mala. Svjesno zauzimam stav da bi, u slučaju ugradnje neuralnih čipova djeci, ona postajala sve više poput robota, a sve manje poput „normalnih”, emocionalno i socijalno funkcionalnih ljudskih bića. Jedan od osnovnih ciljeva ljudskih razgovora i interakcija jest razmjena iskustava, spoznaja i pogleda na svijet. Ako bismo svi unaprijed posjedovali jednaka znanja, nestao bi smisao razgovora i osobnog izražavanja – jer ne bi bilo razlika u iskustvima ni osobnostima koje te razgovore potiču.

Mnogi događaji koji nas okružuju izazivaju u nama emocije koje nas oblikuju. Na primjer, ako pojedemo zelenu salatu koja nam teško padne na želudac, vjerojatno ćemo je ubuduće izbjegavati. No, uz čip koji može programirati naše reakcije, mogli bismo svi voljeti zelenu salatu – bez obzira na osobno iskustvo. Na taj način, gubimo ono što nas čini jedinstvenima. Implantati bi se tada mogli doživjeti kao oblik „ispiranja mozga”, koji bi nas pretvorio u lutke – bez osobnosti, bez individualnosti, bez mogućnosti osobnog razvoja.

5. Neuralni čipovi u obrazovanju

Već smo se djelomično dotaknuli negativnog utjecaja neuralnih čipova na odgoj djece i kako bi mogli nepovoljno djelovati na njihov razvoj. Sada bih želio proširiti tu temu na utjecaj neuralnih čipova u obrazovanju, s posebnim naglaskom na posljedice takvog obrazovanja i na budućnost koja bi mogla uslijediti.

Mnogim studentima te učenicima srednjih i osnovnih škola, koji su često suočeni s golemim količinama gradiva, ideja da im znanje bude dostupno 24 sata dnevno zvuči kao ostvarenje sna. Iskreno, i meni

osobno to na prvu djeluje privlačno. Međutim, čim dublje zagrebemo ispod površine tog naizgled idealnog koncepta, nailazimo na brojne potencijalne probleme.

Prvi i možda najvažniji problem jest gubitak vrijednosti znanja. Pogledajmo samo postojeći obrazovni sustav. Primjerice, liječnici koji moraju proći godine obrazovanja i stotine sati praktične nastave kako bi stekli svoju poziciju – ulažu ogroman trud u svoje obrazovanje. S druge strane, osoba s trogodišnjim srednjoškolskim obrazovanjem ne može se usporediti s liječnikom kada je riječ o stručnom znanju. Međutim, uvođenjem neuralnih čipova ta bi se razlika izbrisala. Oba pojedinca mogla bi imati pristup jednakim informacijama, čime bi sav uloženi trud, vrijeme i energija izgubili svoju vrijednost. U tom bi scenariju znanje prestalo biti stvar koja se gradi i zaslužuje, već bi postalo nešto što se jednostavno preuzme. Naravno, ne smijemo zanemariti činjenicu da ljudi imaju različite interese – netko možda uopće ne želi biti liječnik, nego automehaničar. Međutim, ovdje se vraćamo na onu staru, dobro poznatu rečenicu: svijet se vrti oko novca.

Nažalost, bez financijskih primanja teško je preživjeti u današnjem društvu, osim ako osoba nije zadovoljna s apsolutnim minimumom. No, u kapitalističkom sustavu u kojem živimo, taj je minimum krajnje siromašan i često nedostatan. U kombinaciji s ljudskom težnjom za boljim životom i rastućim „ego natjecanjem”, dolazimo do zaključka kako bi ljudska kompetitivnost – ako bi svi imali jednaku razinu znanja – postala ekstremna, do te mjere da bi možda dostigla granicu nakon koje više ne bi mogla rasti.

Ako na trenutak zanemarimo aspekt vrijednosti i kompetitivnosti te se okrenemo međuljudskim odnosima, situacija postaje jednako složena. Svi znamo da je današnje društvo posloženo hijerarhijski – od manjih firmi do velikih korporacija. Svaka struktura ima svoje zaposlenike, njihove nadređene, kao i nadređene tih nadređenih. Šefovi postoje zbog većeg znanja, iskustva ili sposobnosti da vode tim suradnika. Ali što se događa ako svi posjeduju isto znanje? Ako svi imaju iste kvalifikacije, nestaje logika hijerarhije. Više ne bi bilo šefova jer bi svi bili jednako sposobni za obavljanje svakog posla. To bi moglo dovesti do potpunog kolapsa društvene strukture kakvu danas poznajemo.

Naravno, to na prvu može zvučati kao vrlo pozitivna stvar – svi smo barem jednom maštali o potpuno ravnopravnom svijetu – ali upravo tu nastaje problem. Kao što smo ranije istaknuli, živimo u sustavu koji je duboko hijerarhijski strukturiran, a gubitak te hijerarhije mogao bi dovesti do apsolutnog kaosa. Zanimljivo gledište na ovu problematiku daje Thomas Coates, koji navodi sljedeće:

„Etička i socijalna ramifikacija produkcije društva u kojima je pojedinac kiborški ili genetski unaprijeđen ne smije biti ignorirana. Gotovo sigurno te vrste napredaka će biti skupe i kao takve dostupne samo maloj skupini ljudi. Zaposlenički sponzorirani napredak mogao bi postati i beneficija i uvjet zaposlenja. Takve ‘beneficije’ mogu također postati sredstvo kojim bi poslodavac mogao otežati zaposleniku da da otkaz, u slučaju da je taj napredak dio njegovog vlasništva i nije lako uklonjiv.” (Coates 2008: 78)

Zaposlenici bi tako lako mogli postati robovi svojih poslodavaca – usudio bih se reći, u doslovnom smislu te riječi. Time bi se urušili razni koncepti društva kakve danas poznajemo, a nastala bi potreba za izgradnjom potpuno novog društvenog sustava – doslovno od temelja. Bilo bi nužno stvoriti i usvojiti potpuno nove norme, načela i pravila koja bi zajednica morala prihvatiti. Ostaje i zanimljivo pitanje: bi li se tada promijenila i moralna načela ljudi? O toj temi više u sljedećem poglavlju.

6. Moralni problemi vezani uz neuralne čipove

Jedan od glavnih moralnih problema koji nam odmah pada na pamet jest mogućnost oblikovanja ljudi u svrhu ispunjavanja želja i ciljeva određenih pojedinaca. Primjerice, pomoću neuralnih čipova ljudima bi se vrlo lako mogla izbrisati sva moralna načela (pod pretpostavkom da je moral nekako vezan uz znanje). Ranije smo spominjali odgoj uz pomoć neuralnih čipova, a zamislimo sada situaciju u kojoj se dijete od samih početaka programira da postane savršen ubojica. Zvuči kao scenarij iz filma, ali poanta ostaje ista. Možemo li na taj način stvoriti „super vojsku” potpuno nemoralnih, hladnokrvnih ubojica, koji bi funkcionirali

rali kao savršene mašine za ratovanje i ubijanje? Bez osjećaja straha, opremljeni vrhunskom inteligencijom i potpunim znanjem vojnih taktika i manevara – takvi bi pojedinci predstavljali iznimno opasnu silu. Ta ideja postaje još zastrašujuća ako uzmemo u obzir da neuralni čipovi, barem u početnoj fazi razvoja i implementacije, vjerojatno neće biti dostupni svima, već isključivo najimućnijima. Povijest nas uči da pojedinci koji dođu do velike moći često izgube osjećaj razuma te da će učiniti gotovo sve da tu moć zadrže – uključujući i širenje vlastitih ideologija koje smatraju jedino ispravnima. Spoj moći i ega često dovodi do katastrofalnih posljedica.

Maknemo li se sada od ovih, gotovo distopijskih i filmskih scenarija, i vratimo korak unatrag, dolazimo do još jedne važne moralne dileme – one koja je već dugo prisutna u našem društvu: *problem nejednakosti*. Iako smo ranije govorili o potencijalnom gubitku hijerarhije kroz univerzalnu dostupnost znanja, ovdje se javlja drugačija prijetnja. Svaki tehnološki proizvod, osobito u svojim počecima, dolazi s visokom cijenom. Uzimajući u obzir današnji nestanak srednjeg društvenog sloja i sve veću polarizaciju između bogatih i siromašnih, realno je pretpostaviti da bi neuralni čipovi, ako se pojave na tržištu, bili dostupni samo onima s financijskom moći.

Također znamo kako je upravo u ustanovama poput osnovnih škola nejednakost najizraženija. Naime, osnovna škola u bitnom smislu obilježava razdoblje odrastanja u kojem mnoga djeca traže svoje mjesto unutar vlastite društvene hijerarhije. Posljedica toga često je proces u kojem imućnija djeca bivaju bolje prihvaćena među vršnjacima u odnosu na onu koja nemaju ista materijalna sredstva. Tada dolazi i do zajedljivog zadirkivanja, primjerice djece koja ne nose određenu marku odjeće ili obuće koja je u tom trenutku u društvenoj zajednici proglašena *cool*. Mnoge takve, naizgled trivijalne, stvari služe kao statusni simboli.

Postavlja se pitanje kolika bi razlika i segregacija tek nastala kada bi došlo do podjele između djece koja posjeduju neuralni čip – i time sva potrebna znanja – i one koja su i dalje primorana učiti na „tradicionalan” način, pomoću knjiga i nastave. Naravno, možemo uzeti u obzir i mogućnost da djeca s neuralnim čipom uopće ne bi imala potrebu pohađati školu. Gledano iz te perspektive, ovaj primjer gubi dio svoje snage, ali time dolazimo do još ozbiljnijeg problema – potpunog gubitka zajed-

ničkih prostorija za socijalizaciju i međusobnu razmjenu iskustava među djecom. Lydia Montalbano u svom radu iznosi sličnu problematiku:

„Implantacija mikročipova u ljude mogla bi rezultirati povećanjem ovisnosti o tehnologiji, kao što je slučaj s današnjom tehnologijom, gdje ljudi više ne pokazuju ekstenzivnu želju za direktnom međusobnom komunikacijom.” (Montalbano 2021: 199)

Kao što smo već naglasili, ovakva tehnologija vrlo bi vjerojatno dovela do ozbiljnog pada u ljudskoj socijalizaciji i kvaliteti međuljudskih odnosa, koji su nužni za napredak – ne samo društva nego i nas kao pojedinaca. Na kraju krajeva, mi kao ljudska bića ovisimo o drugim ljudima i o interakcijama koje s njima ostvarujemo kako bismo ostali psihološki stabilni i emocionalno zdravi.

7. Zaključak

106

Naposljedku možemo zaključiti da je tehnologija neuralnih čipova iznimno fascinantna ideja koja, s obzirom na ubrzani razvoj tehnologije, možda i nije tako daleka utopijska budućnost kakvom je mnogi danas još uvijek doživljavaju. Kada govorimo o odgoju i obrazovanju, lako je isprva uočiti brojne prednosti koje bi neuralni čipovi mogli donijeti. Međutim, važno je napraviti korak unazad i racionalno sagledati prednosti i mane takve tehnologije.

Ponekad cijena napretka nije u ravnoteži s posljedicama koje on može prouzročiti. Jasno je da bi takva tehnologija, prije nego što bude implementirana u svakodnevni život, morala biti pažljivo promišljena, regulirana i testirana, jer – kao što smo ranije istaknuli – u neodgovornim rukama mogla bi imati katastrofalne posljedice.

Možda zvuči antiklimaktično, ali kao i sve u životu, tako i neuralni čipovi imaju svoje dobre i loše strane. S jedne strane, mogli bi uvelike pomoći čovječanstvu – primjerice, u liječenju određenih bolesti ili nadomještanju kognitivnih „nedostataka” – no, s druge strane, jednako tako mogli bi postati oruđe za masovnu manipulaciju ili društvenu destrukciju, ako se njima ne bi pažljivo i etički rukovalo. Ljudi se,

naravno, moraju nastaviti razvijati i tehnološki napredovati, ali pritom moramo djelovati promišljeno, s velikom dozom opreza i odgovornosti. Ništa se ne smije prepustiti slučaju.

Literatura

Blakeslee, Sandra; Hawkins, Jef (2005): *On Intelligence. How a New Understanding of the Brain Will Lead to the Creation of Truly Intelligent Machines*, Owl Books – Henry Holt and Company, New York.

Coates, Thomas D. (2008): *Neural Interfacing. Forging the Human-Machine Connection*, Morgan & Claypool Publishers, San Rafael, California.

Tomašić Paić, Ana; Poznić, Miroslav; Jurić, Snježana; Fulgosi, Hrvoje (2010): „Biološki čipovi otkrivaju tajne genoma”, *Medicinski vjesnik* 42 (2010) 3–4, str. 253–260.

Haykin, S. Simon (2009): *Neural Networks and Learning Machines*, Pearson, New York.

Hemp, Paul (2009): „Death by Information Overload”, *Harvard Business Review*. Dostupno na: <https://hbr.org/2009/09/death-by-information-overload> (pristupljeno 14. 3. 2022.).

Ivanov, Lozena (2020): „Deklarativno pamćenje i mozak”, u: Nataša Šimić, Pavle Valerjev, Matilda Nikolić Ivanišević (ur.), *Mozak i um. Od električnih potencijala do svjesnog bića*, Sveučilište u Zadru, Zadar, str. 169–205.

Pavle Valerjev (2020): „Koristimo li samo 10 % mozga? Raskrinkavanje najpoznatijeg mita o mozgu”, u: Nataša Šimić, Pavle Valerjev, Matilda Nikolić Ivanišević (ur.), *Mozak i um. Od električnih potencijala do svjesnog bića*, Sveučilište u Zadru, Zadar, str. 101–131.

Maher, Michael P.; Pine, Jerome; Wright, John; Tai, Yu-Chong (1998): „The neurochip: a new multielectrode device for stimulating and recording from cultured neurons”, *Journal of Neuroscience Methods* 87 (1999) 1, str. 45–56.

Montalbano, Lydia (2021): „Brain Machine Interfaces and Ethics: A Transition from Wearable to Implantable”, *Journal of Business & Technology Law* 16 (2021) 2, str. 191–221.

Putica, Marija (2019): „Umjetni život – razvoj kiborga i kolektivne ljudske svijesti”, *South Eastern European Journal of Communication* 1 (2019) 1, str. 121–128.

Šimić, Nataša (2020): „Putovanje ljudskim mozgom”, u: Nataša Šimić, Pavle Valerjev, Matilda Nikolić Ivanišević (ur.), *Mozak i um. Od električnih potencijala do svjesnog bića*, Sveučilište u Zadru, Zadar, str. 19–53.

Luka Draganić
Pravni fakultet,
Sveučilište u Zagrebu
luka.draganic95@gmail.com

Fantazija u službi ekologije

SAŽETAK

U ovom se radu analizira stvaralaštvo Johna Ronalda Reuela Tolkiena s posebnim fokusom na *Gospodara prstenova*, njegovo kapitalno djelo. Cilj je pokušati pokazati da Tolkienov rad nije nužno osuđen na funkciju eskapističke zabave, nego da zbog osobine modernog mita, koji je sveprisutan u suvremenoj svijesti, nudi potencijalnu platformu za suočavanje s izazovima naše epohe. Ovaj se rad fokusira na jedan od njih, na suvremene izazove ekologije. Naime, ekologija podrazumijeva ukupnost odnosa među svim organizmima, prije svega čovjeka i njegova okoliša. Temeljna je teza rada da je za uspješno uspostavljanje održivog suživota čovjeka i prirode presudan razvoj dobrog ukusa, koji nikako nije tek subjektivna kategorija, nego sposobnost koju je potrebno njegovati i svjesno razvijati, a sve s ciljem dostizanja suptilnosti koja omogućava razvijanje kriterija koji će ocjenu naših i tuđih djelovanja činiti argumentiranom i osviještenom. Jedan od ključnih kriterija za proučavanje Tolkienova djela, a o čemu će se detaljnije govoriti u okviru ovoga rada, jest ljepota.

111

KLJUČNE RIJEČI

dobar ukus, ekologija, fantastika, *Gospodar prstenova*, John Ronald Reuel Tolkien, ljepota, mitovi, fantazija, bioetika

1. UVOD

Svijet mašte može poprimiti različite oblike. Jedan oblik tih manifestacija mašte, koji je u književnosti 20. stoljeća svojom popularnošću poprimio središnje mjesto, svakako predstavljaju djela *fantasy* žanra. Ona, naravno, podliježu različitim sudovima, pa i predrasudama. Uzmimo za primjer ocjenu da je *fantasy* puki eskapizam, pokušaj bijega od neumoljive stvarnosti koja zahtijeva puno zalaganje pojedinca i nema vremena za neke izmišljene svjetove s izmišljenim problemima. Ako se takvom stvaralaštvu i priznaje vrijednost, to se često izvodi tako da se ono pokušava ograničiti na književnost namijenjenu djeci. Budući da u

tom kontekstu nerijetko prevladava linija misli da je svakako dobro da mlađi naraštaji steknu naviku čitanja, može se do određene mjere podnijeti da kao ulazna karta u svijet knjiga posluži *fantasy* literatura. Zbog toga, dakako, neće doći do neke dugotrajne štete, u smislu iskrivljavanja dobrog ukusa, jer se pretpostavlja da će ciljana publika ionako uskoro prerasti takva djela i početi se zanimati za „ozbiljniju” ili čak „ozbiljnu literaturu”. Zaista, kako bi se uopće moglo i zamisliti da ijedan duhovno i intelektualno zreo čovjek posvećuje značajan trud analizirajući principe, motive ili pouke koji se mogu izvući iz takvih djela iz bilo kojeg drugog razloga osim u svrhu zabave i ispunjavanja vremena u trenutcima doko-lice, jednom riječju, distrakcije. Takav stav ne može biti dalje od istine. Svrha je ovoga rada da se kroz analizu središnjeg djela *fantasy* žanra i, po mnogima najznačajnije knjige 20. stoljeća, trilogije *Gospodara prstenova* Johna Ronalda Reuela Tolkiena, prikaže kako jedan izmišljeni svijet sa svojim izmišljenim stvorenjima i poviješću može pružiti odgovore na izazove s kojima se danas suočavamo na globalnoj razini. Jednako važno, cilj je istaknuti kako Tolkienovo djelo posjeduje snagu kojom se možemo poslužiti kako bismo ovaj svijet učinili, ili barem pokušali učiniti, boljim mjestom.

2. Zašto Tolkien i zašto ekologija?

Tolkien je s prijezirom odbacivao svako tumačenje da je njegovo djelo pisano kao alegorija. Naravno, lako je razumjeti zašto su čitatelji i književni kritičari stvarali paralele među tada aktualnim događajima i priče o Međuzemlju. Pisanje *Gospodara prstenova* započelo je, naime, neposredno prije Drugog svjetskog rata, dok je najveći dio djela napisan upravo tijekom tog sukoba. Zato su mnogi tumačili kako snage dobra, koje u Međuzemlju leže na Zapadu, predstavljaju stranu Saveznika (Sjedinjene Američke Države i Ujedinjeno Kraljevstvo), dok snage zla, koje se u Međuzemlju nalaze na Istoku, predstavljaju stranu Sila Osovina (Japansko Carstvo, Treći Reich). Nadalje, neki su čitatelji u guturalnom zvuku jezika orka prepoznavali iskvarenu verziju njemačkog jezika. Osim toga, Tolkiena su osobito ljutile usporedbe nekih

poglavlja knjige (npr. „Čišćenje Shirea”) sa stanjem u poslijeratnoj Engleskoj. Uporno je nijekao da je njegovo djelo bilo kakva aluzija na njegove ekološke stavove. Međutim, ne može se poreći da je Tolkien, barem na nesvjesnoj razini, u svojem pisanju bio pod utjecajem duha vremena u kojem je živio. Po mišljenju Michaela Whitea, svakome tko je početkom pedesetih godina 20. stoljeća čitao *Gospodara prstenova* ta veza s ekologijom bila je bjelodana i neporeciva. Engleska je, naime, između četrdesetih i početka pedesetih godina 20. stoljeća bila u tolikoj mjeri obilježena racioniranjem proizvoda da se takav život smatrao uobičajenim. Uz to, posvuda su se podizale na brzinu izgrađene jeftine i prenosive zgrade, a u koje su se naseljavali ljudi koji su izgubili domove tijekom njemačkog bombardiranja. Konačno, došlo je i do velikog zagađenja zbog danonoćnog rada industrijskih postrojenja (White 2006: 193–196).

Na tome se tragu može postaviti pitanje: zašto je Tolkien tako negativno reagirao kada bi se riječ *alegorija* pojavila u istoj rečenici s njegovim djelom? Prema jednom tumačenju, on je smatrao da *Gospodar prstenova* predstavlja opis „čistijeg svijeta” koji leži daleko od turobnosti 20. stoljeća. Posljedično, htio je izbjeći da čitatelji njegov veličanstveni ep povezuju s grubim djelima ljudskoga života u modernom dobu. Prema drugom tumačenju, postojao je puno osobniji razlog za takav stav. Poznato je da je Clive Staples Lewis jedno značajno vrijeme vrlo intenzivno prijateljevao s Tolkienom te da je upravo Tolkien bio taj koji je izvršio odlučan utjecaj da se Lewis vrati kršćanskoj vjeri. Međutim, ta je veza početkom četrdesetih godina 20. stoljeća bila vrlo nategnuta, gotovo nepostojeća. Zato se može tumačiti da je Tolkien, ako se uzme u obzir da su Lewisove *Kronike iz Narnije* bile napisane upravo kao svjesna alegorija kršćanstva, pod svaku cijenu htio izbjeći bilo kakvu povezanost s Lewisom,¹ a osobito svaku povezanost između knjige *Lav, vještica i ormar*, inače od čitateljstva vrlo dobro prihvaćene knjige, i *Gospodara prstenova* (White 2006: 196).

1 Moguće je da Tolkien, koji je cijeloga života bio posvećeni katolik, nije bio sklon *Kronikama iz Narnije* jer je smatrao da *Lewisova* novootkrivena kršćanska uvjerenja nisu dovoljno utemeljena da bi mogla ostati stalna. Možda ih je promatrao kao prolazni hir čovjeka koji je ionako već živio neortodokсно za to vrijeme, a pogotovo u usporedbi s njime. Dodatno, vrlo je vjerojatno da je dodatni izvor iritacije bila činjenica da je *Lewis* pristupio anglikanskoj, protestantskoj Crkvi, prema kojoj je Tolkien bio, blago rečeno, nesklon.

Imajući u vidu navedeno, ne može se poreći da se kroz prizmu Međuzemlja ne mogu stvarati analogije s našim svijetom.² Štoviše, upravo je mobilizacijski potencijal Tolkienova stvaralaštva, utjelovljen ne samo kroz knjige nego i posredno kroz računalne igre, filmove, serije i, općenito, suvremenu popularnu kulturu – ono što motivira da se taj materijal ne svodi samo na eskapističku zabavu nego da se pokuša inkorporirati u cjelinu nekog šireg društvenog pokreta kao njegov relevantan dio. Upravo je zbog te gotovo notorne činjenice da prosječan čitatelj ili površan pratitelj popularne kulture posljednjih petnaestak godina poznaje radnju, likove, motive i krajolike *Gospodara prstenova*, to djelo savršena baza na temelju koje se mogu donositi interpretacije, pa i analogije,³ koje mogu poslužiti kao osnova nekog novog narativa.

U ovom radu nastojat će se, u duhu prethodno iznesenog, izvući lekcije iz Tolkienova djela koje mogu poslužiti u suočavanju s jednim od najvećih problema današnjice, a to je ekologija. Pod pojmom *ekologija* u ovom radu ne razumijeva se znanstvena disciplina, nego ukupnost odnosa između organizama i njihove okoline. Preciznije, pod time se razumijeva odnos čovjeka prema okolini koja ga okružuje. Kako je taj odnos zbog brojnih razloga, od kojih se neki u tekstu iznose i analiziraju, izrazito složen i sudbonosan, on se u ovome radu kvalificira kao problematičan. Nadalje, neće se stati samo na konstruktivnoj kritici današnjeg društva u tom aspektu, nego će se također pokušati iznaći moguća rješenja koja bi mogla pridonijeti tome da koncept održivog suživota čovjeka i prirode ne bude samo nominalan nego da svojom opipljivošću u svakodnevnom

2 Treba istaknuti da je i sâm *Tolkien* bio nedosljedan kada je nepokolebljivo odbacivao prisutnost bilo kakve vrste alegorije u svojim djelima. Tako je npr. kratka pripovijest *Leaf by Nibble* očito alegorijsko djelo koje služi kao metafora za njegov vlastiti život (White 2006: 233).

3 „Nadalje, važno je da tvorac zakona, knjige, pjesme ili filma, jednom kada njegovo djelo bude prepoznato, ne polaže isključivo pravo na tumačenje istog. U trenutku kada kreacija bude objavljena, ona gubi svaku pripadnost osim jedne, a to je pripadnost domeni baštine ljudskog duha. Ako bi se oko kreacije počela stvarati službeno diktirana dogma, ona bi izgubila svaku vrijednost i postala samo još jedan mehanizam potlačivanja. Nasuprot tome, ukoliko bi svaki slobodoumni, benevolentni čovjek imao pravo i mogućnost da protumači djelo i da potencijalno, na svima prihvatljiv način, u svojem životu provede načela koja je iz njega izvukao, tada bi to isto djelo nastavilo sazrijevati, razvijati se te pružati plodno tlo na kojemu će jednog dana jedan novi umjetnik posijati sjeme svoje vlastite svježje, lancima kanona nesputane kreacije.” (Draganić 2021: 205)

životu u potpunosti opravda taj gotovo idealistički, ali zato ništa manje vrijedan naziv.

3. Primaran i sekundaran svijet

Po Tolkienovu mišljenju, „primaran svijet” stvaran je svijet u kojem se ujutro budimo i iz kojeg u noći padamo u san. To je svijet opipljivog, svijet koji obuhvaća ljude, životinje i sve nam poznate manifestacije materije: kamen, drvo, vodu itd. Nasuprot njemu stoji „sekundaran svijet” koji se ne može vidjeti ili pronaći jer postoji samo u ljudskom umu. Christopher Tolkien, sin Johna Ronalda Reuela Tolkiena, taj svijet mašte opisuje sljedećim riječima:

„Mnogi su otkrili, mnogi možda po prvi put u svojim životima, da je to očaravajuće. Taj svijet u koji ulaze izvanredno je zanimljivo mjesto s dugom, zamišljenom prošlošću. U njemu se susreću s neobičnim, prekrasnim, plemenitim, zastrašujućim i odvratnim bićima te čudnim mjestima i događajima. Međutim, kada uđete u svijet koji je osmislio moj otac, sve prethodno navedeno postaje istinito. Ne može se posumnjati u postojanje tih bića, mjesta ili događaja sve dok ste u tom svijetu jer su oni istkani i prožeti zakonima koji tim svijetom upravljaju.” (Derek Bailey 1998)

Tolkienov svijet nije idealan jer njega nisu zanimale utopije. To je arhaično mjesto. Arhaičnost se očituje u tome što kreacije stvorene ljudskom rukom⁴ ispunjavaju relativno mali prostor u njemu. Razlog za to treba potražiti u Tolkienovoj nesklonosti modernom svijetu koji je, po njegovu mišljenju, bio utjelovljen u stroju. Međutim, pojam *stroja* ovdje ne treba shvaćati suviše usko kao materijaliziranu stvar, npr. avion ili automobil. U širem smislu, *stroj* za njega označava proces podjarmljivanja. Taj proces odražava takav karakter zato što čovjek nastojanjem da aktualizira želje posredstvom stroja ujedno gubi dodir s unutarnjim kvalitetama koji ga čine ljudskim bićem. Naime, za razliku od umjetnosti

⁴ U intervjuu Christopher Tolkien koristi izraz *man-made*.

koja se zadovoljava stvaranjem sekundarnog svijeta u umu/mašti, stroj pokušava aktualizirati želju. To se ne može napraviti na zadovoljavajući način jer strojevi, koji bi trebali pojednostaviti proces rada i tako uštedjeti ljudsko vrijeme, kroz neprirodan postupak potiranja veze između želje i kreativnog (ljudskog) procesa, paradoksalno stvaraju bezvrijedne proizvode koji opet zahtijevaju beskrajn rad. Da bi se konačno došlo do tog razdvajanja, potrebno je izvršiti izravnu ili prešutnu prisilu umova i volja, a to označava tiraniju. Stoga, u Tolkienovim očima, suvremeni svijet nije ništa drugo nego tiranska reformacija Zemlje i čovjeka (Derek Bailey 1998).

4. Prsten Vladar kao utjelovljenje stroja

116

U Tolkienovu sekundarnom svijetu stroj je mitologiziran i utjelovljen u Prstenu Vladaru, koji je izrađen samo s jednom svrhom, a to je apsolutna dominacija cjelokupnog života u Međuzemlju. Po Tolkienovu mišljenju, na duge staze uopće nije važno bi li se Sauron dočepao Prstena ili ne. Tako se kroz trilogiju *Gospodara prstenova* provlači ideja kako su upravo ljudi ti koji su od svih oblika života u sekundarnom svijetu najviše podložni njegovoj moći jer je moć upravo to čemu i najviše teže. Tako je tvrdio da bi čak i Gandalf, *Maiar*, drevno biće utjelovljeno u liku čovjeka, bio puno opasniji od Saurona kao prstenonosac jer bi on, kroz uvjerenost u vlastitu moralnu superiornost, upravo prisilom pokušao oblikovati savršen, pravedan svijet. Prema riječima Christophera Tolkiena:

„Prisila s dobrim svrhama bila je jedna od najvećih strahovanja mojega oca.” (Derek Bailey 1998)

Zato su mudraci u Rivendalleu zaključili kako je jedino rješenje da Prsten bude uništen u utrobi Klete Gore, mjestu gdje je prsten i iskovan. To ipak ne znači da bismo se trebali povesti primjerom ludita i početi uništavati naše telefone ili računala. Christopher Tolkien izričito naglašava kako njegov otac nije bio apsurdan čovjek, u smislu da je u svakodnevnom životu odbacivao moderan svijet utjelovljen u tehnologiji, stro-

jevima i aparatima, jer je shvaćao da čovjek mora, do određene mjere, živjeti u ovom primarnom svijetu kakav jest. Međutim, Tolkien je imao viziju svijeta kakav bi mogao biti, a sveprisutna mreža telekomunikacija ili prekoceanski avioni nisu bili ono što je želio.

Na ovome mjestu može se postaviti pitanje o aspektima primarnog svijeta koje je Tolkien dovoljno cijenio da bi ih uključio u svoj sekundarni svijet. Odgovor treba potražiti u silini njegove ljubavi za temeljne jednostavnosti, i to ne nužno samo svijeta prirode nego i materijala (npr. kamen i drvo) koje su oblikovali obrtnici uz korištenje oruđa, ali ne i strojeva. Ovdje treba nadodati i naklonost osnovnim namirnicama kao što su kruh, vino, sir, pri čemu posebno mjesto zauzima duhan. Christopher Tolkien ističe i izvanrednu sposobnost vizualizacije krajolika koja je posebno došla do izražaja u fantastičnim opisima Ithilliena (Tolkien 2004: 289), pri čemu posebno napominje kako ta osobina još više dobiva na značaju ako se uzme u obzir činjenica da je njegov otac relativno malo putovao. Prisjeća se i drage uspomene iz djetinjstva:

„Sjećam se da sam sjedio s njime na White Horse Hillu kao mali dječak i gledao ravniciu kojom je prolazila željeznica. Čak i tada sam cijenio intenzitet kojim je osvijestio to brdo i arhaičnu kredu koja je činila figuru bijeloga konja. U tome sam mogao prepoznati Vjetrovrh. Osim toga, volio sam prizor i zvuk željeznice u nizini. On nije. On je to shvaćao kao upad prisile smatrajući da bi putnici koji su u tom trenutku bili prevoženi velikom brzinom u tom vlaku mogli imati puno bolje iskustvo putujući nekim drugim sredstvima.” (Derek Bailey 1998)

117

5. Važnost stvaranja mita

Tolkienova strast oduvijek su bili mitovi i priče, napose herojske legende na rubu bajki i povijesti kojih je u Engleskoj, po njegovim riječima, bilo premalo dostupno za „njegov apetit”. Na tome tragu nastavlja:

„U takvim stvarima sam uvijek tražio materijal određene atmosfere i aure,⁵ a ne samo znanje. Također, od ranih dana bio sam ožalošćen siromaštvom moje ljubljene zemlje koja nije imala vlastite priče. Sastojke za svoje vlastite sam pronašao u grčkim, keltskim, skandinavskim, germanskim i finskim pričama. Želio sam stvoriti jedinstvenu legendu koju bih mogao posvetiti Engleskoj, mojoj zemlji.” (Derek Bailey 1998)

Što je uzrokovalo takvo siromaštvo drevnih anglosaksonskih legendi za kojima je Tolkien žudio? Po mišljenju profesora Toma Shippeya, Engleska je bila demitologizirana iz dvaju razloga. Prvi je normanska invazija 1066. godine, zbog koje je dotadašnja vladajuća, pismena elita bila eliminirana ili lišena imovine, a sukladno tome i protjerana. Posljedično, engleska književnost bila je zamijenjena književnošću utemeljenom u francuskoj tradiciji. Od književnosti prije 1066. godine ostali su samo fragmenti, npr. različite priče vezane uz ep o *Beowulfu*. Tako je gotovo cjelokupna tradicija koja govori o ne-ljudskim natprirodnim stvorenjima bila izbrisana. Shippey kao drugi razlog navodi industrijsku revoluciju koja je skrenula pažnju s bajki i narodne predaje.⁶ Tako je cijeli izvorni engleski svijet priča bio uništen (Derek Bailey 1998).

Nema sumnje da građu svakog mita ispunjavaju određene arhetipske ideje utjelovljene u protagonistima i antagonistima koji kroz prepoznatljive obrasce djelovanja poučavaju one izložene tome sadržaju o ishodima koji se mogu očekivati ako krenu stopama prikazanih likova. Često se na temelju tih priča stvaraju i mudre izreke koje služe kao lakonski sažetak mitova. Na primjer, poruka mita o *Dedalu* i *Ikaru* o pogibeljnosti nerealne ambicije sažima se u rečenici: „tko visoko leti, nisko pada”. Na ovome mjestu treba upozoriti na to da su takve izreke prilično beskorisne. Primjerice, Slavoj Žižek tvrdi:

„Mudre izreke odvratna su, konformistička kategorija. Što god učinili, prići će vam mudrac i to opravdati, racionalizirati. Na primjer,

⁵ U originalu: *Things of particular tone and air*.

⁶ Također, ističe da je bilo pokušaja prikupljanja građe narodne predaje u Engleskoj koji su bili inspirirani radom braće *Grimm* u njemačkim zemljama. Međutim, do druge polovice 19. stoljeća građa koju su engleski sakupljači tražili više nije bila široko rasprostranjena među stanovništvom.

zamislimo situaciju kada poduzmemo nešto riskantno i uspijemo u svojem naumu. Mudrac bi tada mogao reći: 'Tko riskira, taj i profitira'. Sada uzmimo situaciju kada smo riskirali, a pozitivan ishod je u potpunosti izostao. Mudrac će tada reći: 'Ne možete urinirati protiv vjetra', ili nešto slično.' (Det Kgl. Bibliotek 2014)

U nastavku, Žižek u ironičnom tonu ideju mudrosti dovodi do apsurda:

„Hajdemo provesti jedan misaoni eksperiment. Zašto smo u utrci za bijednim, profanim zadovoljstvima? Razmišljajmo o vječnosti, zadovoljstvo se može jedino tamo pronaći. Kad bih ovo izgovorio s odgovarajućim patosom, činilo bi se da se radi o nečemu jako dubokoumnom. Sada zamislimo suprotno. Zašto bismo se opterećivali vječnošću? *Carpe diem*, zgrabimo ono što imamo pred sobom. To zvuči mudro. Sada razmotrimo treću opciju. Zašto smo uhvaćeni u razdoru vječnosti i trenutačnog postojanja? Prava mudrost leži u tome da prepoznamo kako vječnost leži u prolaznim, trenutnim zadovoljstvima. To je mudro. Slijedi četvrta varijacija koja kaže da mudar čovjek prihvaća da smo zauvijek osuđeni na odvojenost vječnosti i trenutnog. Moja poruka je da sve što izgovorimo možemo prodavati kao mudrost. Prava mudrost, osim kao upravo prikazana prijetvornost, ne postoji (Det Kgl. Bibliotek 2014).”

119

Dakle, mudrost se može protumačiti kao izvor relativizacije, ali i kao jedna od manifestacija sindroma naknadne pameti. Mit je nešto što je puno dublje i složenije od upravo opisanog.

Tolkienova misija da Engleskoj podari mitologiju uistinu je plemenit zadatak, jer svrha mita nije da u naš svakodnevni govor unese isprazne fraze, nego da nas pouči o vrijednosti i važnosti pojava kao što su: ljubav, prijateljstvo, povjerenje, požrtvovnost, hrabrost itd., te da potvrdi kako je nada uvijek „žilavija” od sila zla. U video eseju *Mitologija nade – Gospodar prstenova* (2. dio) iznosi se sljedeći zaključak o funkciji mita:

„U svrhu razumijevanja iskustva koje proživljavamo, moramo biti izvučeni iz njega, kako u mašti, tako i intelektualno. Mora nam biti pružena prilika da ga sagledamo kao cjelinu, ali kako nikada ne

možemo to učiniti dok proživljavamo vlastiti život, promatramo onaj život koji simbolično obuhvaća i naš vlastiti. Umjetnost predstavlja takve živote, takve simbole, a pogotovo mit koji kao majčinska figura istraje kroz bezbrojne generacije i kroz mnoge različite kulture te na taj način pronalazi odobravanje ne samo jednog naroda nego svih. Mit predstavlja ogoljenost, neukrašenost, a opet oplemenjenost i istinitost jer on to i jest. A kada onaj koji ga promatra iznenada užasnuto prepoznajući uzvikne: 'Tu sam! To sam ja!', tada je došlo do veličanstvenog tumačenja jer smo u tom trenutku izdignuti izvan nas samih kako bismo se mogli u cijelosti sagledati." (Like Stories of Old 2018)

Tolkien pri tome ne forsira nikakvu agendu u odnosu na svoje čitatelje, nego im prepušta da sami pronađu način na koji će doći do te perspektive. On u predgovoru *Prstenove družine*, izdanju iz 1954. godine, pojašnjava:

„Iz svega srca prezirem alegoriju u svim njezinim manifestacijama još otkako sam dovoljno sazrio i postao dovoljno obazriv da je prepoznam. Dajem prednost povijesti, istinitoj ili izmišljenoj, koja se može na različite načine primijeniti na iskustva i misli čitatelja. Smatram da mnogi brkaju primjenjivost s alegorijom: prvi pojam počiva u slobodi čitatelja, dok je drugi utemeljen na hotimičnoj dominaciji autora.” (Tolkien 2008)

Ovdje dolazi do izražaja kriterij kojim se Tolkien vodio u svojem pisanju. To nije bio kriterij dnevnopolitičke alegorije (ili mudrosti) koji bi irelevantnim učinio i najblaži povjetarac promjene u društvenim trendovima, nego kriterij korisnosti koji po svojoj prirodi teži apstraktnosti i, samim time, dugotrajnosti. U nastavku slijedi prikaz i analiza poglavlja „Drvobradaš” iz trilogije *Gospodara prstenova*.

6. Drvobradaš

U drugom nastavku trilogije *Gospodara Prstenova*, naslovljenom *Dvije kule*, točnije u poglavlju „Drvobradaš” (Tolkien 2004: 67–97), jedan dio Prstenove družine susreće se s bićem koje je neobično čak i za svijet Međuzemlja. Dvojica hobita, Merry i Pippin, tijekom boravaka u drevnoj šumi Fangorn iznenada su susreli Drvobradaša, kojeg su u prvi mah zamijenili s običnim stablom. Međutim, Drvobradaš je samo svojim izgledom podsjećao na stablo. Objasnio im je kako on pripada entima, najdrevnijim bićima koja su u tom trenutku živjela u Međuzemlju (Tolkien 2005: 464):

„Odvraćamo od ove šume strance i bezumnike, obučavamo i poučavamo, hodamo i plijevamo [...]. Mi smo vam pastiri drveća, mi stari enti. Malo nas još ima.” (Tolkien 2004: 75)

Također im pojašnjava kako su enti u jednom davnom ratu izgubili vezu s enticama nakon što je područje u kojemu su one obitavale stradalo u vrtlogu rata. Zato su istražili sve poznate krajeve Međuzemlja, ali unatoč neizmjernom trudu i tuzi – potraga je završila bezuspješno, dok je njihova tragična sudbina postala inspiracijom mnogih vilenjačkih pjesama. Upitan o tome kako se svrstava u vječnom sukobu koji prati njihov svijet, Drvobradaš otkriva izolacionističke tendencije:

„Ja nisam zapravo ni na čijoj strani jer nitko nije ni na mojoj strani, ako razumijete što hoću reći: nitko ne mari za šume kao ja, pa čak ni vilenjaci u današnje vrijeme. Ipak su mi vilenjaci draži nego ostali: vilenjaci su nas izliječili od nijemosti u davna vremena, a to je bio veliki dar koji se ne može zaboraviti, iako su nam se poslije putovi razišli.” (Tolkien 2004: 80)

Naposljetku je Merryju i Pippinu otkrio ponešto o svojoj naravi:

„Enti su sličniji vilenjacima: nisu toliko zaokupljeni sobom kao ljudi, i lakše se uživljavaju u druga bića. A opet su u nečemu enti sličniji ljudima, lakše se mijenjaju od vilenjaka, i brže poprimaju boju okoline, da tako kažem. Zacijelo su bolji i od jednih i od drugih jer su postojaniji i dulje teže k svojim ciljevima.” (Tolkien 2004: 75)

Razvoj događaja ipak će pokazati da je došlo vrijeme da i neutralni odaberu stranu. Naime, iskvareni čarobnjak Saruman, u svojoj želji da stvori i opremi moćnu vojsku kojom će pomoći savezniku Sauronu u ratu protiv slobodnih naroda Međuzemlja, u kratkom je vremenu razvio golema industrijska postrojenja koja su danonoćno radila. Naravno, kako bi taj tempo proizvodnje mogao biti održan, trebalo je osigurati obilnu i neprestanu opskrbu drvom, a šuma Fangorn bila je nadomak ruke. Tako Drvobradaš tijekom razgovora s hobitima nailazi na strašan prizor opustošene zemlje, i to na mjestu gdje je donedavno postojao raznovrstan i bujan život biljaka i životinja, te konačno uviđa da je velika opasnost na pomolu:

„Mislim da mi je jasno što sad smjera. Plete spletke ne bi li postao velika sila. Njemu je u glavi sve od kovine i kotačića, i ne mari za stvorenja koja rastu, osim ako mu ne služe trenutnim planovima. Proklet bio, od korijena do grančica! Mnoga su od tih stabala bili moji prijatelji, stvorenja koja sam poznavao od jezgre i žira; mnoga su imala svoj glas koji je sada zauvijek umuknuo. A tamo gdje su nekad stajali raspjevani gajevi, sad je pustoš panjeva i kupina. Bio sam nemaran. Ispustio sam uzde iz ruku. Ali tome treba stati na kraj! Ja ću tome stati na kraj! – Zagrmi. – A vi ćete sa mnom. Možda ćete mi i pomoći.” (Tolkien 2004: 80–81)

Drvobradaš je potom sazvao skup pastira drveća koji je donio odluku da trebaju stati na kraj Sarumanovoj tiraniji. Naposljetku, šuma Fangorn – predvođena entima – krenula je u pravedan pohod na čarobnjakovo uporište Isengard i nemilosrdno rušila sve ono što se tako bezobzirno drznulo poremetiti delikatnu ravnotežu prirode. Neutaživa želja za dominacijom, koju se nastojalo postići uništenjem i iskorištavanjem onoga što se organski razvijalo kroz dugo vremena te uz puno uloženog truda i brige, izazvala je nezaustavljivu silu koja nije mirovala sve dok nezvin bijes nije bio u potpunosti istrošen.

Ipak, Sarumanovo pustošenje okolice Isengarda, koliko god bilo neopravdano, razumljivo je imajući na umu cilj: podizanje vojske i stvaranje odgovarajuće infrastrukture koja će podržavati njegove pohode. Dodatno, upravo zbog toga jasnog, smislenog cilja, ono je bilo svima nao-

čigled razumljivo, pa je i djelovalo kao neposredna prijetnja koja je zahtijevala trenutačnu reakciju. U nastavku će biti prikazano kako postupno i dugotrajno nasilje nad okolišem može predstavljati još veću prijetnju. Zbog tih osobina ono može djelovati beznačajno, pogotovo ako se promatra kroz pojedinačan čin rušenja jednog stabla, izgradnje pojedinačne ružne kuće ili svakodnevnog, štetnog gospodarenja neodgovornog susjeda koji u obližnji potok ispušta fekalije svoje septičke jame. Međutim, upravo zbog niskog intenziteta takvih i njima sličnih prijestupa, dolazi do izostanka odgovarajućeg odgovora na njih. Još gore, takav se *modus operandi* nerijetko uopće ne dovodi u pitanje, nego se prihvaća kao nešto uobičajeno. Na kraju, ne strada samo kvaliteta okoliša i ljudsko zdravlje, nego i percepcija onoga što je općeprihvatljivo ponašanje i dobar ukus.

7. O dobrom ukusu

Mudrost koju se često veže uz bilo koju raspravu o ukusu glasi: *De gustibus non est disputandum* (hrv. *O ukusima se ne raspravljaj*). Ta naoko pluralistička, inkluzivna sentenca zapravo je samo lijepi omot za nimalo impresivan sadržaj. Kao i svaka dogma, ta izreka ima dvojaku funkciju koja se očituje u tome da, s jedne strane, služi kao izgovor koji dajemo sebi samima, dok s druge strane, ona služi kao zapovijed koju postavljamo ljudima oko sebe. U oba slučaja ona rezultira lijenošću koja ima daljnju posljedicu u rastvaranju bilo kakve sposobnosti za formiranje osjećaja za lijepo i primjereno. Naime, postoji opasnost da netko tko je dovoljno hrabar da dovede u pitanje *status quo* bude izvrnut etiketi netolerantne osobe. Još gore, svaki se nagon za preispitivanjem počinje zatirati još prije nego što je uopće izražen kroz autocenzuru kojoj se dobrovoljno podvrgavamo. Na taj način, umjesto da bude garancija slobode mišljenja, *de gustibus* postaje tvrdoglavi pas čuvar tiranije neukusa. Roger Scruton u dokumentarnom filmu *Why Beauty Matters* pojašnjava:

„U našoj demokratskoj kulturi ljudi često smatraju da je sud o ukusu druge osobe čin ugroze. Neki se čak nalaze uvrijeđeni nagovještenjem da postoji razlika između dobrog i lošeg ukusa ili da je ideja o tome što gledamo, čitamo ili slušamo važna. Međutim, ovo ne pomaže nikome. Postoje standardi ljepote koji imaju čvrsto uporište u ljudskoj prirodi i mi ih trebamo potražiti te ugraditi u naše živote.” (BBC Scotland 2009)

Kako se može iščitati iz citata, ljudi se ne rađaju s dobrim ili lošim ukusom. Umjesto toga, u svima nama leži određeni potencijal na temelju kojeg možemo razvijati sposobnosti uz pomoć kojih ćemo moći cijeniti dobro napisan roman ili lijepo uređen stan. Istovremeno, te sposobnosti daju nam za pravo da generičnu pop pjesmu ili već nebrojeno puta recikliranu filmsku franšizu stavimo na mjesto koje zaslužuju, a da nas pri tome ne prati nikakav osjećaj nametnute ili samonametnute krivnje. Na ovome mjestu važno je naglasiti kako inzistiranje na postojanju razlike između dobrog i lošeg ukusa ne znači da treba uspostaviti nekakav „cenzorski komesarijat” koji će na lomači uništavati djela i/ili njihove autore samo zato što su proglašeni neukusnima. Sloboda stvaralaštva civilizacijski je doseg koji se ne smije dirati. Također, publika koja uživa u neukusu ne bi trebala biti stavljena na stup srama zbog te svoje navade. Umjesto toga, nužno je i dalje bespogovorno podržavati slobodu izbora uživalaca neukusnog sadržaja, ali uz istovremenu presudnu zadaću razvijanja zrelosti kod te iste publike koja će rezultirati spoznajom: „da, ja sam svjestan da je glazba koju slušam utjelovljenje kiča i besmisli, ali usprkos tome slušat ću je jer uživam u njoj”. Ipak, inzistiranje na razvoju osjećaja za (ne)ukus nema jednak značaj u svim područjima. Koncert, izložbu, knjigu, seriju, auto ili odjevni predmet koji ne zadovoljavaju naše standarde dobrog ukusa lako možemo izbjeći tako što ćemo ih ignorirati. Još važnije, izloženi takvom sadržaju postaju samo oni koji su slobodno donijeli takvu odluku, pa sukladno tome i ne postoji kolateralna šteta. Međutim, postoje određena područja u kojima ravnodušnost može biti neposredno pogubna za cjelokupnu zajednicu. Jedno od tih područja pripada domeni arhitekture i naziva se „prostornim planiranjem”.

U svijetu postoje brojni primjeri lošeg urbanističkog planiranja, ali za svrhu ovog rada bit će odabran jedan u Ruskoj Federaciji. Predgrađe Sankt Peterburga, Murino, stambeno je naselje izgrađeno 2019. godine, a koje predstavlja utjelovljenje onoga što se može dogoditi kada se ne poštuju najelementarniji postulati dobrog ukusa. Video bloger Sergey Baklykov u svojem uratku (Sergey Baklykov / Real Russia 2019) prikazuje nepreglednu „staklenu i betonsku džunglu” koja, nasuprot pravoj džungli, ima vrlo malu raznolikost. Murino, naime, čine deseci zgrada visokih po dvadeset pet katova i parkirališta koja ispunjavaju prostor među njima. Ne postoje trgovci, parkovi, ustanove kulture, poslovni ili trgovački centri za stotinu tisuća stanovnika tog naselja. Baklykov iznosi tvrdnju da će zbog velike gustoće naseljenosti i nedostatka bilo kakve socijalne infrastrukture Murino, danas spavaonica, u bliskoj budućnosti postati geto, što će rezultirati potrebom da se cijelo naselje poruši. Ova je priča posebno tragična ima li se na umu da Ruska Federacija ima dovoljno bogatstva i prostora da svojim stanovnicima osigura dostojanstven život – umjesto gužvanja u ljudskim mravinjacima.

Na ovome mjestu, u kontekstu izloženog, treba analizirati jedan od temeljnih zahtjeva dobrog ukusa, a to je sposobnost da se cijeni ljepota i da se na njoj inzistira. Ljepota je ovdje posebno izdvojena upravo zbog krhkog položaja u kojem se našla u današnjem društvu općenito, a u arhitekturi posebno. Scruton na tome tragu pojašnjava:

„Ljepota je napadnuta iz dva smjera: od strane kulta ružnoće u umjetnosti i od strane kulta korisnosti u svakodnevnom životu. Ta dva kulta spajaju se u svijetu suvremene arhitekture. Na prijelazu u dvadeseto stoljeće, arhitekti su, kao i umjetnici, postajali nestrpljivi s ljepotom i počeli su na njezino mjesto stavljati korisnost. Američki arhitekt, Louis Sullivan, izrazio je kredo modernista kada je kazao: ‘Oblik slijedi svrhu’. Drugim riječima, prestanimo misliti o tome kako moderna zgrada izgleda, počnimo razmišljati što ona čini. Sullivanova doktrina iskorištena je kako bi se opravdao najveći zločin protiv ljepote koji je svijet do sada vidio, a to je zločin moderne arhitekture.” (BBC Scotland 2009)

Potom opisuje jedno od utjelovljenja upravo izloženoga:

„Odrastao sam blizu Readinga koji je bio šarmantan viktorijanski grad s terasastim ulicama, gotičkim crkvama i bio okrunjen elegantnim javnim zgradama i otmjanim hotelima. Međutim, 1960-ih stvari su se počele mijenjati. Ovdje u centru ulice su bile porušene kako bi prepustile mjesto poslovnim zgradama, autobusnoj stanici i parkinzima. Sve to stvoreno je bez obaziranja na ljepotu. Rezultat savršeno jasno pokazuje da će stvari izgrađene imajući na umu samo upotrebu vrlo brzo postati beskorisne.” (BBC Scotland 2009)

Naime, opisani je dio grada oronuo, prepušten golubovima da tumaraju njegovim bespućima od betona i zahrđalog željeza. Konačno, komentirajući činjenicu da je spomenuta novogradnja devastirana grafitima, među ostalim, zaključuje:

„Sve je vandalizirano. Ali ne bismo smjeli kriviti vandale. Ovo mjesto izgradili su vandali, a oni koji su dodali grafitu samo su završili posao.” (BBC Scotland 2009)

Scruton iznosi sljedeću tezu kojom pojašnjava kako je došlo do „trivijalizacije ljepote”:

„Možda su ljudi izgubili vjeru u ljepotu jer su izgubili vjerovanje u ideale. U iskušenju su da pomisle kako je svijet apetita sve što postoji. Ne postoje vrijednosti osim onih utilitarističkih. Nešto ima vrijednost ako ima korist. A koja je korist od ljepote?” (BBC Scotland 2009)

Po mišljenju autora ovoga rada, odgovor na ovo pitanje možemo pronaći upravo u Tolkienovu djelu.

8. Zaključak: čemu nas Tolkien može poučiti!?

U stanju neprekidnih podražaja ostvarenih kroz nepregledni niz informacija, koje nam s različitih platformi posredstvom medija pristižu gotovo svakog trenutka, prilično je lako izgubiti *suptilnost* koja je potrebna da bi se primijetili manje nametljivi suputnici u našem životnom putovanju. Primjerice, stabla i ptice nemaju luksuz mogućnosti oglašavanja u udarnim terminima kao što to ima npr. Coca-Cola. Zato bismo se trebali oduprijeti potrebi da otkrijemo što je označio posljednji trzaj našeg pametnog telefona i umjesto toga pružiti priliku obližnjem grmu ili drvetu da nam prenesu svoju poruku. Na tome tragu, Tom Shippey vrlo lijepo pojašnjava kako je čitanje Tolkienova djela utjecalo na način kako percipira svijet oko sebe:

„Učinio me boljim promatračem. Sada zapravo gledam i zanimam se za stvari koje je i on gledao i za koje je bio zainteresiran. Tolkien je onaj tip osobe koji ljude pretvara u promatrače ptica, entuzijaste za drveće te pretraživače živica.” (Derek Bailey 1998)

127

Naravno, ovakva se poruka ne javlja slučajno. Christopher Tolkien pojašnjava:

„On je volio drveće i cvijeće dubokom ljubavlju.” (Derek Bailey 1998)

Ovdje treba istaknuti da ta ljubav nije obuhvaćala isključivo estetiku, nego i snažnu simboliku koja se mogla izvući iz prirode. Tako Tolkien opisuje stabla na sljedeći način:

„Stabla su veličanstvena bića. Njihova razgranata struktura podsjeća me na konstrukciju jezika, ali također i na izgradnju mitova i bajki, najplemenitijeg što je ljudski duh postigao.” (ARTE France 2014)

Prilično je jasno zašto je Tolkien, kao profesor lingvistike i tvorac paralelnog svijeta mašte, interpretirao stabla na taj način. Ovdje se vrijedi zapitati postoji li neki dublji princip kojim nas priroda može usmjera-

vati na taj „slikovit način poimanja”, a koji u bitnom smislu dovodi do apstraktnijih ideja. *Škola života*⁷ nudi sljedeće shvaćanje:

„Stabla su slika strpljenja i odlučnosti. Njihova kora svjedoči stotinama godišnjih doba koja su preživjela. Izgubila su grane usred izloženosti zimskom vjetru. Farmeri su ih posjekli i prepilili. Sve to lišće uskoro će nestati. Ali ona ustraju. Ljudski život smratan je, ali primjer stabala nas na najbolji i najelegantniji način upoznaje s neizbježnom činjenicom životnog ciklusa. Ništa ne traje zauvijek. Zato nam njihovo lišće šapuće da uživamo u ovim dragocjenim danima. Prirodu ne trebamo samo zbog fizičkog zdravlja nego i zbog jednako važnog razuma. Potoci, oblaci i stabla poslanici su perspektive, strpljivosti i introspekcije.” (The School of Life 2014)

Cilj je ovoga rada, prije svega, ukazati na odgojni potencijal Tolkienova djela na temelju kojeg možemo razviti senzibilitet prema okolini, prirodi i svijetu. Dinamika odnosa koja vlada u jednom zamišljenom, fantastičnom, sekundarnom svijetu, i ona prisutna u našim postupcima u stvarnom, primarnom svijetu dijele mnogo toga zajedničkog. Na temelju prethodnog, autor rada smatra da je proučavanje Tolkienova djela višestruko vrijedno. Ono nam ne pruža samo zabavu, utjehu ili utočište. Pored tih važnih učinaka, proučavanje ovog suvremenog mita pruža nam priliku da njeđujemo istančanost naših osjetila, da usmjerimo pažnju na detalje koji bi inače ostali neotkriveni i da razvijemo dobar ukus koji bismo mogli primijeniti u nadi da svijet koji gradimo, bio on stvaran (primaran) ili u mašti (sekundaran), postane boljim i ljepšim mjestom za život.

7 U originalu: *The School of Life*, edukacijska tvrtka koja nudi savjete u vezi životnih pitanja. Osnovana je 2008. godine od strane filozofa Alaina de Bottona. Njegov YouTube kanal dostupan je na sljedećoj poveznici: <https://www.youtube.com/user/schooloflifechannel> (pristupljeno 29. 22. 2023.).

Literatura

Like Stories of Old (2018): „A Mythology of Hope – The Lord of the Rings (Part 2)”, *YouTube*. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=3HYlbg6RKMA> (pristupljeno 22. 10. 2023.).

Derek Bailey (1998): „JRR TOLKIEN ‘1892–1973’ – A Study Of The Maker Of Middle-Earth”, *YouTube*. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=HkmNHP58OhU&t=1673s> (pristupljeno 12. 10. 2023.).

Draganić, Luka (2021): „Pravo – umjetnost oblikovanja i umijeće provođenja morala”, u: Matija Vigato (ur.), *Bioetika, umjetnost i mediji*, Udruženje studenata filozofije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, str. 187–206.

Sergey Baklykov / Real Russia (2019): „Future Ghetto of St. Petersburg, Russia (Murino, Worst District of the City)”, *YouTube*. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=I6C-46cqwS8E> (pristupljeno 25. 1. 2023.).

ARTE France (2014): „J. R. R. Tolkien, des mots, des mondes”, *YouTube*. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=5T0e0vobXyA> (pristupljeno 12. 10. 2023.).

Det Kgl. Bibliotek (2014): „Slavoj Žižek + Paul Holdengräber ‘Voyeurism and digital idnetity’ – International Authors Stage”, *YouTube*. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=HAZiFWZpYds> (pristupljeno 21. 10. 2023.).

The School of Life (2014): „These Three Natural Things Can Save You...”, *YouTube*. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=xXPLbcsDOJQ> (pristupljeno 12. 10. 2024.).

Tolkien, John Ronald Reuel (2004): *Gospodar prstenova. Dvije kule*, prev. Zlatko Crnković, Algoritam, Zagreb.

Tolkien, John Ronald Reul (2005): *Gospodar prstenova. Povratak kralja*, prev. Zlatko Crnković, Algoritam, Zagreb.

Tolkien, John Ronald Reuel (2008): *The Lord Of The Rings. The Fellowship of the Ring* (Foreword), Harper Collins e-books. Dostupno na: <https://s3.amazonaws.com/scschooifiles/112/j-r-r-tolkien-lord-of-the-rings-01-the-fellowship-of-the-ring-retail-pdf.pdf> (pristupljeno 5. 3. 2024.).

White, Michael (2006): *Tolkien – biografija*, prev. Radha Rojc-Belčec, V.B.Z, Zagreb.

BBC Scotland (2009): „Why beauty matters”, *YouTube*. Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=W5tuGjzXJ9k&t=2934s> (pristupljeno 19. 1. 2023.).

A appendix



Kristijan Gradečak
Filozofski fakultet,
Sveučilište u Zagrebu
krisgrade@gmail.com

B

ît pedagogije u
waldorfskom odgoju

Prije nego krenemo u našu današnju temu, htio bih Vam skrenuti pažnju na jednu poteškoću, koja možda izvanjski izgleda kao slučajno nastala, ali je već i u njoj nekako unaprijed zadana jedna dublja problematika. Kada sam preuzeo ovu lijepu dužnost da pokušam nekako pred sebe i pred Vas iznijeti što bi to bila pedagogija u waldorfskom odgoju, kao prvi problem javilo se pitanje: bi li uopće i, ako da, na koji način predavanje na tu temu trebalo oblikovati ovisno o tome pred kim se iznosi. Jesmo li ovdje okupljeni kao roditelji, ili kao nastavnici, ili kao ljudi slobodnog interesa? Mislim da nije baš svejedno kako oblikovati neku smislenu sliku o pedagogiji, ako je polazište interesa različito u pogledu toga je li netko roditelj, ili nastavnik, ili – da se poslužim jednim starijim izrazom – *Freidenker*, slobodni mislilac.

S tim u vezi, pretpostavljam da bi možda pitanje iz roditeljskog interesa moglo biti: činim li u odgoju sve ispravno ili pak jesam li nešto krivo radio? Nastavnik je, recimo, primarno zainteresiran za metodu, odnosno za razliku waldorfskog pristupa odgoju od drugih pristupa. A ovaj treći, nevezan za pedagogiju niti profesurom, niti prirodom (kao što je roditelj), njega bi možda zanimao širi pogled za neka načelna pitanja o pedagogiji uopće, pa onda o waldorfskoj specifičnosti.

Zašto spominjem te tri nazovimo *perspektive*? Zato što je ova treća – općenita – manje u opasnosti da njen interes bude vođen nekim skrivenim *pretpostavkama*, da ne kažem *predrasudama*, koje svi – ama baš svi – imamo o svemu. Od toga ne treba bježati, jer pred-rasude nam zapravo pomažu da se brže orijentiramo u svijetu i životu. Ali je već velika razlika da li u razmatranje nekog predmeta – ovdje pedagogije – nastojimo najprije staviti pred sebe svoje pretpostavke, ili ih pak prešutno unesemo u sadržaj i ostavimo netaknutima u formi pred-razumijevanja.

Vidite, ova lijepa prigoda koja nas je okupila, zapravo je lijepa i možda iznimna prilika – tomu bismo barem trebali težiti – da uz sadržaj teme nekako izvedemo na vidjelo i vlastita predrzumijevanja pedagogije, bez obzira na to kako smo ih stekli – bilo kao roditelj, nastavnik ili pak iz nekog trećeg motiva.

E sada, jedna od uobičajenih pretpostavki ili pred-rasuda jest ta da je pedagogija neka znanost. Što se s tim hoće reći? Znanost je viša forma, viši oblik od znanja. To da je pedagogija znanost, s time se hoće reći da je ona usustavljeno, sistematizirano znanje. U današnjem poimanju zna-

nosti, kada se postavi pitanje o tome što je uopće znanost, obično se pridošlja da bit znanosti čini njena metoda, koja je univerzalna, barem za neku klasu predmeta, i da se ona može preslikavati, zato što se zna da su predmeti – iako različiti – ipak iznutra nekako u bitnom smislu povezani i isti.

Vrijedi li to za pedagogiju? Da je pedagogija znanost, a da je znanost pritom bitno određena tzv. znanstvenom metodom, ona se ipak po tom određenju ne može baviti samo metodama, zato što ona kao cilj ima znanstveni pristup odgoju *djeteta*, a ne usavršavanju metode bez obzira na što se ona primjenjuje. Možda Vam se ovakve pedanterije čine nepotrebne, jer je samorazumljivo da je odgoj djece glavni predmet pedagogije, ali tu ipak moramo uočiti još neke međustupnjeve koji nam ne bi trebali biti samorazumljivi.

Dakle, ako bi pedagogija bila znanost koja ima svoju metodu, i da se ta metoda primjenjuje na odgoj djeteta – tu se odmah mora javiti pitanje: možemo li imati neku univerzalnu metodu za odgoj djeteta? Ako da, zašto da? A ako ne, zašto ne?

Pretpostavljam da svaki roditelj i nastavnik ima iskustvo da djeca, kao prvo, nisu baš preslika svojih roditelja, i kao drugo, da ne usvajaju na jednak način sadržaj kada im ga se iznosi na jednak način (istom metodom). Ako ste pedagog ili nastavnik, i imate pred sobom dvadesetero djece, od kojih su sva različita po usvajanju sadržaja, kako je onda moguće tvrditi da je pedagogija znanost ako joj je svaki predmet različit, i ne samo to, nego stalno teži biti sve različitiji od drugog „predmeta“, drugog djeteta? Možemo li ovdje govoriti o znanosti u tom smislu, kada djeca, kako rastu, postaju sve individualnija?

To je pitanje koje problematizira znanstvenost pedagoške metode, ali nećemo se danas s tim baviti, jer bi stvar otišla u neke specifičnosti koje nam nisu neophodne. No pedagogija, bez obzira može li ili ne može biti znanost, opet sama po sebi ima jednu pretpostavku koju u pravilu ne preispituje, jer kada bi nju preispitivala, morala bi izaći iz okvira svog predmeta. Ta pretpostavka jest ovo: da je čovjek – jer kod djece ipak imamo posla s malim ljudima – dakle, da je čovjek odgojivo biće, da ga se uopće može odgajati. Ta je pretpostavka čak prvotnija od pitanja treba li se čovjeka ili ne treba odgajati – primarna je pedagoška konstatacija ta da se čovjeka uopće može odgajati. Što pak to znači?

Vidite, odgoj kao pojam nam opet ne bi trebao biti sasvim samorazumljiva stvar. Hrvatski izraz „od-goj”, u sebi krije glagol „gojiti”. Tu nam je iz praslavenskog korijena skriveno značenje „obilja, zdravlja”. U starijem se jeziku s početka 20. st. čak pisalo i govorilo o „uzgoju djeteta” (npr. P. V. Pavlović). S tom bi se riječju dakle govorilo o dovodenju nečega do obilja, čak do zdravlja.

Njemački izraz, *Erziehung*, malo je drugačiji. U osnovi je glagol *ziehen*, što znači „vući, povlačiti”, a dobiven je iz *althochdeutsch* izraza koji bi značio *herausziehen*, „izvlačiti nešto iz nečega”, a ovaj prefiks *er-* u starijem obliku je *ur-*, i nosi konotaciju iskonskog. Dakle, *Erziehung* je nekakvo iskonsko izvlačenje, izvlačenje nečega iz njegova iskonskog, praizvornog.

E pa sada, tragom te njemačke riječi imamo već zanimljivu situaciju. Dijete, kao predmet odgoja, ima u sebi nešto što se pedagoškim zahvatom može izvlačiti, pri čemu je pedagoški zahvat toliko temeljit – barem ovako po pojmu – da je kadar posegnuti najdublje, u sâm iskon, i od tamo izvlačiti nešto što se onda u svom cilju pokazuje kao obilno i zdravo.

Kada tako postavimo stvar, pitanje glasi: što se to krije u iskonu djeteta, pa da ga se može izvlačiti – ili uzgojiti – i da urodi plodom? Jedan od odgovora – ali ne i jedini – bio bi da je čovjek to što se skriva u djetetu i da od djeteta treba napraviti čovjeka. Da, ali kakav je to čovjek koji je u iskonu djeteta? I jesu li iskonski čovjek u jednom djetetu i iskonski čovjek u drugom djetetu različiti ljudi?

Bilo kako bilo, čini mi se da se roditelji sigurno ne odlučuju imati djecu tako da kažu: e, ajde idemo si dati priliku da izvlačimo čovjeka iz njegova iskona. A ni prosječan nastavnik isto tako ne razmišlja o malom čovjeku u djetetu, kojega treba izvući van iz njegova iskona, nego razmišlja kako da klinca uspješno prevede u višu godinu, a uspješno znači: da može položiti testove. U višim stupnjevima naših odgojno-obrazovnih ustanova, one se bar deklarativno još tako nazivaju, isto se tako ne pristupa mladima s nekakvom idejom čovjeka, pa da ih se onda odgaja i obrazuje da postanu ljudi, nego ih se podučava da postanu – što? Ovisno o tome u koju školu idu: tesari, medicinari, inženjeri, profesori itd. Na tom se tragu onda u odgoj uvlači i ona, možda najgora sablast, da čovjek uči da bi mogao kotirati na tržištu rada. Na tržištu rada – to u najmanju

ruku znači da ga se ne šalje u školu zato da postane čovjek, nego nešto ipak pod-ljudsko. U tom se smislu preko države – jer imamo Ministarstvo odgoja i obrazovanja – u nastavne ciljeve uvode neke stvari koje diktiraju zapravo danas već dobrano, naddržavne gospodarske potrebe.

E pa sada, je li čovjek po svom iskonu radnik? Je li njegova bit sadržana u tome da je biće rada? U marksizmu se govorilo o tome da je čovjek biće proizvodnih odnosa, što je samo bila jedna konsekvantna misao jedne grube odredbe Ludwiga Feuerbacha, koju je marksizam preuzeo, da je čovjek ono što jede. Iskreno sumnjam da je neki roditelj sklon na svoje dijete gledati kao na nešto što postaje ono što jede. Ma kako metaforički to uzeli, ipak je zdravom čuvstvu to malo odbojno.

Ako se osvrnemo u povijesti, možemo otkriti mnogo zanimljivih izričaja o tome što je čovjek u ovom iskonskom smislu. Primjerice, u kršćanstvu se govori – pretežno u pastoralnom tonu – da je čovjek dijete Božje. Ili malo bolje i po smislu zahtjevnije: da je čovjek slika Božja, *imago Dei*. Ili recimo kod Aristotela, imamo dva određenja. Jedno je da je čovjek po svojoj biti *zoon politikon*. To ne znači da je političko biće, nego da je biće *polisa*, a *polis* je jedna osebujna zajednica. Dakle, čovjek je u bitnom smislu biće zajednice. A onda drugo određenje: da je čovjek *zoon logon echon*. Ono živuće koje ima *logos*, što pak to znači? Kod Aristotela još zaoštrenije, da se čovjek kao *logosno* biće ne odnosi ropski spram *logosa*, nego slobodno. To nam je vrlo neprozirno. Ili recimo, jedno općenito određenje, kada pogledamo starogrčki izraz za čovjeka, *anthropos*, koji etimološki otprilike znači: *onaj koji vidi ono što je vidio* (ima *opsis* u sebi), *onaj koji je kadar ponovno vidjeti ono što je vidio*.

Probajte malo sada s tim određenjima razmišljati o pitanju što je pedagogija kao ovo izvlačenje čovjeka iz njegova iskona. U kršćanstvu npr., da se odgojem treba iz djeteta izvući sliku Boga – ne da postane Bog, nego da postane adekvatna, istinska slika Boga (jer moguća je očito i lažna slika). Ili po Aristotelu: da se odgojem iz djeteta treba izvući biće zajedništva. Zajedništva s čime? Grčki *polis* bio je zajednica svega živoga, ali prvenstveno ljudi i bogova. Kako onda odgojem postići to da čovjek živi u zajednici s ljudima i bogovima? Ili, da se odgojem od čovjeka čini biće koje nije u ropskom odnosu spram *logosa*. Kako god da prevedete *logos*, bilo kao riječ, razum, um, intelekt, svejedno, ali da čovjek ne bude u ropskom – dakle, neslobodnom odnosu prema *logosu* – to se čini kao vrlo

neobičan zahtjev. Ili malo bliže našem jeziku: da čovjek ne bude rob čak ni svojih misli, a kamoli požuda, nagona, želja, strasti itd.

No, da ne kompliciramo dalje. Ove Vam primjere navodim čisto kao poticaj da nekako iz sluha za samu riječ „odgoj” sebi postavimo pitanja koja nam obično ne padaju na pamet, a do njih se može doći stvarno najjednostavnijim promatranjem, čak i ovako na razini obične riječi.

To je ujedno i okvirno upozorenje da ne prilazimo pitanju odgoja površno i ishitreno, nego sa slutnjom da odgoj, kroz onu temeljnu pedagošku pretpostavku da je čovjek odgojivo biće, mora nekako biti u odnosu s idejom o iskonskoj biti čovjeka, i da naše suvremene predodžbe o ljudskim odgojnim potrebama plove po mutnom i da uglavnom redovito reduciraju čovjeka na nešto podljudsko, nešto ispod njegova iskonskog dostojanstva.

E sada, u pogledu waldorfskog odgoja, u njemu isto tako imate mogućnost brojnih i raznih određenja o tome što je čovjek u iskonskom smislu i što se putem odgoja iz njega treba izvlačiti. Ali opet, ako ta određenja samo navedemo, onako deklarativno, s time ne bismo dobili ništa. Ona bi čak bila manje neobična spram ovih koja sam Vam spomenuo, ali svejedno nam ne bi – kako se to kaže – sjela na pravo mjesto. A za to mjesto se treba tek izboriti jer je takvo mjesto u svakome od nas prilično zakrčeno i zatrpano mnogim drugim stvarima. Navest ću Vam samo jedno određenje, koje nije nimalo jednostavnije i lakše od drugih, ali možemo biti sigurni da će svakome od nas proletjeti kroz glavu drugačija slika na tu riječ.

Prema waldorfskom odgoju, čovjek je u svojoj biti jedna osebujna sloboda. Pazite, ne kažem da je čovjek slobodan, nego ipak malo zagonetnije: da je čovjek u svojoj biti jedna osebujna sloboda. Na koji način to razumjeti, i koje su konsekvence takvog određenja, to bi zapravo trebao biti predmet naših ukupnih života. Ali to moramo nekako unaprijed staviti pred sebe jer se kao jednu od karakteristika waldorfskog odgoja ističe da je to „odgoj k slobodi”.

Međutim, ako odgajati čovjeka znači izvlačiti iz djeteta slobodu, to na prvu ruku ne zvuči baš poželjno. Po nečijem iskustvu, to bi možda trebalo čak i izbjegavati. Ako pak malo promijenimo i dodamo da to znači izvlačiti iz djeteta iskonsku slobodu, stvar je još manje jasna. Ali

u toj nejasnoći moramo biti pažljivi jer možda nije sama stvar neprikladno karakterizirana, nego možda mi nemamo u sebi izgrađeno ništa adekvatno s čime bismo mogli izaći ususret takvom određenju čovjeka i odgoja.

Vidite, stvar s kojom se kao roditelji ili nastavnici suočavamo kada na bolji ili lošiji način susrećemo temu waldorfskog odgoja, ona je takva da rijetko kada uspijevamo shvatiti o čemu se ovdje zapravo radi, ali to je zato što nam obično ne pada na pamet da se bar malo odrekemo svojih predrasudijevanja, nego stvar pokušavamo odmjeravati prema svojim pojmovima, a da pritom ne razmišljamo odakle nam ti pojmovi s kojima baratamo, pa onda tobože prosuđujemo o ispravnosti ili neispravnosti waldorfskog odgoja. Netko bi recimo od odgoja i obrazovanja očekivao neku korist, a da mu pritom ne pada na pamet da je korist najgori način ljudskog odnošenja prema bilo čemu. Zamislite koliko je „korist” degutantna paradigma, kada se pitamo imamo li i djecu zato što su korisna? Ali zato njihovo obrazovanje navodno treba biti korisno.

Kada pokušate na taj način razmišljati o odgoju, te onda o biti waldorfskog odgoja kao odgoja k slobodi, mislim da je sloboda uopće najnekorisnija stvar na svijetu. Ona se stvarno posvuda javlja kao prepreka za neku ili nečiju korist. A ipak se sve nekako vrti oko nje, samo pretežno na individualnoj razini. Ali čak i tu ako čovjek hoće biti slobodniji, to obično pretpostavlja da se oslobodio na leđima tuđeg robovanja. Roditelji ne razmišljaju na taj način o svojoj djeci jer ih vole, ali kada se uzmu sve žrtve i roditeljska odricanja na dobrobit djeteta, to često ispadne nešto ne baš sasvim različito od robovanja – jer je naknada takoreći „na nebu”.

No, da se ne zavlčimo sada u sve moguće poteškoće oko razumijevanja slobode, one imaju svrhu da se i ovdje malo zapitamo, što uopće svatko od nas podrazumijeva pod slobodom. Na to nas pitanje barem mora potaknuti ovo određenje waldorfskog odgoja kao odgoja k slobodi. To da je čovjek u svojoj biti, u svome iskonu jedna osebujna sloboda, s tim određenjem već treba otpasti svaka predodžba o tome da se čovjek odgaja i obrazuje radi neke koristi. Ali onda i obrnuto, svaki odgoj i obrazovanje koji idu za time da iz čovjeka izvlače neku korist, promašuju čovjekovo izvorno dostojanstvo i utoliko su nečovječni. A to da je čovjek odgojivo biće, to onda povlači za sobom i da čovjek može izrasti u nešto što ne

odgovara njegovoj biti, što promašuje njegovu bit. To se onda zove lažna egzistencija, robovanje.

Ako je čovjek, prema temeljnoj pedagoškoj pretpostavci, odgojivo biće, onda to znači da se odgojem iz njega izvlači ono što on sâm po sebi nije, nego tek treba postati. U tom se smislu čovjek treba odgojem dovesti do toga da istinski egzistira, da istinski živi ono što je u svojoj biti, dakle da njegova egzistencija odgovara njegovoj biti, njegovoj esenciji. Mi sada nećemo ulaziti u to kako je uopće moguće da čovjek nije ono što mu je po njegovoj biti da bude, nego bismo samo prihvatili kao činjenicu to da je čovjekova odgojivost ujedno njegov razvojni kapacitet. Dakle, da je čovjek kadar razvijati se, a da mu u tome služi pedagogija.

E sada, ako je čovjek po svom iskonu jedna osebujna sloboda, i ako je ta sloboda to što on tek treba postati, onda ga pedagogija, koja uvijek mora biti u nekom dosluhu s tim njegovim bitnim određenjem, mora zapravo štiti od toga da se njegova bit korumpira, iskoristi, zloupotrijebi, iskrivi, izopači i odvede u krivom smjeru. Ako tako gledamo, onda pedagogija zapravo skrbi za njegov razvoj te nije da ona upravlja i vlada tim njegovim razvojem, nego mu samo ostvaruje uvjete da se on dogodi. To je vrlo važan aspekt! Jer pazite, obrazovni se ciljevi ne mogu na silu ishoditi – i ne trebaju – jer onda ne bi bilo razlike između pedagogije (odgoja) i dresure. Filozofija to poznaje kroz jednu jednostavnu činjenicu: nikoga se ne može vanjskim sredstvima natjerati da misli. To jednostavno ne ide. Ako barem mišljenje počiva na unutarnjoj slobodi.

Prema tome, ako se čovjeka u pedagoškom zahvatu odgaja tako da se iz njega izvlači ono njegovo praisvorno, onda se to izvlačenje odvija tako da se zapravo uklanjaju prepreke. Kada tako gledamo, onda se razne odgojne metode već mogu sukobljavati, jer neke od njih u najboljoj namjeri postavljaju prepreke, koje pak neke druge metode pokušavaju otkloniti. U svakom slučaju, waldorfski se odgoj utoliko barem načelno razlikuje od općenitih školskih praksi, ukoliko je puno smjerniji i pažljiviji, jer waldorfski učitelj ima taj skroman i ponizan stav u sebi, da se kroz odgoj događa nešto vrlo ozbiljno i sveto, te da on nema vlast nad time, nego samo može biti primalja da izvorni čovjek nekako bude rođen iz djeteta.

S ovim posljednjim pokušao sam Vas dovesti do jednog obrata, kroz lagane stupnjeve, kako bih Vas pripremio za još jedan veći obrat koji

se mora dogoditi ako hoćemo razumjeti što je zapravo razvoj. Njemački poznaje dvije riječi, jedna je *Entwicklung*, a druga je *Entfaltung*, i obje se mogu tako prevoditi, latinski *evolutio*. Međutim, važna je preinaka u percepciji ako razvoj ne zamišljate kao izgradnju, gdje se nešto naslaguje na nešto, poput kuće i fizičke gradnje, radi se o jednom odmatanju. To da je razvoj neko odmatanje (njem. *Entfaltung*), tko ima sluha za te suptilnosti, taj već može intuitivno naslutiti u čemu je stvar kod one problematike egzistencije i esencije, da čovjek po biti već jest ono što tek treba postati. To je proturječno, zar ne? Kako čovjek već jest ono što tek treba postati? Ovdje očito ovo „biti” nije na isti način mišljeno u oba slučaja.

Ali ako imate odvažnosti za takav obrat u načinu gledanja na dijete, onda Vam svakako mogu biti prihvatljivije činjenice koje sâm život grubo pokazuje, npr. da djeca mogu radikalno odstupati od svojih roditelja, a i međusobno, kada roditelji imaju više djece, nekako ih sve pokušavaju odgajati na isti način, a razlike ispadnu velike. To smo već spomenuli kada smo govorili o pedagogiji kao znanosti: je li joj je predmet uvijek isti i može li uopće imati znanstvenu metodu. No čini se da „čovjek kao osebujna sloboda” nekako priječi tu mogućnost pedagogije kao znanosti.

Dakle, ako uzmemo da odgojivost čovjeka znači i njegovu sposobnost za razvoj, a da pritom razvoj mislimo kao neko odmatanje, a ne nadogradnju, naslagivanje – tj. da čovjek nije agregat sposobnosti – onda se moramo zapitati: pa dobro, a gdje ili kada je to čovjek bio namotan, pa da se treba odmatati? Ili proširenije: uslijed čega se dogodilo to da se čovjeku namotala, umotala njegova bit, pa da je treba odmatati nakon rođenja i kroz obrazovanje? Kada je on involuirao, pa da treba evoluirati? S tim pitanjem već stojimo na granici rođenja i pomišljamo o onome što je prije rođenja. Mi sada možemo probati govoriti o odgoju na taj način, odnosno u takvom rasponu, ali je možda bolje zasad to zaobići. Ono što je važno primijetiti, barem nam ove poteškoće to savjetuju, da je razvoj, u ovom dijelu koji mi vidimo, dio jednog ritma, i da mi u pedagoškom zadatku imamo posla sa životnom dijastolom, sa životnim izdahom. To je ovo odmatanje. Ali ako nismo mi bili ti koji smo čovjeka namotali, nismo mu mi udahnuli tu njegovu bit koju moramo izvlačiti, onda se ne možemo postavljati kao vladari nad njegovim procesom razvijanja, izdaha, nego upravo kao zaštitnici i pomagači, primalje.

U kakav položaj to stavlja odgajatelja i nastavnika? Pa u vrlo nezgodan, jer odgajatelj – po ovom waldorfskom modelu – uvijek mora gledati u ono što nitko drugi ne vidi i baš zato što u svakom djetetu ima posla s jednom osebnom slobodom kojoj treba pomoći da se rodi u punom sjaju, on mora biti iznimno fleksibilan, jer uvijek ima posla s istim, ali na drugačiji način. Imati takvu sposobnost već je pitanje talenta, ali ni to ipak nije dovoljno, nego se nešto u svemu tome ipak mora znati. Ne može se samo improvizirati. A da bi vidio to što nitko drugi ne vidi, on mora nešto znati.

Obično se o waldorfskom odgoju ljudi očituju tako da kažu da je to holistički pristup. To je još jedna od predrasuda. Ova riječ „holistički” i nije po sebi tako loša, ali bi nju ipak bilo dobro izbjegavati, zato što se danas svaka budalaština predstavlja kao da je holistička, ali i zato što pod „holističkim” svatko opet zamišlja nešto svoje. Holistički je kao riječ grecizam, dolazi od *hole*, što znači *cjelina*. Dakle, je li waldorfski odgoj holistički, je li cjelovit? Recimo da je. Ali o kakvoj se tu cjelini radi, to je već pitanje malo posebnijeg znanja, u kojem se onda polako roditelji rastavljaju od nastavnika. Roditelji ne trebaju baš točno poznavati sadržaj te „cjeline”, ali nastavnici bi ipak morali. Utoliko onda u pogledu „cjeline” roditelji moraju imati povjerenje u nastavnike, da oni ipak znaju što rade, odnosno da uzimaju u obzir nešto što roditelji ne znaju. Zato uostalom i postoji cijeli studij waldorfske pedagogije.

E sada, nastavne metode waldorfskog odgoja formirane su tako da uzimaju u obzir neku cjelinu, koja je čovjek. Ta se cjelina može promatrati onda s ovu stranu života, što se obično kaže „između rođenja i smrti”, ali kada se tako čini, opet se uočava nešto što znanost poznaje kao iznimku od pravila. To što znanost imenuje slučajnošću, odstupanjem od pravila, to je u pedagoškom poslu zapravo indikator dobro odrađenog odgoja, jer pedagogija ima zadatak izvući iz čovjeka ono individualno i jedinstveno. Iz toga vidite da pedagogija, ako je neka znanost, ona mora biti spram prirodne znanosti gotovo jedna antiznanost, jer neprestano proizvodi nešto što je međusobno različito – ljude kao osobnosti – i to joj je cilj.

Ali kada to stavimo pred sebe, onda stojimo pred jednom vrlo važnom odlukom – namjerno kažem odlukom, jer početak spoznaje uvijek je uvjetovan odlukom i dobrom voljom. Koja je to odluka? Možemo li

zaista ono individualno u čovjeku objasniti tako da ono nastaje samo pod spletom vanjskih okolnosti – socijalnih, historijskih, fizioloških, kojih god. To je zapravo presudno pitanje, jer kada pogledate kako empirijsko prirodoslovlje operira – ono postavlja različite eksperimentalne uvjete te gleda da dobije istu pojavu. I onda bira najbolji model uvjeta, kako najekonomičnije dobiti istu pojavu. Kada bi pedagogija oponašala takvo prirodoslovlje, ona bi težila da u istim uvjetima – istim metodama – dobije različite pojave, različite individue. A to ne valja, jer se na taj način uglavnom dobiva prosječne ljude. Ali onda kada država navali sa svojim potrebama, njoj baš trebaju prosječni ljudi. Gospodarstvu trebaju jasno ujednačene grupe iznimnih ljudi, jer u firmama pojedinac ne smije doći do izražaja, nego uvijek mora biti timski čovjek, ne smije „solirati”. Taj splet loših okolnosti onda od pedagogije čini to da proizvodi prosječne ljude.

Iz svega toga proizlazi da pedagogija mora kao uporište imati jednu drugačiju znanost, drugačije znanje. A steći to znanje pretpostavlja onu odluku: je li čovjek kao individuum zaista samo rezultat vanjskih okolnosti, ili ipak u sebi donosi nešto što ga individualizira, pa makar prolazio kroz iste šablone učenja i odgajanja.

Tko hoće biti nastavnik u waldorfskom odgoju, taj se mora naprosto odlučiti za nešto što se opire cijelom našem znanstveno-tehničko-kibernetičkom pogonu u kojem smo prisiljeni živjeti, koji posvuda samo fabricira šprance i šablone. Mora se odlučiti na istraživanje nutarnjih razloga ljudskog individuiranja, koji su svi jedinstvene i jednokratne pojave.

S tom odlukom stojimo pred nečim što se zove „duh u čovjeku”. Ono što je čovjek od iskona, ono što je njegova esencija, to je duh. Duh je ona osebujna sloboda koja je čovjek. I taj duh toliko je moćno biće da uspijeva unatoč svim tim industrijskim procedurama, gdje je i školstvo jedna simulirana industrijska procedura proizvodnje, duh ipak uspijeva probiti i individualizirati čovjeka. On je toliko snažno biće da se uspijeva oduprijeti i prirodnim silama, kada dijete postiže razliku od svojih roditelja i od svoje okoline. Oni u kojima je duh slabiji, oni se bolje stapaju.

E sada, ako je duh ta osebujna sloboda u čovjeku, onda se svi vidovi slobode moraju misliti kao očitovanja duha. Pa recimo, što se događa kada napravite pritisak na taj duh? Tada se duh pokazuje kao *sloboda od*. Sloboda od roditelja, od pravila, od škole, od robovanja itd. Što se

događa kada mu date izbor? Onda se pokazuje kao *sloboda za* ovo ili ono, putovati, studirati, raditi, ljenčariti. Što se događa kada ga sustavno navodite pod vidom odgovornosti? Onda se pokazuje kao autonomija, vlastito zakonodavstvo u djelovanju, ali pod sviješću o zadanim uvjetima. Ali duh se može pojaviti i kao ona osebujna sloboda koja je ipak viša po određenju od ovih navedenih, a to je sloboda kao samoodređenje. Ona je od autonomije ipak viša utoliko što uspijeva biti toliko temeljita, da čovjek kao duh jest kadar samoga sebe odrediti neovisno o uvjetima u kojima se nalazi.

Pretpostavljam da bismo se na tom stupnju mogli međusobno sporazumjeti i usuglasiti da je sloboda kao samoodređenje već jedan ozbiljniji odgojni cilj. Naravno da se posvuda uokolo može čuti – čak i na pamfletima Ministarstva – da odgoj i obrazovanje imaju tu svrhu: da čovjek postane samostalna individua itd. Međutim, pritom uopće nije jasno što se točno treba pomišljati nad time da je čovjek slobodna individua koja je kadra u svakom trenutku života samoga sebe određivati, takoreći od početka, odnosno od svog iskona.

To se otprilike može skicirati tako da čovjek kao slobodan duh u aktu samoodređenja sebe uvijek oslobađa od uvjeta u kojima se nalazi. Ti se uvjeti mogu zamišljati u raznim rasponima, recimo od toga da je netko bezobrazno bogat i može što god hoće, pa do toga da netko leži u zatvoru i ne može naizgled ništa. Ali po svojoj biti – slobodi – razlike među tim ljudima zapravo nema, ali ima u egzistenciji. I tu sada vidite zašto je sloboda najnekorisnija stvar – jer onaj tko sebe može ostvariti na temelju bogatstva i onaj tko se ne može ostvariti jer je siromašan i spriječen, za ovo određenje slobode nisu uopće različiti. Ali mi govorimo o tome da je ta sloboda čovjekova bit. To onda povratno znači da čovjeka u njegovoj biti ne određuje ni njegovo bogatstvo ni siromaštvo, nego ovo nešto čudnovato unutarnje – duh.

S ovim posljednjima određenjem došli smo do toga što waldorfska pedagogija pretpostavlja da ima u čovjeku, pa da s njim može raditi na način da to pokušava poroditi u njemu. Čovjek je u svojoj biti duh, a taj duh je ova sloboda kao samoodređenje, neovisno o uvjetima u kojima se zatekne. Iz tog i takvog duha onda proizlaze sve one osobine na koje

smo navikli kao isticanja obrazovnih ciljeva: inteligencija, samostalnost, postojanost, sposobnost odlučivanja, marljivost, moralnost itd. Sada bismo mogli prijeći u karakteriziranje njene metode.

Ako je cilj pedagogije roditi duh u čovjeku, onda je jasno da taj duh mora biti nečim nošen. Jer roditi se pretpostavlja tijelo u prirodnom svijetu. Ali kada pogledamo oko sebe, mi smo u velikom dijelu pojava okruženi tijelima (najčešće ovim mrtvim tijelima koje nazivamo stvarima), u kojima ipak ne opažamo duh. Prema tome, za duh kao predmet odgoja očito nije dovoljno postojanje tijela, nego nam treba još nešto između. Tradicionalno se to „između” zove duša, pa se tako u osnovi waldorfskog odgoja barata s trodijelnom slikom čovjeka koja je zaista najosnovnija, ali zato što je najjednostavnija, ona je ujedno i najteža za shvatiti. Usput, vjerujem da sada više ne trebam posebno napominjati da kako za duh, tako i za dušu trebamo staviti po strani naše donesene predodžbe, te moramo barem za ovu priliku pokušati pod njima misliti ono što se pokaže u samom izlaganju.

Dakle, ako je čovjek tročlano biće, biće koje ima tijelo, dušu i duh, a pedagogija nastoji u čovjeku roditi duh, onda je jasno da takoreći tjelesno rođenje duha ne može ići bez duše i da je duša zapravo bliži nositelj duha nego što je to tijelo. Duh je puno više onesposobljen u povrijeđenoj duši nego što je to u povrijeđenom tijelu.

A kakva je onda pedagoška metoda, kako ona djeluje kada zna da se duh ima roditi prvenstveno u duši? Ako je duh ono što waldorfski odgajatelj zapravo ne dira, jer njime ne upravlja niti ga ne usađuje, nego se samo brine oko priređivanja najboljih mogućih uvjeta da se on sâm rodi jer duh kao sloboda mora biti i jedno samoporađanje čovjeka, onda pedagoška metoda zapravo u duši ostvaruje uvjete za pojavljivanje duha u cijelom, pa onda i tjelesnom čovjeku. Što prema tome pedagoška metoda čini, vrši nad dušom, da bi se u njoj mogao pojaviti duh?

Ovdje je vrlo znakovito jedno Platonovo određenje pedagogije. On pedagogiju imenuje ovako: *periagoge holes tes psyches*. To znači: cjelokupno obrtanje duše ili obrtanje cijele duše. Neću Vas dublje uvlačiti u cijeli opseg i važnost tog određenja, nego Vam samo skrećem pažnju na to da uočite ovu ozbiljnost pedagoške metode: da se njome duša obrće i da je to obrtanje cjelovito (tu Vam je ovo „holistički”, *holes tes psyches*).

Ako to prihvatimo, prvo je pitanje, pa dobro što je to s dušom da je nju potrebno u cijelosti obrnuti u odgojnom zahvatu pa da bi u njoj bio duh? Platon, naravno, ne koristi ovaj dodatak „duh”, ali za ovu priliku to možemo tako formulirati. Dakle, koji je to problem s dušom da se nju pedagoški treba obrnuti? Odgovor u staroj mudrosti grčkog mišljenja jest taj da je duša tjelesnim rođenjem postala svezana s tijelom i da se nju zbog toga treba obrnuti, okrenuti, odvratiti od tjelesnosti da bi mogla biti u dodiru s božanskim stvarima. Iz toga proizlazi da su tijelo i duh ne tek u labavom i raskidivom odnosu, nego da su čak suprotni. I što je još više zaprepašujuće, da je duša – po našoj trodijelnoj slici čovjeka – razapeta kao veza između te suprotnosti tijela i duha.

Nad tim se ipak moramo zamisliti te moramo znati povući prave konsekvence iz toga. Čovjek nije linearno sastavljeno biće. Sjetite se da i pojam razvoja u sebi uključuje jedno uvijanje i razvijanje, involuciju i evoluciju, kao dva polarizirana momenta u ritmu. Utoliko je jedna konsekvencija iz slike čovjeka kao cjeline od tijela, duše i duha ta da duša ima nešto od tijela i nešto od duha te da je ona upravo njihova veza. Pedagog djetetu ne stvara njegovo tijelo, niti pak mu stvara duh, stoga je njegov posao usmjeren na pravilnu uspostavu ove veze, djetetove duše. A ta veza može biti veza po tijelu i veza po duhu.

Veza po tijelu prirodna je veza. Po prirodnoj vezi duša je uvjetovana prirodnim naslijeđem. A veza po duhu jest veza po slobodi, ono što rođeni duh u čovjeku sâm učini od te veze. Pedagog mu onda pomaže da uspostavi tu povezanost, a ne da je prekine ili korumpira. Tijelom smo razdvojeni od ostalih tijela, a duh nas spaja. Duša je po tijelu razdvajajuća duša, dok je po duhu spajajuća duša. Zato dušu odgojem treba obrnuti iz razdvojenosti u povezanost.

Ako je duša u čovjeku onaj „medij” u kojem pedagog radi na uspostavi čovjeka kao zdrave, obilne, odgojene cjeline, onda i njegove metode moraju biti u skladu sa znanjem o duši, i to znanjem o duši prema tjelesnom svijetu, zatim duši prema duševnom svijetu te znanjem o duši prema duhovnom svijetu. Iz takve strukture onda proizlazi cijeli odgojni sustav waldorfske pedagogije, koji prati tijekom godina obrazovanja ovu sliku čovjeka prema tijelu, trodijelnoj duši i prema duhu u čovjeku (slobodi kao samoodređenju). To onda ima i svoje nazive, koje sam izbjegavao spomenuti jer je bolje da nam se generativno pojave iz izlaganja.

Međutim, osebnost je metode waldorfskog odgoja u tome što ta pedagogija osobito pazi na vrijeme. U tom pogledu ona prati određene epohe u razvoju djeteta, koje nisu proizvoljno nametnute, nego su izvučene iz znanja o čovjekovoj tročlanosti. Te se epohe poklapaju sa sedmogodišnjim periodima. U tom pogledu prvih sedam godina odgovara tjelesnom razvoju, pa se pedagogija tog uzrasta formira prema što adekvatnijem tjelesnom razvoju djeteta. U tom razdoblju djeca ne idu u školu, a to je čak najbolje što se za njih može učiniti dokle god su nam škole orijentirane na puko učenje jer u tjelesnom razvoju treba zapravo paziti da ga se ne blokira. Tu roditelji imaju najveću ulogu i odgovornost, da znaju kakve stvari okupiraju dječje potencijale i takoreći odvlače snage u nekom drugom smjeru, otkidajući ih od pravilne usmjerenosti na tjelesni razvoj. Za današnju priliku ne bih nabrajao svu gomilu takvih prepreka u dječjem razvoju, o tome se sami možete obavijestiti na razne načine, ali ipak treba spomenuti digitalnu tehnologiju kao jednu takvu mrežu prepreka kojoj smo po svojoj naivnosti najviše izloženi.

Drugi sedmogodišnji period djeteta počinje provoditi u školi. U tom se periodu ponovno po znanju o duši nešto treba poticati, a na nešto treba paziti da djeteta s time ne dođe prerano u doticaj. Waldorfski odgoj u tom se periodu već znatnije po znanju razlikuje od državnih škola zato što u tom periodu naglasak najviše stavlja na umjetničko ostvarivanje. Iz današnje perspektive umjetno konstruiranih potreba, koje nasilno pokušavaju prodrijeti u čim raniju dječju dob, kada se npr. uvodi tzv. kritičko mišljenje, djeca se eksperimentalno izlažu svakakvim zahtjevima, a da se ne zna što se time dobiva, a što gubi. Ili recimo uvođenje informatike. Ljudi se danas već zgražaju ako se negdje pojavi netko tko smatra da informatika nikako nije poželjna prije 12. godine. A zašto? Zgražaju se zato što ne razmišljaju o čovjeku, nego o tzv. svjetskim potrebama. Jer cijeli tobože obrazovani svijet danas zna da se ne može bez informatike. Ali to baš i nije neki duboki uvid. Štetnost se preranog izlaganja djece informatičkim tehnologijama vidi i fiziološki, recimo gubitak govora, reducirana taktilnost, oslabljena pažnja, nervoza itd.

S druge strane, sličan efekt ima matematika. Zašto bi se trebalo matematiku raditi čim prije? Takva predodžba dolazi iz naše intelektualističke i materijalističke kulture (odnosno nekulture), gdje se zamišlja da je matematika najviša sposobnost ljudskog mišljenja (jer je apstraktna),

a kao argument se navodi novo stvaranje sinapsi u mozgu. Apstrakcija s materijalističkim argumentom odličan je recept za autizam kada pogledate koliko se ljudskih odnosa, dakle svega s čime čovjek stoji u aktivnom odnosu, bazira na matematičkom znanju. Probajte razmisliti koliko je Vašeg upotrebnog znanja matematičko.

No, da ne idemo dalje u nabranje onoga što treba izbjegavati. U drugom periodu waldorfski odgoj, rekli smo, stavlja naglasak na ono umjetničko. Zašto? Zato što barata s drugačijom slikom čovjeka, odnosno drugačijim znanjem o čovjeku. Kada pogledate koji je temelj ispravnog čovjekovog življenja, onako, u svakodnevnom pogledu, onda vidite da je prvi uvjet zapravo volja. Volja je pak najneprozirnija „stvar” za shvatiti. Neću Vas sada plašiti sa svim teškim pokušajima nekog poimanja volje, nego bih Vam samo skrenuo pažnju na njenu enigmatičnost s pitanjem: kako se u čovjeku odgaja volja? Matematički sigurno ne – to vjerujem da svi nekako naslućujemo iz vlastitog iskustva. Jer za matematiku kao visoku apstrakciju već se treba imati volje. Volja je pretpostavka u učenju matematike.

Waldorfski odgoj tu ima odgovor u dva smjera: ritmički život i sakralni ugođaj. To dvoje najviše utječe na evociranje prave (dobre) volje u kasnijem životu. Usput rečeno, toga se treba sjetiti svaki put kada se javljaju zahtjevi za ateističkom nastavom.

U trećem periodu, dakle od 14. do 21. godine, u mladom se čovjeku treba odgajati ispravnu osjećajnost, tj. na to treba biti stavljen naglasak. Tu se isto tako trebamo zamisliti nad time, koliko naših životnih situacija iziskuje od nas moralni takt, tako se to u starim etikama zvalo, i općenito jedan široki senzibilitet kao sredstvo protiv svakog oblika agresije. U tom periodu dijete treba motivirati na učenje, a nikako na donošenje vlastitog suda. Naime, to ste mogli primijetiti u ovom koračanju kroz periode, od početka se izbjegava poticanje djeteta na donošenje vlastitog suda. To što bi bio vlastiti sud, to se treba sâm pojaviti kao rezultat ispravnog odgoja i obrazovanja, a ne iznuditi nekim naučenim shematizmom logike i zaključivanja, kakvo se pokušava nametnuti kroz programe kritičkog mišljenja. A waldorfskom je nastavniku poseban zadatak da ono što dijete ili mladež tada treba usvojiti – da to bude prenošeno na inspirativan način, dakle učlanjeno u zdravo titranje ljudske osjećajnosti.

To se radi tako da se uvijek uz neki primjer, npr. iz nastave povijesti, navodi i protuprimjer sa strogim izbjegavanjem konačnog suda i prosudbe o nekom događaju. Uz to se, recimo, sve treba prikazivati kroz ideale. Tako se pravilno aficira ritmika osjećaja. Sjetite se kako se mladi u tom razdoblju vežu uz heroje, glazbenike, genijalne osobe, kada lijepe postere po sobama i silno su razočarani nerazumijevanjem svojih roditelja itd. – idealiziranje.

U četvrtom se periodu treba objaviti misaoni svijet ili svijet mišljenja. To je period od 21. do 28. godine, a budući da to više ne spada u stvar waldorfskog odgoja, to možemo izostaviti iz ovog prikaza. Ali u njemu se onda, po ovoj slici čovjeka koju pratimo, događa sazrijevanje čovjekova jastva. Što je pak jastvo? Da bismo se tome približili, trebalo bi nam više zasebnih susreta. No unaprijed možemo reći da je jastvo – onako bez pripreme – ujedno i samosvijest, sloboda i duh, te samim time jedino „mjesto” na kojem se može očekivati prva više-manje pravilna pojava tzv. „vlastitog” suda. Ona nastupa tek ako se prethodno dovoljno smjerno radilo na zdravom, pravilno-ritmičnom duševnom odgoju. Ali kažem, u tu problematiku jastva, slobode i mišljenja nećemo ovdje ulaziti, nego bih Vam za kraj samo iznio nešto što možete uzeti kao jednu vrstu ohrabrenja za one među Vama koji se namjeravaju dublje pozabaviti s praksom waldorfskog odgoja.

Možda ste naslutili ili primijetili da ove faze u razvoju djeteta, kao i odgojna načela koja ih prate, pokazuju neku barem blagu podudarnost s trima poznatim Platonovim idejama – idejom onog dobrog, onog lijepog i onog istinitog. Naime, faza od prvih sedam godina, u kojoj je dijete još u rukama roditelja, u odgoju mora biti praćena ponajviše s naglaskom na zdravom tjelesnom, fizičkom razvoju. U onoj mjeri u kojoj je tijelo podloga i nositelj svih viših sposobnosti, u toj mjeri je njegov zdravi razvoj temeljno dobro na koje se sve drugo oslanja. Iduća faza, od 7. do 14. godine, najviše radi s pobudama kroz umjetničko izražavanje. Utoliko ritmički sklad, koji proizlazi iz rada s bojama, glazbom i pokretom, odgovara onom lijepom u čovjeku. A treći je period onda onaj koji najviše stavlja naglasak na učenje i utoliko utemeljuje kasniju sposobnost istinitog suđenja.

Ali da biste se kao nastavnici ili odgajatelji mogli u radu s djecom orijentirati po tim trima idejama, morate ih sami u sebi nekako doživjeti,

a takve doživljaje možete očekivati ako budete prolazili kroz literaturu o waldorfskom odgoju. Ona je teška i zahtjevna, ali možete očekivati, s jedne strane, buđenje velikog entuzijazma, dok će Vas, s druge strane, iznenaditi novo iskustvo naše današnjice, koliko je ona baš na području odgoja i obrazovanja loša, ružna i neispravna. Ali s tim u vezi morate biti spremni izdržati ne samo taj obnovljeni susret s današnjicom, nego i nešto drugo, što donosi sâm susret s tim trima idejama, a što možete uzeti kao indikator da ste na ispravan način dotaknuti njima. U tom pogledu trebate znati da pravi susret s onim dobrim uvijek izaziva iskustvo poniženja, da pravi susret s onim lijepim donosi iskustvo neke vrste jeze i straha, a susret s istinom stvara osjećaj razočarenja. Ovo posljednje lako je zamisliti jer kada živiš u prividu, onda si očaran, a kada saznaš istinu, onda te ona raz-očara. Tako je i s onim dobrim i lijepim. Međutim, ima jedna nutarnja veza u sva ta tri „nelagodna” iskustva, a to je da nas ona, iako su neugodna, ipak svaki put uvijek iznova oslobađaju. U tom je pogledu onda takav, iz iskustva vlastitog oslobađanja vođeni samoodgoj u dobrom, lijepom i istinitom, jedini zbiljski uvjet za odgoj drugog ljudskog bića.

Mihael Vrbanc
Faculty of Humanities and Social Sciences,
University of Zagreb
mihaelvrban@gmail.com

A Correspondence with
Professor Michael George

Prepared as Part of the 16th *Student Bioethics Workshop*
“Bioethics, Upbringing and Education”
October 10–13, 2021

CONTEXT:

On a beautiful island, on the most beautiful coast in the world, a handful of enthusiasts, philosophers, and academics, almost a quarter of a century ago, began to think about the problems facing society in a different way. Their approach to problems was broader, it included a multitude of perspectives, a multitude of knowledge, and different experiences; it strove for comprehensiveness. The main characteristics of such an approach were articulated as integrativity and interdisciplinarity.

The gathering continued into the following year, and by the third year, several students attended the annual event and launched their own workshop. Two decades later, it is evident that these manifestations have grown into distinguished scientific and cultural events – the Lošinj Days of Bioethics and the Student Bioethics Workshop. The size of this project is truly impressive. Debates, conferences, publications, articles, and magazines. The energy and effort being generated are undeniable.

The student workshop has a new theme every year. The topic of the 16th Workshop was »Bioethics, Upbringing and Education« (originally titled Bioetika, odgoj i obrazovanje in the native language). As part of the workshop, a student publication is issued. The exchange of thoughts presented here is offered as our contribution to the collection of articles from the workshop.

CORRESPONDENCE

MIHAEL VRBANC:

Dear Michael,

I had the opportunity to meet you a few years ago on Lošinj. As a student, I took part in a Workshop that was being organized, and I was truly delighted. As a young person, I was given the opportunity to articulate myself in front of my colleagues on key social issues. But what excited me the most at that time was that for the first time, I had the opportunity to articulate myself *for myself*, which means I created my own opinion. I did not take one of the offered positions on a problem, but built my own. Of course, it was an incomplete opinion and a wobbly standpoint at the time, but it was my own. I heard my own voice, and for the first time, I was truly convinced that I could speak. Soon it turned into a need, so I felt I had to speak. I felt that I had to have my own opinion on everything. If I didn't have an opinion on something, I wouldn't even talk about it, I'd just listen, as long as I wasn't able to say anything of my own, even a small thing. I didn't accept anyone's opinion unless I constructed it myself, even if in the end it came to the same outcome.

I admit that the experience of the *Student Bioethics Workshop* had a strong effect on my education, even though it didn't actually teach me anything. But it irreversibly changed the way I would approach learning everything. Now, when I look back, I believe that was the whole idea of it.

I am interested, at the beginning of our correspondence, in how you got into this bioethics story, and how you experienced it. I assume that the experience of bioethics in Croatia was not as life-changing for you as it was for my young self, given that you were older and already developed as a person? What was your education like during your constitutive years? What need or accident brought you to Croatia? What did the dance of fate that brought us together in this correspondence look like from your perspective?

MICHAEL GEORGE:

Dear Miha,

Thank you for your message/questions and the opportunity to participate in this process. As I've recently read a few books by the late Zygmunt Bauman, I've developed some interest and curiosity about this sort of approach. If you are okay with it, I'd like to comment a bit on your opening message as I think/believe that it's a central part of integrative bioethics as well as of this particular project. You write, "I admit that the experience of the *Student Bioethics Workshop* had a strong effect on my education, even though it didn't actually teach me anything. But it irreversibly changed the way I would approach learning anything. Now, when I look back, I believe that was the whole idea of it." That is quite a strong statement, and I enjoy the humour of "... even though it didn't actually teach me anything". It would seem that learning about your own learning is a big achievement and change in orientation. Those types of insights don't happen as much as we (personally and socially) need them to, so the fact that you situate our discussion in terms of this "radical (?)" shift in your own perspective signals the potential benefits of a bioethical approach, although bioethics, as a still developing field, embodies all the contradictions present in our time. So, accentuating the positive while recognizing the actual and potential problems and issues in the field seems to be a good strategic way to go.

My undergraduate education covered social sciences and history, with a basic focus on ethics. Apart from a brief interest in journalism, my studies required me to continually reflect on the process, as I had a tendency to irritate my philosophy professors, which resulted in me attending three different universities before receiving my degree in Philosophy. [King's College, (London, Ontario), University of Western Ontario (now Western University), (London, Ontario), and York University, (Toronto, Ontario).]

I began to think about bioethical issues before I encountered bioethics per se, which was probably beneficial to me. I was working on a Master's degree in Religion and Culture, at Wilfrid Laurier University, Ontario, Canada, and part of my studies included the field of religion and

health/healing, largely because my director, Professor Arne Siirala, had studied and published in the field. He had been working on this in North America since the 1960's, along with colleagues theologian Paul Tillich, and psychiatrist Dr. Gotthard Booth, who attempted to develop causal connections between different personality types and the possibilities associated with the occurrence of cancer(s). Earlier, Arne had been part of a group of young Lutheran academics and theologians who had witnessed the effects and aftermath of the Holocaust immediately following the end of World War Two. His own academic research focused on the writings and theology of Luther, and in psychology of religion, particularly on Freud, Jung, and the rest of the psychoanalytic tradition. So, this was my introduction to general issues related to the connections between health and religion, emphasizing the psychological, social, and historical dimensions. As Arne convinced me to continue my studies at the doctoral level, I attended first McMaster University (Hamilton, Ontario) and then the University of Ottawa, where my focus was primarily on ethics, with Buddhism, Social Sciences, and History as my secondary concerns.

It was after I switched to the Theology Faculty at St. Paul University, (Ottawa, Canada), that I returned to Bioethics and its related issues. As all of my degree programs at St. Paul focused on ethics, I was generally aware of the emerging field, and my primary interest then was in attempting to understand how the emergence of technologies and their applications was challenging the boundaries of ethical assumptions and frameworks. [As an aside, it occurs to me that not many people in ethics were that interested in this question. The default position in bioethics (including the Georgetown/Hastings Centre model that dominates North America, and most (so-called) First World nations) is a mixture of deontological, utilitarian, mixed consequences, with a nod to virtue ethics, where a fixation on existing historical models seems to overlook or mitigate the need for a more comprehensive ethical model.] I was fortunate to be able to study Bioethics at the doctoral level with Professor Hubert Doucet, who had received his doctoral degree from the University of Strasbourg. Professor Doucet was one of the first practitioners/teachers of Bioethics in Canada, and his services were in great demand throughout Canada. His own approach to ethics was generally informed by the school of Personalism, through the writings of Emmanuel Mou-

nier (Personalism being an early 20th century response to materialism, capitalism, et al). In my capacity as a research assistant at St. Paul Univ., I worked on the issue of IVF, (*in vitro fertilization*), doing the background research for a publication on the topic by Professor Doucet, which was a good educational experience for me. In particular, I recall being somewhat bemused by the range of social, psychological, and philosophical arguments derived from scientific and empirical studies, raising (for me) questions about methodology and claims of general comprehension. [Additional aside: Shortly after I left St. Paul Univ. to begin teaching at St. Thomas University in Fredericton, New Brunswick, Professor Doucet received a joint appointment at the Université de Montréal from the Faculty of Medicine and the Faculty of Theology, the first such joint appointment of a Bioethicist in Canada.]

I started teaching in 1988 at St. Thomas University, in Fredericton, New Brunswick, in ethics/moral theology in the Religious Studies Department. The University had been looking to fill this position for 7 years, as they had not been able to find a person mutually acceptable to the Department (who wanted someone who could teach ethics, and religious studies with a social sciences perspective) and the President (who wanted someone who could teach Moral Theology) up until my hiring. [So, doing two sets of degrees seemed to work out for me.] I inherited the Bioethics course from Dr. Norm Whitney, who held a joint appointment at the University of New Brunswick between the Faculty of Forestry and in Biology at the Faculty of Science. Norm was also an United Church minister, and had ended up teaching Bioethics at St. Thomas as his colleagues in Science at UNB were not interested in Bioethics as an academic project. [I just did a survey of current UNB courses looking for anything that includes Bioethics in the title. There is still nothing as such. There are courses in Health Care Ethics, however, one of which I recently taught there, somewhat reluctantly.] I started teaching Bioethics in the early 1990's, redesigning the course every time that I taught it. [I still believe that this (changing the approach, content, and format) is necessary particularly in the area of Bioethics. Inasmuch as technologies, applications, and implications of such are always changing, emerging, and shifting previous perspectives, the relevant questions change accordingly.] In 1997 (I believe), I attended a session of the Future of Religion Conference at the

Inter-University Centre in Dubrovnik, after an interesting trip through Europe to get to Croatia. [At the time, I could not book a flight to Croatia from Canada, so I ended up taking trains from Hamburg, to Italy, catching the last train out of Milan before a general strike took affect, getting out in Ancona, taking a ferry to Split, buying a tourist visa at the harbor in Split, and catching a bus down the coast (which was exciting) to Dubrovnik.] There I met Damion Buterin, a member of the Philosophy Department in Zagreb, as well as other attendees of the Conference, [including Mislav Kukoč, Marijan Krivak, and Gottfried Küenzlen]. Some time later, Damion was kind enough to send me an invitation to the *Days of Frane Petrić*, which I first attended in 1998, if my memory is reliable. There, amongst other luminaries, I first met the young Hrvoje Jurić, and things progressed from there. My initial interest in attending conferences in Croatia was and continues to be the quality of the people I meet and the continued insistence on the significance of the historical as foundational and necessary to any ability to situate and comprehend one's reality in any critical sense. In North America, the significance of historical understanding and consciousness is completely absent which goes no little way in accounting for the current state of chaos and complete lack of coherency. This is not a good thing.

I appreciate the chance to reflect on my own intellectual journey, and am surprised at how writing this response has brought back to mind much that I've forgotten and overlooked. Much of this process has been interrupted by me having to do (much more) online research and checking, as well as having to stop and take stock of and reconsider certain aspects of my education, formal and otherwise. I apologize if the length of my response is too long. It has had the significance of a certain critical self-reflection for me, which I am appreciative of.

I like your phrase "the dance of fate", and our initial meeting was most likely during one of the informal get-togethers' in the evening in Mali Lošinj, most probably with some liquid refreshment and the like. I recall you demonstrating an active curiosity and inquisitiveness. That was borne out during subsequent meetings and encounters, where your thoughtful perspectives and overviews caught my attention. I remember you participating in some wide-ranging discussions in Lošinj and Zagreb where the intensity of the conversation fluctuated according to the topic

and the occasional break to refresh the libations. Since then, your participation in the Lonergan seminar at the University of Zagreb has only confirmed my earlier impressions of a person motivated to question and understand, which makes you a member of a diminishing group of people, albeit a group urgently needed, given the current state of society and culture. I hope that through this process we will be able to share more thoughts and reflections that, apart from strengthening our friendship, might help us both in working out better responses to the ethical quandary “what should we do?”.

MIHAEL VRBANC:

Dear Michael,

Your response was exceedingly detailed and comprehensive, with lots of biographical information, and I am extremely grateful for that. It was instructive to read a life path that wandered through various sources of knowledge, searching for a place with a suitable, favorable climate for development. Like any other person’s life that we live through reading, listening to, or otherwise, it provides us with a solid experience and an example of another view of the world, which at the same time enriches our own. It was very interesting to see how easily you changed institutions and openly went from one to another.

Thank God we have a topic that guides us, because my soul has thousands of questions that aim in thousands of different directions. However, I will only touch on those that gravitate towards the title topic of *Bioethics and Education*. Well, there are two big concepts here, and it would be good to elaborate on each one before we start looking at their relationship. That is why I sincerely ask you, with hungry eyes and strained ears, *what is bioethics?*

The one in which I had the opportunity to participate and to observe is the *Integrative Bioethics* that is dominant in these areas, and it is, at least as I see it for now, something that I would define as a “meeting place”, a field of integration that always has a problem at its center. It is almost like a method, that has no rules, but conditions. General guide-

lines that, in practice, are always realized anew and differently, depending on the perspectives present at the moment. That is why it is important that we have our own knowledge, which we bring to the meeting place, because we do not come for the meeting itself, but for the problem, and for the solution to which we also contribute our part, with our perspective and knowledge. Everyone must bring a part of their thoughts and experiences in order to integrate them into the mosaic of collective reflection.

And therefore, following such a definition, we cannot be “only bioethicists”, nor devoted to it. How can we learn something that is empty *potentia*, and can we learn it at all? Being a bioethicist makes no sense, because it means not having any core of knowledge or experience that we contribute to solving problems. We cannot participate if we do not have something to integrate into the whole, and if we do not have the discipline to develop interdisciplinarity.

You said, “I still believe that this (changing the approach, content, and format) is necessary, particularly in the area of Bioethics. Inasmuch as technologies, applications, and implications of such are always changing, emerging, and shifting previous perspectives, the relevant questions change accordingly.”

This thought was intuitively very close to me. This can be interesting, given that Bioethics is much more open than the strict pride of the academy, and as such it gives a chance to perspectives that are not taken into account, and that can be useful when we talk about contemporary problems that were not here before. You have beautifully said it. With every change in the problem and in our awareness of it (also in its impact on us), there needs to be a change in the approach to solving it. But, does the social focus change too quickly from problem to problem *nowadays*? Do we have enough time to think about the change itself? Can bioethics follow the course of change?

How do you view Integrative Bioethics and its relationship with bioethics (or at least what it is perceived to be one) in the rest of the world? What kind of bioethics have you encountered? Are such differences even important, or are these “bioethical metamorphoses” necessary for it to function in various societies, in various epistemic and cultural

communities, constantly running after new problems? Can anything be resolved in that race?

MICHAEL GEORGE:

Dear Miha,

Thanks for your response and questions. A few points occur to me that perhaps are relevant to our ongoing discussion. One of my constant complaints about the state of philosophy (you may have heard some of these) is that the person tends to get left out of the project. As a result, and because of my own experiences both positive and negative, I tend to include more autobiographical material in papers, texts, and this process, as I believe that providing more context adds to historical consciousness and aids in identifying shifts in consciousness (hopefully positive ones) and in promoting the possibility of insights. Speaking autobiographically again, I think that changing institutions was not as easy as it was necessary for my own sense of the value of whatever education was supposed to have or be. A small point perhaps, but now being raised for me again in a different but just as significant fashion.

Your question, *what is bioethics*, is obviously a huge undertaking, especially now when the possibility of ethics as a social project seems all but impossible. Insofar as we are informed that meaningful communication, concern for truth, understanding, and responsibility for one's statements, are all now irrelevant in social discourse, one begins to wonder about whether or not coherence or intelligibility have any real function. As I am committed to the project (ethics, bioethics, understanding, etc.), and think that I have some idea about what you are asking, I'll give you my take on Bioethics, Integrative Bioethics, and some of the related issues. Bioethics as an idea can be traced back to the writings of Fritz Jahr, which most of us are aware of thanks to the work of Iva Rinčić and Amir Muzur. Generally speaking, the idea intends an interdisciplinary approach to larger questions about how our thoughts and actions affect our world, including physical, psychological, social, cultural, psychic, and global environments, the last term of which indicates mutually

related and dependent patterns of systems which together create, shape, and maintain the environments as such. Specifically, bioethics articulated a perceived need for natural and applied sciences to be combined with the humanities and social sciences in order to be able to deal with and understand the consequences of our increasing ability to change our world through technology and its applications. While that was the original intent of the bioethical project (echoed later in North America by Van Rensselaer Potter in the 70's), the applied project of bioethics arose primarily in the area of health care where pastoral workers and social workers started to recognize some of the problems affecting people in the health care system, particularly those with terminal diseases or those requiring palliative care (which institutionally was all but non-existent at the time). While the negative consequences of certain forms of paternal medical care were the impetus for bioethics to emerge, the field was quickly dominated by philosophers, which in turn led to an institutional framework now utilized widely more or less across the globe based on an approach developed in the United States known as the Georgetown method/approach (from the Bioethics program at Georgetown University) or the Hastings Center approach (an institution in New York state), or a juxtaposition of the two names, i.e., Georgetown-Hastings. This approach uses a mixture of deontological, mixed consequential, utilitarian, and virtue ethics to provide a decision-making model for problematic and emergency situations in medical institutions. (Some institutions also include some feminist thought in their deliberations, although this is not as widespread generally.)

Integrative Bioethics is one attempt to create a more open-ended approach to bioethics stressing, a more comprehensive notion of a concern with life (*bios*) and the larger and significant implications of such, i.e., ethics (*ethos*). Again, Iva Rinčić and Amir Muzur can give interested parties a larger overview of the alternative approaches to bioethics (i.e., those approaches that diverge from the Georgetown-Hastings Center model). You mention Integrative Bioethics as providing a "meeting place" to deal with "problems" through the use of "... almost like a method, which has no rules, but conditions. General guidelines that, [...], depend on the perspectives present at the moment..." I think that you capture the intent, if not the exact actuality, of what Integrative Bioethics proposes. I

would characterize the approach as more of a technique than a method, largely because a technique provides a pattern for the same sorts of results in a predictable fashion, whereas a method intends greater comprehension, understanding, and cumulative results. You note that participants in Integrative Bioethics provide their own information and perspective because the focus is on a “problem.” As such, you see a problem arising from the inability of people to commit to “only bioethics”, as we do not share “... any core of knowledge or experience that we contribute to solving problems”. You’re right if you understand Integrative Bioethics as requiring a fixed body of knowledge and a clearly articulated model of addressing issues as a necessary condition. And you’re right to expect something like this in Bioethics generally, although in my estimation the existence of alternative models such as Integrative Bioethics, came into being precisely because of a certain level of dissatisfaction with the dominant (i.e., Georgetown-Hastings Center) models, where the standardized approach optimizes an efficient outcome, primarily through a form of utilitarian analysis. Part of the issue here is an unwillingness of all bioethicists/philosophers/participants to accept that utilitarian criteria are sufficiently comprehensive to include all of the relevant evidence that should/needs to be considered in making decisions appropriate to the person in the context of a health care situation. One of the foundational presuppositions of Integrative Bioethics is the great range of different value systems and ways of assessing questions and problems present in the world. In a cultural context where reductionistic tendencies tend to dominate, being able to be open to, and aware of, differing models of decision making, with different sets of criteria, is important. What we need to bring to the process as bioethicists is an openness to value in more than our anticipated and perceived assumptions. The critical skills related to bioethics have less to do with an approved level and comprehensiveness of content and more to do with an awareness of method, an extension of the nature of evidence, a greater appreciation of complexity and willingness to adapt to such, and to search for patterns and relationships beyond those we are familiar with. I agree with you about the importance of interdisciplinarity. It requires that bioethicists function as jacks-of-all-trades rather than as specialists, which runs counter to the current models present in academia. Lonergan suggested that in order

to understand any discipline one must be familiar with the history of its development, which entails being able to recognize moments of growth and development, as well as periods of regression.

Openness to change is a big part of bioethical ability, and questioning the nature of change itself is another way of emphasizing the significance of history and historical awareness. As we are all temporal beings, history and historicity are an unavoidable aspect of our existence, so recognition of change, growth, and regression becomes a fairly necessary skill set, one that requires those in bioethics to be able to critically reflect on our own situatedness, pointing back to the role of autobiographical awareness as central to the larger project of bioethics.

I believe that Integrative Bioethics intends a larger scope and scale than the currently dominant Georgetown-Hastings Center type approaches which is centered primarily on health care decision making primarily within institutional settings. From this large aspect, Integrative Bioethics is more associated with the original impulses behind the origin of bioethics as exemplified in the work of Jahr and Potter. Personally, my first applied experiences of bioethics, situated in our local hospital, was atypical inasmuch as there was a comprehensive and interdisciplinary group of people involved in bioethics, including pretty much every group of professionals working in medical institutions, except for the doctors. However, the group had been created by Dr. Bill Cook, a medical doctor, who went on to earn a Ph.D. in bioethics, because of his own experiences and questions as a working medical professional. In collaboration with the Director of the hospital's Chaplain's Office, the group had been established for many years and its members volunteered their time and energy amidst their work days in order to create an institutional wide awareness of the importance and significance of ethics as part of the medical institution's responsibilities. The group functioned very well, dealing with ongoing issues, new challenges and problems, and promoting ethical awareness throughout the hospital. When the province centralized its medical services, and reduced the regional health boards to two, one for anglophones the other for francophones, our new board hired a full-time bioethicist, trained in the Georgetown-Hastings Center model. At his first meeting with the interdisciplinary bioethics group he thanked the members for their participation and then informed

them that their services were no longer required if they had no graduate academic qualifications in bioethics. Since that time, I have less and less actual relationship with applied bioethics, although I do participate occasionally in Bioethics Grand Rounds, where I will be giving a presentation next month (on-line, as it turns out). The differences are important. Personally, I believe that the creation of multiple graduate degree programs in bioethics has been detrimental to the growth of bioethical awareness as a shared responsibility. Believing that any one person has the requisite understanding and skills to deal with the myriad problems that arise in medical institutions is to seriously underestimate the nature and sources of the problems. The models that people use matter. Some models promise the possibility of growth and development, but they are few and far between. The dominant models reinforce the existing medical and institutional frameworks and provide a certain efficiency, expediency, and legal safeguards. Many people wonder if such criteria actually serve the interests of public well-being adequately, or even sufficiently. I am one of those people.

As for problems, I don't believe that any group of bioethicists have to go looking for them. They are present in abundance, and show up in varying situations and circumstances. I'm not sure that there are any concerted efforts focused on ethics, or bioethics, that question their own epistemic or cultural assumptions generally speaking. As a rule, epistemic assumptions are taken for granted, and cultural patterns define what is "normal". Alternative perspectives tend to be viewed as "deviant" rather than as approaches that call into question our regular and familiar patterns. Critical historical overviews would probably be of significant value in changing this sort of scenario. I apologize, again, for the lengthy responses, but your questions tend to be "loaded", and I think that unpacking some of the important aspects is worth the effort. Thanks for these thought-provoking reflections and challenges.

MIHAEL VRBANC:

Dear Michael,

If there is one thing for which there is no need to apologize, it is the length of the answer. In the torrent of thoughts and beautiful articulations that, in truth, pull the reader's curiosity in many directions, one can still clearly glimpse a unique stream of your values that meander to their confluence. Yet this confluence turns out to be a delta, which, upon entering the sea of wise resolution, branches out fan-shaped, creating a multitude of backwaters, leaving us with many potentially important questions.

They say something like, "It isn't the mountains ahead that wear you out, it's the pebble in your shoe", and it's a high mountain ahead of us, so why not make this journey of thoughts as comfortable as possible. Therefore, allow me, before moving on to the second part of this immense topic that leads us through this correspondence (which is idea of education), to devote a little more time to the aforementioned ideas that I would like to resolve to the end, if nothing, at least for my humble understanding of the very matter of this conversation.

I appreciate your brief yet informative overview of bioethics and its current state, and I agree with much of what has been said about bioethics and its state and role today. You have clearly and convincingly illuminated the dominant models. You have also courageously and above all honestly and critically (I strongly believe that one without the other makes no sense) presented an overview of their weaknesses, which is quite insightful and easy to intuitively accept. Regarding the other models and their role, I also largely agree, but I would like to touch on integrative bioethics a little more and analyze the other novelty it brings as an alternative to the dominant models, in addition to those already mentioned. I strongly believe that it must not, nor can it (if it wants to be a true alternative to today's models that are more part of the problem than the solution) collect a "fixed body of knowledge", because it is impossible to collect it as such if we are dealing with ethics. When I said that each of us must come to that "meeting place" with our own knowledge, I had some kind of special definition of human intellectual-spiritual ability

that I called knowledge due to vocabulary poverty, but let me explain it briefly and I am convinced that it will be completely clear and familiar to you. The “knowledge” that I attribute to a person is not a thing that he has at his disposal, that he can sell or exchange for another. It is an inherent part of his worldview; his identity that is changeable, but never separable from himself as a being. This includes his worldview, his values, experiences, education, ability to stimulate, class affiliation, etc. In short, the totality of his/her existence as a man or woman aware of oneself as special and one’s own among other people.

It may seem to you that I have gone into mystification by over-emphasizing the specificity of what I am trying to describe here, while calling it “knowledge”, but what I want to achieve is the understanding of this “knowledge” as something that is exclusively one’s own, personal. As such, it cannot be transferred to someone, and therefore cannot be accumulated in another body besides one’s own, even if that body is depersonalized. (I do not deny the possibility of social or collective knowledge, which society handles, but it is not relevant here for what I want to point out.) This “knowledge” that I have described can, however, be cultivated. So, when a person comes to a “meeting place” (maybe *field of encounter* is a better term?), s/he witnesses other “knowledges” (other experiences, values, worldviews) and they stimulate him/her, and according to their influence, s/he changes more or less. Integrative bioethics provides exactly that meeting place, and as such provides a slight change in the individual’s “knowledge”, or a change in one’s being and how one will deal with this “knowledge”. However, here you can say that this “meeting place” that I have described is not something new and that it is not invention of integrative bioethics, but rather it is an everyday phenomenon that happens at all levels, and it happens with every interaction we have with the world, with things, with other people, with ideas. And that is completely true, but that is the charm of Integrative Bioethics (at least as I understand it), it took the most general, most present mode of human existence and recommended to it several constitutive characteristics, in the pattern of action, that gives it’s recognizability. This is integrativity and interdisciplinarity.

Just as motion and exercise are a natural way of human movement, and the gym has singled out several recommended body movements, put-

ting the burden of awareness (of their process and role) on those desiring a better shape of the body itself, with its own abilities. In the same way, Integrative bioethics developed several existing patterns that *we* already deal with in our knowledge (such as the notion of differences and possibility of integration, and disciplines and the possibility of interdisciplinarity) and placed the weight of awareness on them. What do *we* get from this? Precisely the cultivation of that area of man that deals with the key question from the end of your first correspondence (which is also the key question of all ethics), “what should *we* do?”. To this question, every woman answers from his/her own “knowledge” (as described above), which is not exclusively rational. As you have beautifully brought to our attention many times in the lecture, humans are not mostly rational being, nor do they act solely rationally, but emotionally.

And that brings me to the key problem you mentioned at the beginning, which is “that the person tends to get left out of the project.” Why do we say that? Because I believe that ethics, no matter how much it tends to be normative, universal, and unified in its approach, is always carried out individually. It is always us, the individuals, who act ethically. *We* are the ones who determine how *we* will implement our way of acting and how much ethics *we* will find in it. But here’s the thing. The emphasis in the question “What should *we* do” is not only on the “big picture *we*”, but the majority on the personal, individual, singular “*we*”.

And that is why I believe that the project of Integrative Bioethics, at least as I understand it, must not and, in itself, cannot accumulate knowledge or offer ready-made solutions for solving problems (Neither should any other ethics as a matter of fact). IB is a valuable training ground where our “knowledge” sharpens its ethical understanding of itself and discovers a new problematic breadth of old problems. It is a place where our “knowledge” expands in its capacity in a way that witnesses, in real time, different approaches to the common problem that affects the majority of different “knowledges”. Ultimately, just as we return from the gym with our bodies still intact, but fitter and stronger, so too with our knowledge, through the encounter with what is modernly articulated in the concept of integrative bioethics, we return a little more ethical.

I have tried to relate to some of the things you mentioned in the past correspondence because I consider them crucial for several reasons.

Firstly, because every well-articulated thought is worth repeating and emphasizing, and you, dear Michael, have many of those in both writing and speaking. Also, I believe it is important to emphasize that, as you said, persons should never completely fade away in human endeavors, as it often happens in this crazy time we live in (more or less accidentally). Continuing on that idea, “need for natural and applied sciences to be combined with the humanities and social sciences in order to be able to deal with and understand the consequences of our increasing ability to change our world through technology and its applications” comes out. I think that this must be the central thought when we are approaching the conversation about the education we want and need for the future.

Before this journey takes us towards the big topic of education, I hope I haven’t made things any more muddled by trying to clear them out. In any case, an interesting path awaits us on this brave and daring expedition of ours.

Also, I apologize for my simplification and entanglement in metaphors, which my writing style abounds with. I don’t know if they serve your better understanding of my ideas or my own understanding of my own thoughts. But doesn’t it all come back to the same thing? Do we not reveal ourselves to ourselves the most when we articulate ourselves to others?

MICHAEL GEORGE:

Dear Miha,

Thanks for your thoughtful and personal responses. I’ve had a couple of immediate thoughts upon first reading your latest texts, but in order to try to keep my responses coherent (more or less), I will try to separate them as issues. The first would be knowledge and selfhood. The second is the futility of fixed bodies of information, and formulaic responses to ethical and moral problems (often which include scientific, technological, and other historical features). And the third sets of responses will address “the other”, the significance of the other for the growth and development of self, and some quick reflections on tensions

between the individual and the social. The first two parts of this last section fall under the auspices of what those in hermeneutics call “alterity”. The last section of this third response is a structural feature of most ethical models, but especially relevant, in my opinion, for integrative bioethics. Also, your message reminds me that I have not been attending the gym as often as I should, so an unexpected illustration of alterity, as you have re-enlightened me on the necessity of physical well-being.

I agree with you that existential knowledge is personal and non-transferable. I am also in full agreement with your claim that one’s personal knowledge largely constitutes one’s self. I think that this is unavoidable, and one of the reasons that ethics is important; inasmuch as each person has the responsibility to develop their own understanding, primarily through the process of asking questions and searching for the proper answers, (those being the answers that meet all the conditions posed by the original question). This is one of the foundational answers to the question “what should I do?”, that is developing one’s own understanding, and developing the skills required to handle the complexities of being a person with agency, to act with the greatest integrity possible, so that thoughts, feelings, assumptions and expectations, and agency are coherent and meaningful, rather than disparate, truncated, or schizophrenic. This would suggest that knowledge as constitutive of the self is also and always about and concerned with meaning, so that selfhood while personal is also constituted by the social and cultural dimensions of society, as culture has traditionally set the social standards, assumptions and aspirations that provide the criteria for members of the social order to order and assess the path, development, and relative success of their endeavors. I don’t think that it’s too hard to remember attending school, where, with a minimal amount of reflection, most of us can acknowledge that the primary end of attending school was learning about and appropriating social skills that enabled us to get along with each other. Such learning, a form of knowledge, would have been one of the first sets of understandings that became an essential part of our selves. In a like fashion, these patterns of learning and appropriating our understandings make us, shape us, and change us. When I teach classes at my university in Fredericton, I usually tell my students that if they feel that they are the same people that they were when they started the class, when the school

term is over, then it is most likely that they have not learned anything. Learning, acquiring knowledge, changes you physically, psychically, emotionally, and intellectually. Philip McShane, a very wise person, used to say that when you learn, your molecules change. He also used to say, and this is useful for those of us engaged in the project of education, that when you teach children (or anyone, actually, the general principle holds in all teaching) mathematics, or geography, or anthropology, or literature, you are teaching the child (or student) about themselves. You are providing them with access and information about themselves, all of which taken together constitute them as people. In the same vein, and not wanting to continue with education as such, as I know you intend it for later in our discussion, the most fundamental heuristic (method of understanding) is the time-honored, trial and error. As a rule, one learns most clearly and quickly when one makes mistakes. This, too, contributes to that self-constituted knowledge that is significant, relevant, and non-transferable. The fundamental point here, I believe, is that only you can live, experience, think, feel, and make decisions about your life. That's true of me and my life, my kids' and their lives, their kids and their lives, etc. Also, this is why ethics is not an optional activity. You are responsible for your life. You may, and most probably are not in charge of all the factors that influence your life, and feel that more is going on than you can adequately identify and understand, but you are always responsible for how to respond to these and all situations. Bernard Lonergan, in talking about human freedom, distinguishes two basic aspects of freedom that pertain to all human beings. The first aspect is essential freedom which pertains to each person by virtue of their humanity, and is non-negotiable and inviolate (that is, no one can take it from you or any person), and that freedom is what allows you the potential to engage and live your life in the best way you can. The second aspect is named effective freedom, and this level of freedom pertains to the actually existing social, political, economic, military, security state, censored and controlled forces that limit or support our personal and social agency to a greater or lesser extent. One's agency can clearly be limited when one is being actually coerced or manipulated by external forces, as victims throughout history can testify to. The historical reality we live in obviously still contains too much of

this regressive power which is a continuing obstacle to the growth and development of individuals, communities, and the human species.

Not surprisingly, I also agree with you about the futility of *pro forma* responses and fixed bodies of knowledge as foundational for all ethical models. I will try not to go on an extended rant here about the inadequacies of the majority of ethical perspectives and models that are still utilized in our times, but the short and most comprehensive reason why this is the case is that none of the existing ethical models have a sufficiently comprehensive understanding of what is required in order to be able to begin to consider doing ethics somewhat coherently. To wit, we still do not have an adequate understanding of what a human person is. Our medical models are incomplete, our political systems are characterized as inefficient and self-serving, our primary economic process enriches the few and deprives the many while simultaneously adding to the destruction and degeneration of our planet, major world powers ignore basic human rights and dignity, and our major form of conflict resolution is the increased use of violence and destruction. That is not an adequate starting point for any model of ethics. My own response, which is most definitely a minority position, is to use some basic ideas from critical realism as a starting point for actually trying to understand what is going on. The basic ideas refer to invariant patterns (patterns that don't change) that are derived from the cognitive patterns that are derived from paying attention to what happens when people ask and answer questions. So, if someone (you, me, everybody else) pays attention to what happens when they become curious, when their attention is directed to a specific issue, event, object, etc., when they begin trying to understand whatever the issue, event, object, etc. is, when they eventually come up with potential answers as a result of thinking about the evidence and other relevant factors that they have been able to find and identify (as relevant), when they consider whether their answer meets all the criteria of their question, when they judge that they have, indeed, found the right answer, and now understand what is actually going on, then, and really, only then, can they begin to consider asking the question, "what should I (you, them, us) do?". If you begin to pay attention to this process when you are engaged in dealing with the questions, problems and issues that affect you, and everyone else, in your/their daily lives, you can start

to recognize patterns, and sets of things, that connect to other sets of things, etc. In technical terms, when you do this sort of self-observation you are using a form of “intentionality analysis”, which provides more accuracy and provision than the more popular (but not accurate) model used in idealism and in varied versions in analytical, empirical, and such like approaches, which is known as a “faculty psychology” model, characterized by a distinction between intellect, will, and aesthetics. I do agree with you that fixed or pro forma responses in ethics (e.g., Categorical Imperative, which assumes that humans are all essentially intellectual beings which you can quickly disabuse yourself of merely by taking a look around you, or just at yourself) are problematic, but I believe that you need to be able to adequately understand what is going on before you can begin to work out what an adequate response or plan of action might consist of. I had an interesting talk yesterday with our mutual friend, Hrvoje Jurić, about integrative bioethics, and he pointed out that one of his biggest learnings in the 20+ years that the project has been in operation is how important the need and recognition for humility in dialogue and learning is. That is an enormous insight that needs to become a commonly shared perspective by all people, not only those engaged in bioethics, integrative or otherwise. Unfortunately, we are collectively still a very long temporal distance away from that being likely to happen.

The third section, “alterity” is significant inasmuch as the self depends completely on the other, a basic fact (i.e., a fact which, in this case, is the correct assessment of what significant outcomes from social interactions consist of), which was only recognized and communicated publicly in the 1990’s. It still gobsmacks me, although if you think about it just a little, you quickly can understand why it is actually the case. Here’s my simplified 50cent version: Human beings are foundationally and essentially social beings. (None of this is negotiable.) We rely on, and have survived (biologically, evolutionarily, historically) on this fact, which simply implies that we need other people to survive, and thrive. Our selves (or self) became a larger concern with the beginning of the Enlightenment, where the defining feature of humans was considered to be our rational faculties, that is, we are primarily animals that think, and as thinking is a personal project/aspect of life, we began to consider ourselves primarily as, or attempting to become, individuals. The people

in hermeneutics worked out, probably through their intensive studies into literature, narratives, creation of identity, discourse, communication skills, etc., that the “self” that we value so highly now (not the least reason of which is how easy it is to manipulate individuals in a manner conducive to turning them (us) all into consumers, thus continuing our current corporate capitalist model of economics), anyways, the “self” is constituted through and by the interaction of that “self” in sharing information with other people. It turns out that the most important aspect of what happens when we talk with other people is how the information that we share is reflected back to us, which we determine by watching the other person’s eyes, face, mouth, body language, what they say back to us, their tone, their manner, their inflections, etc. This information, the responses of others to information that we have shared with them, is the fundamental material that we use to constitute ourselves as “self”. Isn’t that fascinating? I still think that this is worth reflecting on at length. Not for nothing, this fact also supports my contention that individuals exist only to the extent that the society/community/nation/etc. that they are members of are allowed and/or able to become individuals only to the extent that the society, etc., supports them in this endeavor. Conversely, being an individual can be/is immediately constrained when the society/community withdraws its support for it. In more formal terms, if you read the basic documents that pertain to human rights, such as the United Nations declaration on Human Rights, or the European Union’s Declaration on Human Rights, you will find near the end of each document, following the extensive list of rights pertaining to all people (in the world, in the case of the United Nations, and in Europe, in the second document), that all respective people are entitled to the human rights that are listed to the point where the country or union of which they are members feels that the security/well-being of the nation/state/union is being threatened, at which point all human rights can be cancelled unilaterally. I would suggest that one of the biggest reasons that we in the so-called First World Nations think of ourselves (and are encouraged to think of ourselves) as individuals is that it suits the larger economic interests inasmuch as we become, generally speaking, better consumers. I think that this brings us back around to the larger issue of education, which I’m sure will pose its own unique challenges, but I hope that these

responses give you something to consider even if they haven't met all of your expectations. As usual, I'm interested in trying to unpack my feelings and thoughts about all of this, so thank you for your text and provocation.

MIHAEL VRBANC:

Dear Michael,

As wonderful as it is, it's also difficult to talk to a philosopher. Every answer you write is full as a pomegranate, and my readings need some time to settle down, because otherwise this intense feeling of exploding associations would be too overwhelming for me to be able to write anything lucid. But that is the case with all conversations when you are a philosopher. Even those you have with yourself.

Several of the formulations you presented stuck in my mind like a splinter, and I can't help but constantly feel them. I don't know if it's because of our topic or if the conversation naturally brought us there, but I believe that we could not continue in any other direction, talking about this project, than in the direction of education. Why is that? As I see it, the ethical dimension is a strictly human dimension. People are the ones who reflect on their actions and can determine them with forethought, and precisely because of that, a veil of ethics is created around human actions. However, this process of reflection, contemplation, and awareness of one's abilities, although undeniably essentially human, is not equally innate in everyone; yet it is a characteristic given to a human being to develop, and the task is to dedicate oneself to this development. Such dedication is man's intellectual and spiritual cultivation, his upbringing and, finally, education.

Just as we can get to know the forest better by walking through it with the big eyes of an enthusiastic mountaineer than with the measuring statistics of a surveyor, I think that every big and broad topic, if we want to consider it seriously, is best approached with playful questions so that its complexity does not confuse us at the beginning and so that we are not dumbfounded in front of its greatness; therefore, it is better to let

this research venture find out for itself the winding paths of understanding that this forest of problems offers, rather than to outline in advance the straight lines of scientific predictions that we have to unravel by force.

That being said, I find it quite intriguing to think about education as it once was, what it looked like, and what role it played in a society. I often wonder why, of all the past cultures and what is transmitted through education, we have been left with exactly what we have. In terms of why great texts, art, speakers, and philosophers are what we inherit. Why, as a society, have we valued and preserved that, despite the fact that there has always been only a small number of people in a given historical moment who have created such things and were inclined to do so? Maybe people simply like to glorify the special and the rare who have an abundance of what the majority craves. Things that people do not envy, but admire. Something we think every person should have, and we give unquestionable respect to those who have it. Creative power. Visionary. Ability to view the wider picture. The courage to present something special and unique. Discipline in adherence to what is not popular.

I repeat a formulation that resonated particularly strongly with me (probably because it has always been felt within me but never formulated so clearly) "... when you teach children (or anyone, actually, the general principle holds in all teaching) mathematics, or geography, or anthropology, or literature, you are teaching the child (or student) about themselves. You are providing them with access and information about themselves, all of which taken together constitutes them as people." I think that this should be our starting point.

Isn't that precisely the goal of all human pursuits, human curiosity, his inclination for science and education, precisely the need and instinct to know himself? Isn't that all we as humans truly want, to know what a man is? And therein lies perhaps the answer to the previously asked question, why throughout history we have preserved exactly what we have. Because we have recognized these very things (philosophy, literature, art, etc.) as what is essentially and inseparable for humans. We have evaluated these things as an insight worth preserving, while every skill and accompanying knowledge, and information can be acquired subsequently. Also, those may be valid at one time and not at another. Perhaps the world opens up space for some completely new secondary insights that will be

valid at one historical moment, and completely unnecessary at another time, but the insights that have remained and formed into the canon are those that present to us the essence of our own being and that makes it easier for us to deal with ourselves. That is what is essential, unchangeable, and what testifies to us about timeless truths about ourselves. And that is the reason why we pass it on as a family heritage of our civilization, because it is the most valuable thing that we, as a people, can inherit.

Speaking about education today, or at least from this historical moment and the social state in which we are writing this text, I don't know how much this attitude is conscious. Yet, if this topic is not (self) aware in this way, in which way is it? I have three sets of questions that could replace the big and therefore indefinite question that hangs above us: *what is education?*

Firstly. Cicero at the beginning of the second book in his big work *On the Ideal Orator*, talks about two great speakers and intelligent men who are worthy of looking up to, but who did not receive the formal or systematic education common to the time. Yet, having become such worthy men, it would be foolish, Cicero argues, to blindly adhere to school and not follow in their footsteps. This, in turn, raises the question of why systematic education is always insufficient, and what is its purpose? I love that question, what's the purpose? What is the purpose of education? Why has society recognized the importance of educating others? Children. Their fellow citizens? What do they want to achieve with this? What do they hope for when they agree to receive education?

This brings us to the second set of questions and the big problem of today. And that is that we inherited the value of education, the thought that it is valuable, but we just repeat it blindly, we don't know what we want from it. The people should be asked this, with the greatest possible rigor and seriousness, what do you expect from education? What do you want with that? What do you hope for when you say for your children to just finish school and get an education? Is education today synonymous with financial security, because that is the biggest scam of our time, but we will not talk about that? On which values do you build your education?

I think that these are important questions and that we should not approach the systematic education that the state offers us lightly, if we do not have clear answers to these questions

The third set of questions is constitutive. Speaking of education, the question is how to organize it, how to implement it? It's a question that can't even come close to being outlined without the main principles. Without values that stand as a determinant. Just as a building should not be built without knowing why we are building it, what needs it needs to meet, what it will serve, and to whom it should be adapted. As it is often overlooked today, great architecture (and it is not only building architecture, but all our mental architecture, everything that constructs complete and meaningful systems of realization of ideas) is not one that invents *ex nihilo* on a blank sheet of white paper, but one that has limitations to overcome, conditions to satisfy, needs to meet. One that provides a solution to a certain problem; ultimately, that which answers questions. This is where the greatness of a true architect lies, in his creativity within limits, not in creation without limits.

I recently had a beautiful conversation with my girlfriend Bruna and our mutual friend Jan about pedagogy. It comes from the Greek word for upbringing, for raising, for leading towards self-realization. Although it was formed as a scientific discipline only in the late 18th and early 19th century, its roots go back to the beginnings of our Western civilization. It was recognized as the necessary help for young men in order for them to become fully mature and intellectually and emotionally self-sufficient beings. The need described in this way was noticed long before systematic schooling and the implementation of classes appeared in our societies.

Today, pedagogy is completely subordinated to the concept of teaching, on which modern education is based. It's (pedagogy) recognized as something useful in the modern school's task, which is to fill children with as much information as possible while calling it cumulative knowledge. I do not understand at what point we, as a society, agreed that it is a higher priority for us that children have an immediate update on scientific achievements of the widest possible spectrum, while simultaneously they don't know how to control their emotions. When did we as a society agree that it would be more useful for our fifth-grade children to understand division of a single-celled organism and the process of mitosis and meiosis, then to have the experience of planting flowers and seedlings in the spring and harvesting them in the fall and with that a deeper intuitive insight of nature's cyclical periods. When did we decide

that it is more important for a school to have a parking lot for cars instead of a garden for gardening and space for outdoor activities? When did we decide that it is more important to prepare students for the labor market than to equip them with the intellectual abilities to reconfigure such a market?

I have heard that there is an absurdly large percentage of children at the age of 8 who do not have the motor skills developed enough to make a “forward roll”. When I was 8 years old, that was the way I moved. Joking aside, I think that the issue of education, upbringing, and schooling is first and foremost a question of values and ideals. A question of what kind of person we, as a society, glorify or intend. We cannot talk about education if we do not know what we want to achieve with it. I have the feeling that as a society, we are in a hurry; that we desperately want this handful of information and new knowledge which occurs and which we are collecting faster than ever before, to impose on children at the earliest possible age, so that they are not late with something. I don’t see with what? Everything is here and what is important will always be here, it is never too late to realize it, and what is transitory is not valuable enough anyway to have priority in the education that we, ideally, have constructed in a way to befit a young man whom we, as a society, helping to build its self in this life, in this weird world of ours. Tell me, am I wrong? What have I missed, what don’t I see?

MICHAEL GEORGE:

Dear Miha,

Thank you, again, for your comments, reflections, and questions. I have been finding that this process, our back and forth, impels me to do more personal reflection, in which I never come to full satisfaction with my own thoughts and images. I suppose that this is part of the intellectual path where clarity is always some distance in the future, if I’m capable of sensing it at all. I very much like your image of the pomegranate. And not only because they grow here in Croatia. In the French language, pomegranate is *grenade*, which is (as it were) a loaded word,

which (I suppose again) is why you picked it. I believe that some of what you are feeling is related to the sorts of questions and reflections that you are sharing with me, namely questions that deal with complex, or higher-order, patterns. While dealing with complexity is not unique to the practice of philosophy, it is certainly an important part of the project. Primarily, as you point out in regard to ethics, because the complexity is intrinsic to human beings, and as such is unavoidable. Like ethics, and education. I agree with you that the potential (for ethics) is not equally present in all people, but it is present in all people to some degree and is, I believe, required for humans to live lives that are meaningful and significant to the degree that we understand our lives to be in a greater or lesser fashion self-determined. I also like your image of walking through a forest, as I am fond of trees and feel more connected when I am in the midst of trees. My first graduate studies advisor, Aarne Siirala, while finishing his doctoral work at the University of Helsinki, was denied his degree by the holder of the Chair in Theology there because of his fundamental disagreement about Aarne's theological perspective. Aarne told me later that he was essentially fine with this decision as he had always wanted to be a forester anyways, and preferred working and living in the woods. As it turns out, some more enlightened people at the University of Uppsala asked him to send them his dissertation, which he did, and some months later, he was granted his doctoral degree. So, education and forests are a good starting point for reflection.

Just a quick thought about complexity. Ideas and theory have their own levels of intricacy and complexity, but you find it anywhere that you become interested in the world around you. Phil McShane, the person who promoted the notion that when you are teaching a student a(ny) subject you are teaching them about themselves once spent the better part of a summer in the fields around Oxford (the town and the University) working out some of the underlying reasons and causes of why certain types of buttercups grew in certain fields with certain features (topographical, geological, hydrological features, soil types, adjacent flora, etc.) which he considered a good use of his intellect and research skills. He had finished his doctoral program at Oxford some time earlier, entitled "The Concrete Logic of Discovery of Statistical Science, with Special Reference to Problems of Evolution Theory", for which he was

awarded the D. Phil. This thesis was later published (in two editions) as *Randomness, Statistics, and Emergence* (1970; 2nd edition 2021). My own doctoral advisor once told me that while he was aware that I tended to be a “big picture” sort of thinker, it was also possible to understand how interestingly complex things were by studying in great detail any small part of a larger system or environment. I find this a useful fact to reflect upon and utilize when I am trying to understand and present ideas. After all, who really understands how flowers grow?

You paraphrase Socrates when you set out to introduce the notion of history as related to our cultural and educational assumptions. It does seem unavoidable that being able to comprehend anything also requires a certain amount of self-comprehension. It is not, especially today, however, something that one encounters regularly in schools and academia. Rather, one tends to find specialists with fairly precise and focused levels of expertise, who often display little or no interest in the range of disciplines and research interests that are generally available. It is worth noting that such issues were very much in the minds of those thinkers who first entertained the possibility and need for bioethics, such as Jahr, Leopold, Potter, Jonas, Næss, etc., as they sought ways and means to bridge the sciences and humanities in an effort to develop comprehensive levels of understanding.

You also address the formation and presentation of the intellectual canon of Western Culture (although you may have also been thinking about important Eastern texts as well), and it is an interesting historical reality and ongoing debate in higher education (particularly in North America) as towards the end of the 20th century many books were written on this very topic, the most notorious of which was probably Allan Bloom’s *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today’s Students*, which was published in 1987. His argument (essentially) was that in moving away from the canon in university studies, students were left socially, politically, and intellectually bereft of the necessary understanding and skills to function adequately as citizens. Certain sorts of canonical revivals (if I can use the term) were instituted particularly at Liberal Arts universities in North America (including at St. Thomas U. in New Brunswick, where I teach), which resulted in a mixed bag of results. The canon

is often accused of being too narrowly focused and of being too predominantly concerned with the writings of dead, white males. Personally, I am more interested in the cultural and literary studies (not only of dead, white males) than I am in the philosophical canonical texts (except for the need for an adequate grounding in the history of philosophy, and in my case, the history of ethics) but perhaps that requires another (too lengthy) digression. You rightly identify another long-standing debate in academia concerning the so-called “timeless truths” about humans, about which the reality(ies) of human nature as such are argued, debated, and pursued. This range of questions I find quite interesting, as the various positions presented often include strongly held assumptions about human reality that include ontological and metaphysical aspects. More often than not, one finds a fair amount of theological positions included both implicitly and explicitly that rarely adequately account for all of the extant evidence (although the evidence itself is often challenged, and in less than methodologically sound fashion) as tempers flare and passions get heated. For a small part of this ongoing discussion, you might consider some of the current discussions about the value and status of evolutionary theory, particularly as it pertains to the issue of human potential and possibilities as we move farther into the Anthropocene epoch.

You ask some good questions about the point and significance of certain insights throughout history. I would say that there have been more good ideas ignored or overlooked in the past because of the power of the intellectual, social, economic, and political *status quo* rather than problems with the ideas themselves. Also, certain group interests tend to support ideas that enhance their power or status, so ideas that challenge narrow group interests (or biases) tend to get pushed aside. Those ideas and insights that are worth keeping are those that continuously enable people to live better lives, which covers everything from basic standards of living to higher aspirations socially, culturally, and individually. So, on to your sets of questions on education.

The value of systematic education equips people with the current sets of expectations and standards of a particular culture in a specific historical period. As such, it's probably fair to say that the ideas are useful as long as they are fulfilling their purposes, assuming that one lives in a period that functions fairly well. However, assessing what “fairly well”

consists of reveals all sorts of inequities, problems, and the like, depending on where you stand in the social schemes that define the culture. When I was a student in secondary school, the history teachers used to demonstrate the social structures of late antiquity and the early Middle Ages through the use of a triangle. Those who lived and functioned at the top of the triangle tended to get most of the actual benefits, and those who formed the majority, and the base of the triangle, used to do most of the work and receive the least amount of benefits. A crude image, but fairly effective, with its own justifications, rationalizations, and so on. For the greater part of human history, slavery has been a standard feature of most cultures, but today we think that slavery should not be tolerated in any form (at least theoretically). The role of women traditionally has been to play subservient roles to men, another idea that in modern times is not condoned (theoretically again, as there are a number of exceptions to this standard). I would say that in the case of Cicero's examples, those worthy men who followed non-traditional paths would become significant influences for change inasmuch as their success would suggest limitations with the standard training and education. An English friend of mine once told me that many people have a hard time accepting that genius in individuals can result in huge shifts in social attitudes and expectations. A case in point is a very long set of debates about whether or not William Shakespeare was actually the author of his plays and poetry, given his fairly low social status. Some academics still claim that Shakespeare was not capable of writing his plays, and that he was only the front man for someone with higher status and education who actually produced his work. Given that Shakespeare's plays are still produced and still provide many insights into the psychology and behaviors of human beings in relevant ways, and that he is considered primarily responsible for expanding and transforming the English language, it is curious that the actual authorship of his work is still debated. This probably indicates more about social sensibilities than about Shakespeare's own personal gifts and abilities. But, generally speaking, the purpose of standardized social education, to the extent that it exists in any given period, is to socialize students in such a fashion that the extant social norms, behaviors, anticipations, and expectations are passed on to the next generation. As you have been, and currently still are a student, this should be fairly

obvious to you. From my perspective, the primary goal of primary and secondary education was to socialize students so that they could function adequately in social settings. It probably should be noted that for the most part, public education for all children is still a modern project, and those in the past who received anything more than rudimentary educational skills were people (usually male) who came from families with money and status. It takes a long while for the idea that all people are entitled to education to take hold of the social imagination, and in certain ways economic considerations still play a very large role in who gets educated, and how. It should not escape our collective attention that in the last two weeks the current incumbent president of the United States is now attacking American universities, cutting funds and jeopardizing the future of research especially for public and social interests (including medicine, environmental sciences, liberal arts, and so on) as well as the viability of the schools themselves. Funding has been cut from Columbia University in New York City, as well as other research schools, to the extent that many university graduate programs are now rescinding offers already sent out to prospective students on the basis of financial and staffing insecurity, given the latest moves by the President and his administration. I read tonight, for instance, that Johns Hopkins University in Baltimore, a famous research university particularly in medicine, is cutting 2,000 academic positions immediately. You might very well ask whether or not systematic education is still a viable project.

Unfortunately, your second set of questions raises the very real issues that I've just mentioned currently happening in the United States. What is the value of education? I would argue that the basic point and most significant value of education is to help provide students with the requisite skill sets that are required to understand the historical realities that they are faced with in order that they, the students, are able to make adequately comprehensive and coherent choices (hopefully in an uncoerced manner) about the important decisions that they need to make to live meaningful and fulfilling lives. You will probably notice that this has nothing to do directly with what discipline(s) you happen to be studying. For this reason, I also believe that all students should have an adequate grounding in the basics of both sciences and the humanities/liberal arts. In more traditional terms, people used to claim that university edu-

cation was required in order that a(ny) society had a sufficient number of persons who could function as adequately informed and empowered citizens. In the United States, the current administration openly identifies universities as the source of their most significant enemies, as they are all leftist, woke, anti-establishment, ideological, etc. Dismantling public education is the fastest and most effective way of ensuring that the attempt to get complete control over a country succeeds. Without people who are able to think, question, criticize, challenge, and provide alternatives, those seeking power have a much easier time. This, of course, is the essence of fascism, which has always been the most preferred option for those who want to control people. The point of education is to enable people to recognize this process, and reject it. Your main point, I believe, behind your second set of questions illustrates another unfortunate aspect of the current education system and that is to conflate the project of education (which should not be thought to conclude at the end of formal schooling), with economic opportunity, i.e., better choices of jobs, that allow one to maximize income and consuming power. This trend is now ubiquitous in North America (which makes the U.S.'s current attack on education more horrifying, as it is largely unnecessary given the current atmosphere at universities, i.e. pro-corporate, pro- entrepreneurial) which can easily be recognized due to the corporate management models that are used to administer all universities on the continent. That there is a basic and fundamental opposition between education and corporate management should be obvious, but given that the reductive notion of value in our collective societies focuses on economics, the issue/question is no longer even raised. The U.S. administration's goal is to dismantle universities, which still have the annoying habit of training people how to think, in order to create institutions that will substitute indoctrination for education. I hope that other countries, including mine, will resist this movement and all the fascist tendencies that accompany such projects, but the conflation of education with economic opportunity already constitutes the current *status quo*. So, the value of education is something that should be sought after, and protected, but as something that is essential to the growth and development of thoughtful, concerned and competent citizens, and not as the quickest route to a good job. There is nothing wrong with wanting, or obtaining, a good job. The problem is when

people think that being able to get a job is synonymous with obtaining the opportunity to pursue education. Again, this is the result of poor, or non-existent, thinking with no critical reflection on the nature and types of differences between the two very different life projects. It is, however, typical of the basic sort of thinking that happens in our time, usually denoted as “instrumental” or more obviously pejoratively as “reductive” thinking. This is one of the reasons why there is such collective difficulty in societies in being able to recognize and appreciate that complexity which characterizes most of our reality. Bad thinking leads to bad decisions, another reason why it is so difficult to convince people that the project of thinking, and especially of ethics, is worth undertaking.

Your third set of questions is interesting and raises a number of thoughts for me immediately. So, I will give a quick autobiographical account about buildings, education, and purpose. A number of years ago, (I’m not sure how many exactly, but I believe it was between 10 and 15 years ago) I was passing through Charles De Gaulle airport in Paris, probably enroute to Croatia. While we (my wife and I) were passing from one terminal to another I happened to look up at the glass and steel roof, which intrigued me enough to look fairly comprehensively at the entire roof structure. What caught my attention (I have no architectural or engineering training) was what seemed to me to be an inadequate number of structural supports. The structure had been in use for a number of years and so was presumably sufficiently stable. I told my wife that I thought that the roof structure was probably more dangerous than people assumed it to be. I also wondered how often the structure was examined for stability, given the usual wear and tear as well as occasional extreme weather events. My wife assured me that things were fine, and we continued on with our journey. Two nights later, we were in a hotel in Zagreb and were watching the evening news. The big story that evening was that the roof I had been examining had collapsed and killed a number of people, including a woman with her young child. In retrospect, what bothered me the most about this was that if I, who had no technical understanding of the building’s stability, had worried about it why had not the resident engineers recognized the problem? I believe that this story illustrates your larger question: what is the purpose or point of the structure (be it an airport terminal or an educational

model)? I think that the real issue at stake is how much you understand about what it is that you are attempting to do. To continue my story, I am fairly certain that the architect and engineers who designed and built the terminal wanted something functional, but also something that was attractive and that drew attention to it, an aesthetic if you will. The building certainly did catch my attention as the atrium was very high, full of light, and structurally interesting. The problem, to some degree, clearly was that at some point in planning and building it, the aesthetic dimension had been allowed more priority or importance than the functional value of the building as a transit center for passengers. It was, and remains, a somewhat unsettling experience for me, and since that time, I have had more uncomfortable, but more fairly predictable experiences, at Charles De Gaulle. In education, understanding what your purpose or point is – is paramount. I would suggest that the bigger problem is the inability of educators to agree on some basic contextual starting points. The first, and most important, point is that I am certain that we, as a culture and as educators, still do not understand what human beings are. We do have evidence of certain behavioral tendencies, certain patterns of social interactions, general ranges of hopes, fears, and expectations, but we don't know as much as we assume that we do about what human beings are. An example from/for ethics might help illustrate this. I use as a philosophical starting point in ethics a model based on a form of critical realism. The model I use is based on the work of Bernard Lonergan, who worked out a framework of invariant cognitional patterns that are utilized by people when they ask, answer, and act upon questions and the answers they come up with. The method of focusing on what is happening at any point in this complex process is by utilizing something called intentionality analysis. Essentially, this consists of focusing one's attention on the object or goal of one's intellectual process in the moment. As formulating an adequately precise and comprehensive question is an elaborate process that includes (personal) experience, memories, texts, observations of other people, certain functional assumptions about feelings, thoughts, expectations, criteria, (conscious and implicit), and many other factors it becomes quickly and abundantly clear that learning this skill requires extended work, concentration, and successful outcomes (i.e., an adequately formulated question) which only becomes clear (as

an adequately formulated question) after one finds the correct answer, and then contextualizes that understanding. Furthermore, the very complex process of formulating an adequate question and getting the correct answer is only the first part of an extended process, and this first part has to do with achieving a judgment of fact, namely, is x (your answer) the correct answer to your question. This judgment of fact is historical, that is, existent in time/space, and the answer to a question determining a judgment of fact is either yes or no. Yes, this is the correct answer, i.e., the answer met and incorporated all the conditions that needed to be met if the question was comprehensively/completely answered, or no, it doesn't meet all the conditions, and so is not the correct answer. [We're not even going to consider the ethical question and answer, the judgment of value, because that is even more complex and requires a context of inter-personal relations and mediating possibility and viability in potential projects.] Anyhow, the point of all this is that occasionally I fantasize about writing a book on ethics that I believe is more coherent and comprehensive, and most of the book would consist of types and sets of intellectual operations that would utilize types of human sciences, historical studies, cultural studies, etc., that do not yet currently exist. That is, I am pretty sure that ethics is a project that we are not yet adequately equipped to begin to be able to do competently and coherently. I recognize the significant achievements of previous philosophers in articulating and promoting ethical competence, but I am certain that none of these models are adequately functional. Nonetheless, I teach ethics and try to do it competently. I usually don't succeed, but I continue to try to make it better because we do not have the luxury of being able to wait for a(ny) better formulation. I understand my own thinking and teaching as being a very small part of a necessary yet generally disregarded task that is essential to beginning to become more human, in the meantime, putting up with my own lack of comprehension and inability to recognize features and patterns that I should be better at. I do think that the project of education is about attempting to become better, and I am also certain that this pursuit is required of all of us if the human species is going to be able to succeed at functioning on and with this planet without destroying everything that we come into contact with. We are now aware, more or less, that our current economic, social, and political projects assume

characteristics about our global environment that are not sustainable, which means that if we do not change our basic economic and industrial projects, we will make our world unlivable. And that will be the end of human beings, Elon Musk on Mars notwithstanding. So, that's what I think about education. Although it continues to evolve.

Economics and distorted understandings of science (scientism) help contribute to the concern about parking lots over gardens (listen to Joni Mitchell's "Paved Paradise" for the full story), but the cumulative model of learning is another (dysfunctional) model not only of education but also of communication theory. If you stop and consider it for a moment, why would you spend your time accumulating facts (disconnected pieces of information which are the result of other people's questions) when your technology can do it faster and better than you can. And I'm talking about your cell phones and tablets, not AI, which is a different sort of animal. I tease our unofficially adopted son, Magd, that one day, if he is very lucky, he will become half as intelligent as his phone. Of course, technology does not make one intelligent. Neither does memorizing as may disparate types of facts as you can in order to pass a test, so that you can then immediately forget the facts, and start accumulating the next set for the next test. None of this has anything to do with understanding or learning. Memory is a skill of recollection, but it is not primary to understanding. When you understand something, you constitute yourself as a different person, and you function in a transformed manner in your reality. The more you begin to understand, the more interesting your questions become. Which brings us back to complexity. Understanding leads to an appreciation of the ubiquitousness of complexity in everything from the very very small to the very very big. The more we learn, the more we are able to appreciate how fascinating reality is. And that reality includes us as participants and beneficiaries. If we can only start to recognize and appreciate it.

MIHAEL VRBANC:

Dear Michael,

First of all, I would like to address the serious situation that I have read from your answer. I think that such things are just as serious as other indicators of human destiny, to which the rest of us must promptly react. Even if such a thing is alluded to jokingly, it is my duty as your correspondent to take such matters with the strictest seriousness. The aforementioned fantasies are no small thing. Writing a book is a serious and big undertaking, and if even the smallest signs of such thoughts are created in you, they can gradually form into a somewhat coherent whole, and it is important that we talk about it and become aware of it. It is best to react immediately at the beginning. Better to prevent than to cure, says the popular proverb. The need to write a book is not a small thing, and I heartily encourage you to dedicate yourself to such an endeavor as soon as possible. If such a desire that is born in you is ignored, and the thought that forms in your soul remains silent, over time it can lead to a serious problem, which is to keep silent about something that should have been said, which in return can have dangerous consequences both for you and for society. Joking aside, I am really looking forward to the potential undertaking, and I encourage you to take it on with all my heart. It is a great (ethical) responsibility to write a book in any historical time, and especially in ours, which is lost and distracted. Therefore, do not neglect the calling that you carry within you.

Each of our answers is getting longer, and our thoughts are getting broader, so I will try to wrap up the story to see where we have come so far and what we have at our disposal regarding education.

As it seems to me, and correct me if I am wrong, we agreed that ultimately one of the fundamental purposes of education, in the broadest possible sense, is to help people develop in the society they live in, to help them with socialization, their self-realization, and ultimately to provide them with the basic tools and opportunities to become good people. Consequently, good citizens, and the best among them, good leaders. So, in essence, good actors in society, and this is where we come back to eth-

ics. And so, we made and closed an unbroken and complete circle from education to ethics.

Such a model (although we could say that it is beyond time, fundamental, principled and simply general in its settings), if it is at all aware - and we, the philosophers, are responsible for its articulation and approach to the world (another appeal to get serious about writing a book) - is interpreted in each historical moment in a certain, slightly different way. According to that particular way of interpretation and understanding of the mentioned model (we are talking about the above-described circular model of the relationship and role of education and ethics), a certain implementation is carried out. Most often, this is presented and implemented through lower regulations and laws; structured obligations that emphasize things that have been assessed as important, and determine how the implementers who will implement such a model will be trained. All of that is clear and well known to us.

In such a large conceptual circle [model] of education and ethics, we find a smaller real circle of understanding, implementing, and living these ideas. This circle consists of children who are being educated, teachers who are educating them, and professors and intellectuals who (by articulating ideas and creating new insights) are educating educators for their further education of those who are yet to be educated. That circle is complementary to the circle of life. Thus, the youngest begin to be educated, then educated in elementary schools, then secondary schools, then (some of them) universities, in order to get a job there or become intellectuals and professors. And just before they close the circle, and again become those who have to be raised, their souls go to another world. From which, some teachings say, they are reborn as children and re-enter the beginning of our circle.

To avoid getting dizzy from all these circular metaphors, I will “zoom out” here a bit. I believe that in the infinite complexity of this world of ours, there are some patterns that are permanent, or at least they seem so to us in our limitations. Just as certain celestial constellations seem permanent to us (although we know that in the eternal chaos of this universe of ours, nothing is permanent, but only because of an unimaginable disproportion, what is a moment on the cosmic scale can serve as eternity for us) and we take them as constants by which we orient our-

selves; likewise, I believe that the example of the upper circle, with minimal variation, is always constant for human societies. However, its implementation and presentation change, historically speaking, as quickly as we humans are born and die.

However, we often find ourselves in times such as these, when the circle is broken, truncated, badly placed, and requires a deep change. It can begin at any point in the circle and, if consistently implemented, can change the entire circle before it comes back to itself. But just because we can start at any point, doesn't mean it doesn't matter where we start.

I truly believe – at least from this position in life that I am in right now (and I allow that there may be a change in my view of these things as I get older) – that the circle of education begins with the students. Because they are the first to enter the circle of education, and as intellectuals and educators. Their activity follows immediately after their education. They are the first to spread their changed understanding further into the circle; they will act on the youngest ones, who, having been changed in this way, will be the first to touch society with their actions in a new and changed way. Looking at the bigger picture, this is the most effective way to make long-term and fundamental change for the better.

That being said, I will allow myself a short digression. I would like to briefly refer to something that is extremely important to me because I have devoted a lot of time thinking about the “bigger picture”. I'm glad you mentioned the bigger picture. After a lot of reflection on difficulties in accepting some things, and after many dissatisfactions with the way some things were set up, I realized that what seemed to me to be my *phallicness* was actually my strength. I am also one of those suffering with a broad view on this reality of ours. About this life of ours. Sometimes it is a cross to bear because a person often, because of his tendency to think in the bigger picture, has misunderstandings from others, and anger from others who do not understand it. Such people, who are not inclined to think in that broad way, usually start building their thoughts from some concrete details that are closest to them, which are often either accidental or strictly contextual, and try to derive a principle from them, or derive some rule, in order to justify them. But that is like starting to build without a blueprint, without order and a plan. Masonry is fundamental to building a house, but without an architecturally considered concept, it

cannot produce anything important and meaningful, except chaos. That is why the broader picture is valuable, because it outlines the principles and rules from which each particularity has to be derived. This entails the relations of the general and the individual, as well as another series of patterns. With that, we are again in the area of complexity that you mentioned. I sincerely hope that we will be able to deal with that topic separately, because it deserves at least as much attention as we have given this one. But let us return to education.

Sometimes we are too seduced by unification and equality to forget that every *polis* (meaning social community, state, culture, people...) should extract its values from within itself and arrive at them on its own. Build its educational system with its own thinking. Because only when we all seek the one thing for ourselves, only when we all look for the essence in our authenticity, our special diversity, only then will we find equality. Because the fact that we are all essentially the same is most visible when we are bent on our specialness. Only then, in the greatest diversity, is the one and the same essence of all people clearly visible. The essence of man is the same in all people.

Concluding, dear Michael, I would like to hear your opinion about today's concrete actual school system. The way education is conducted today and how to change it. How to act in it and how to position yourself in relation to it? What to hope for in the future? Also, bearing in mind all our correspondence so far, I would like to see your comparison of Croatian and American (but also of every other educational system – and I believe there are quite a few - which you have witnessed) and I am interested in what we can derive from such analyzes and comparisons? What practical and ethical insights can we come to?

MICHAEL GEORGE:

Dear Miha,

Thank you for your thoughtful responses. The circular metaphors are dizzying indeed. I am not sure about the eternal recurrence model holding in relationship to education, but it would be nice to think it's

there. After reading your responses it occurred to me that dealing with complexity can be handled within a model of linked schemes of recurrence, something like what Integrative Bioethics intends, or that Lonergan's concept of emergent probability provides a potential explanatory framework for. Whether or not we collectively begin to reflect and think in such a fashion is not a small part of the larger equation. However, it exists, if at all, as a long-term project as our current shared intellectual heritage is still utilizing models that were conceived and developed within perspectives that do not reflect our present reality. The larger and immediately relevant issues affecting education and its related themes are complicated by a growing anti-intellectual climate, probably most easily viewed by watching how political perspectives push regressive positions as the solution to the social issues which are largely caused by those same regressive political tendencies and the accompanying economic structures which are not critically examined at all. So, another circular model in which we do what we do because that's what we do. And so, education. The actual education system anywhere and everywhere is tied to the social/political/economic institutions that have a vested interest in, and a fair amount of control over, what happens in education. I agree with you that all societies/cultures have reason to educate its members, citizens (in the best sense), but all agendas are not synonymous. An easy example is the current North American university system, where all administrations utilize a corporate or business management model to run the universities. This presupposes that the goals, methods/procedures, etc., of education are compatible with the business management model, which seeks to balance books and ideally to show a profit. It is not clear to me that our agreement (are you and me) that the point of education is to "help people develop in the society they live in, to help them with socialization, their self-realization, and ultimately to provide them with the basic tools and opportunities to become good people" means the same things to university administrators as it means to us. Socialization, self-realization, and the good mean different things in a corporate reality than they do when one discusses self-actualization from a philosophical perspective. I believe that you and I agree that education is important because people need to know how to make meaningful choices in their lives about how to become the type of person that one desires to become. I would suggest

that the basic tension in the case I've just mentioned is that "meaningful choices" represent different things to philosophers/educators and to corporate managers. In a relatively functional (determining specific criteria and adequate definitions of such becomes somewhat problematic here) society where people are encouraged to, and given opportunity to develop the appropriate skill sets necessary for, personal growth and constructive social engagement, there would not be any necessary conflict between political/economic institutions and educational institutions. However, in our current reality, there is an extremely reductive criterion applied to all social projects, that is narrowly economic, that is a criterion that does not take into account long-term consequences of either social or individual growth and development, but rather looks at short-term balance sheets. I believe that any reductive model of value cannot begin to take into account the factors that are needed to support and provide resources for human growth and development, however one wants to conceive those projects and values. I think that the basic problem/tension here comes down to meaning, in terms of whether opportunities to choose actually exist in a significant fashion. Most, if not all, students understand the project of their formal education to be linked (either directly or indirectly) to their future employment choices and the resulting financial status that they can hope for. One might raise the question about whether or not this is the sole point of enduring formal education or not. If not, what other personal or social benefits might one point to as justifying the project of formal education? Even philosophers like to eat regularly, and having a place to live and being able to pay one's bills is also helpful. As I've mentioned before, there is no necessary conflict between getting an education and getting a job. What is problematic is conflating the two projects and assuming that education and working are essentially the same thing.

So, at the university I teach at in Canada, there have been many changes since I began teaching there. Use of personal computers became the norm, and then the use of various electronic technologies in classrooms was added. More information easily and quickly accessed was/is considered a useful element in teaching. Whether or not the technologies made/make students/professors better thinkers tends not to be a question that is raised regularly. Marshall McLuhan, a fairly well-known

Canadian media thinker, wrote fairly early in his career that the advent of television heralded the beginning of the end of traditional education in the classroom, as he pointed out that there was no way that teachers could compete with electronic media for the students' attention. That's still true, and now AI complicates the traditional model, particularly in the humanities and liberal arts, where writing competently on any subject used to be the main way of assessing a student's understanding and competence in expression. At my university, there is a recent emphasis on "experiential learning", which means that students are spending some time (unpaid) doing service in public or private community settings, which can be used to enhance their job applications when they graduate. The fact that all learning is experiential, and that learning to think is essentially a private enterprise that the individual has to undertake on their own, seems to have largely escaped notice. The point is to make the students (who have obtained this "certificate of experiential learning" more employable because the job market, as we are all well-aware, is increasingly competitive. Which is a value that pertains to the corporate model. How is competitiveness a value/virtue that is applicable to the project of education? As an ethics teacher, my classes tend to be very small for the last number of years. Ethics does not make a student more employable for the most part. Also, my reluctance (honesty moment – I don't use any electronic media in my classes, but you should see me write on a whiteboard) to use electronic technologies renders me somewhat user-unfriendly, I believe. Another problem, I believe, is that I intend for students in my classes to learn how to think, which is a difficult and extremely time-consuming project. It also takes a lot of discipline and commitment, and these are not traits that are developed or encouraged in students or anyone in our current culture. Part of the delusion fostered by electronic media is the mistaken assumption that immediate access to information equals understanding. As I wanted to tell one of my former colleagues a number of years ago, "Just because you read Aristotle does not mean that you understand him." Students are not evaluated on their ability to think or problem solve; rather, they are graded primarily on pro forma assignments and a more or less adequate mastery of short-term memory. I have thought a great deal of how to deal with this situation but the bigger problem I keep running into is that there are no social spaces/

opportunities for students/persons/citizens to meet and share reflections/questions/problems in thinking about personal, communal and social issues, which provide some support and encouragement for those interested in developing those sorts of skills. Slight digression- Charles Taylor, a well known Canadian liberal philosopher, makes the argument at the end of his book, *A Secular Age*, that one of the reason why traditional churches still have a social function in our societies (Taylor is a Roman Catholic) is that they provide social spaces for the possibility of transcendence. This is an interesting, and I believe a relevant, argument. I don't believe that is sufficient for dealing with problems and issues that I've laid out above, but it raises some further questions about why there are no social allowances or supports for people to discuss ideas and thoughts about those factors that affect and influence their daily lives. If our societies were interested in our collective well-being to the extent that they claim to be, then resources for ongoing communal thinking/reflection would exist.

I did teach for a term in China (North-east China, the city of Changchun, in Jilin Province) and the teaching method there was traditional rote learning, that is students would read, and re-read, and re-read their texts and then they would be tested on their abilities to reproduce the textual material as closely as possible in tests. Understanding, therefore, played little or no role in the learning process. Of course, there would be exceptions for theoretical sciences and applied sciences, particularly at the graduate level of study, but generally, students were tested on their memory abilities. The fact that I did not teach in this fashion made it take a while before the students could feel comfortable in my classes. I still have the same problem teaching in Canada. I have never felt that there was much point in having students tell me things that I told them, but I believe that most students are most comfortable with this method of instruction. It is a comfortable way to escape learning how to think, but we pay the consequences personally, socially, and globally.

My personal thinking about university education is that the student is responsible for their own project of learning, particularly in North America, where students are required to pay annual tuition in order to attend the university. My advice to students who are motivated to learn is to find professors who will help them in their learning projects, and

in consultation with professors who understand the formal rules of the institution, design one's own learning/degree program. Finding out what are the important or key texts in any given subject matter or specialization is the easiest way to save oneself a lot of time building up an adequate understanding of the appropriate contextual materials that one needs to be familiar with in order to engage in specialized or original research. In graduate programs, the most important thing a student can do is find an advisor/mentor who understands and supports their learning project, and can guide them around the obstacles and pitfalls that graduate programs seem to have in abundance. It is always helpful to have someone to have your back in case of problems, but the primary value lies in a mutual respect between the student and the mentor. That enables a student to feel that their presence and efforts in academia are legitimate and worthwhile. I believe that choosing the right advisor/mentor is much more important than choosing the university where you will do your graduate studies. A good personal relationship with a mentor who is a good thinker is the best way to improve your own thinking.

I'm not too sure what you mean by essence and equality, particularly as it pertains to education. Theoretically, such thinking underpins projects such as human rights, and perhaps law, but as we see, such things are selectively chosen and interpreted. You might want to argue that like major religions, human rights and justice are good ideas that ought to be tried and implemented in a serious fashion. I think that educational institutions tend to reflect the extant biases of the particular cultures that the institutions are part of. Like human beings, it's always a mixture of the good and the bad, the positive and the negative. In terms of education in a Croatian context, you would be a much better judge than I am, having had more exposure to and participation in the various levels of schooling. From my limited perspective and speaking primarily of philosophical studies and ethics in particular, there is a specific focus on German thinkers generally, and on Kant for ethicists. Historically, this is an important stage in ethical consideration, but I believe that it raises serious questions about what a human being actually is, and what humans actually do, that we are still a good distance from actually understanding. Inasmuch as education still takes ethics seriously as a topic for human understanding, and historical context as necessary for that engagement,

it puts you ahead of general trends in North America, where history and ethics are considered interesting hobbies and eccentricities at best.

Briefly, your comments on plans and complexity are topical and clearly useful when mad men increasingly make significant decisions that affect great numbers of people. The particularities of a specific culture are significant and should be regarded as such. For instance, the amount of indigenous languages that have become extinct because social bodies were not interested in maintaining and preserving them is a loss to the entire human species, akin to the loss of increasing amounts of biodiversity in the natural world. It should be a priority of academic institutions and historical studies specifically to focus on and develop areas of study that search for and retrieve good ideas, thoughts, and models that have been ignored or suppressed throughout time. Given that part of our shared context now is a global perspective, if only because of the nature of our electronic technologies, specific values and social strengths may well be worth identifying and appreciating as contributing to those aspects of human culture that make our species more creatively and constructively engaged than we otherwise would be.

I hope that some of this is helpful and gives some indications of where answers to your good questions might be found. I appreciate our exchange, and thank you for the opportunity to express some of my ideas on our shared topics.

All the best, Michael.

MIHAEL VRBANC:

Dear Michael,

I walk around the faculty in the early afternoon, and through the large windows overlooking the atrium, beams of light enter and disperse along the corridors. In front of the faculty, a young and lively student bustle. April has arrived, we have entered spring, and brought this correspondence of ours to an end. I feel that, having finished it, we have also finished winter.

It was extremely useful for me to write to someone my thoughts and views, read the answers and reactions to them, and simply surrender to the stream of thought through which this correspondence flowed. It is funny how I am fascinated by something that, until a few generations ago, was an integral part of the lives of all intellectuals. However, times change, and we humans adapt to them. In closing, I'll leave you with a set of questions, if you'd be so kind as to answer them with a few thoughts, as many answers as they are advice.

Firstly, what do you have to leave as a piece of advice, as an eternal trace of your thinking, on these subjects, of bioethics and of education, considering the current circumstances in this particular moment in time?

I know I may be asking a lot of you with these questions, but I will be so free to ask you one more thing, and that is, can you give me some advice considering my personal education and life endeavors?

And of course, for the very end of this small but sincere venture of ours, please leave your written mark about your time spent here in Croatia and what kind of impression this small country of ours and an even smaller handful of people left on you.

Dear Michael, with all of the above, I leave you with the last word in this correspondence. I leave it to you to seal it, so that we can send it out into the world to good people. Thank you for this wonderful opportunity and for an extremely valuable experience. It was an honor to share a paper with you.

All the best,
Miha

MICHAEL GEORGE:

Dear Miha,

Thank you again for your thoughts and reflections. I agree that sharing thoughts through written texts does motivate one to consider one's previous thoughts, and expressions thereof, with a somewhat more critical eye. I believe that in considering the two sets of questions, on

bioethics and education, there is more convergence in terms of problematic issues than has hitherto been the case. I will try to give my general impressions on these two precarious themes before going on to the more cheerful reflections about my impressions about my time in Croatia.

This moment in time sees a growth in the disparagement and active suppression of both bioethics and education. While the United States is grabbing all the headlines, other countries are in the process of dismantling existing educational structures, particularly with the intention of promoting larger corporate interests at the expense of traditional studies, especially in historically grounded concerns and considerations. While there is usually a fair degree of support for those studying in applied sciences, as there is a big connection between increases in efficiency and profit margins for stockholders and board members, those areas of study that do not (easily or obviously) promise high economic rewards and outcomes are suffering. I should point out that this perspective is largely descriptive and not something I support in any fashion. In fact, this descriptive perspective shows that actual explanatory investigations into larger and pertinent questions dealing with motivation (to think and learn), questions about the type and style of life that students (and people generally) aspire to, to develop critical skills to help us to address and answer questions, problems, and issues that are raised by and through our own experiences, hopes, expectations, anticipations, and fears are falling by the wayside in education if one can make the argument that this has previously been the case in education, albeit halfheartedly. I think that it has always been the case that education in institutional settings has always been about supporting the existing status quo. Universities, contrary to popular assumptions, have never been about promoting new thinking, new models, new structures, but have focused on supporting and maintaining those received assumptions that for better and worse shape each social order. Now, even the conserving function of universities is being attacked and co-opted by those with political and economic influence who are generally motivated by short-term desires for greater influence and power. In short, fascist tendencies are now strongly evident in many countries and political parties all of which is presented as the most straightforward way or means to deal with insurmountable problems, most of which are a result of already dysfunctional

social, political, and economic agendas that are intended to serve small “elites” who benefit through their control of the economic and political apparatus (all of this is pretty straightforward, and easy to discern, to the point that it approaches cliché) the more problematic aspects consisting of blaming minorities, people of differing ethnicities, differing religious perspectives, and so on as being the “reason” for the problematic state of affairs. This ideological groupthink is replacing considered social reflection and commentary, one of the reasons why universities are often on the firing-line as the places that are most likely to object to mindless manipulation of people through fear and propaganda. Those universities that capitulate to these negative influences then become de facto supporters of the ideological replacement of education (intended to promote critical skills and understanding) with propaganda and indoctrination (intended to promote an uncritical acceptance of all statements and projects pushed by the authoritarian leaders). That, too, is pretty straightforward. The difficult thing, particularly when social and political influence becomes directly involved with the running of universities and colleges, is to be in it (that is, still a member of a school as students, staff, and faculty) but not of it. Actually, I believe that a more passive and somewhat benign form of coercion and co-option has always existed in education generally and especially in higher educational institutions and as a result getting an education requires a fair amount of effort on the part of the individual to figure out what one is doing, why one is doing it, and how to go about doing it (i.e., getting an education) in a somewhat coherent fashion. All of this requires a fair amount of personal effort and not a little courage. In this time of our global dis-ease, it takes much more courage and determination. To the extent that institutions of higher learning are still somewhat able to function (easily controlled as they are by leaders with selective agendas, political and social machinations, and access (or not) to adequate funding and resources), and have staff and faculty interested in promoting the possibility of education, like-minded students and faculty have to make judicious alliances and arrangements, so that education continues to exist as an actual possibility. Now, it is true that there is a certain body of knowledge that constitutes the fundamental and foundational understandings of existing universities, schools, faculties, departments, and individual disciplines exist and all decent and

capable students and faculty should be well versed in this body of knowledge and able to competently function particularly in their own discipline or disciplines. However, this in itself does not constitute thinking, which requires an ability to pose topical and relevant questions and also be able to work out what is required to get adequate answers to such questions. Thinking requires understanding, and understanding requires a certain amount of prolonged effort on the part of that person desiring to be able to understand. More concretely, being able to ask relevant and meaningful questions requires being able to adequately understand the current state of existing affairs – leading us back to your main question. In this day and age, one is required to understand the continually shifting state of affairs so that the main elements of what passes for (mis)understanding can be identified, which then equips a student or faculty member with the basis for asking the essential ethical question, which is “what should I or we do?”. You can only ask the ethical question in a constructive manner by first being able to understand what and why the current situation is as it is. There is also the problem of confusing real or actual problems with apparent problems, or ideological projects posing as actual problems, or more noticeable recently apparent problems that make no sense at all and as such are not amenable to reason. You asked me for advice on education and bioethics, so I will tentatively suggest some things that I believe are generally helpful. First of all, I would suggest that each and every student ask her or himself what they are doing, and why are they doing what they are doing, on a regular basis. Does your life make sense to you? Does your life make more sense to you as you continue to gain an education? What is the difference between what you are expected to do and what it is that you expect of yourself? Are the two projects connected, or disparate? What are the important questions and issues that I need to work out so that I can begin to live the sort of life that I believe I should be living? Am I relatively satisfied with the life I am currently living? What are the goals that I believe I should be striving for? Questions of these types remind one that becoming educated is not the same thing as passing classes or obtaining a degree. It is nice when getting degrees is part of getting an education, but usually the two projects have different aims, objectives, and criteria. The other advice I would give to you and any interested person or student is to read. Read exten-

sively and voraciously. Read for personal interest. Read to find out what it is you are interested in. Read to find out what kind of person you are, or would like to be. Read to satisfy and stimulate your curiosity. Read to find out what other people think, feel, how they have acted, in the past, in the present, and what might be in the future. Read poetry to find out how people can use language to uncover aspects of our own experience and lives that we have not been aware of until we read the work of poets. Read about the nature of reality, and all of its complexity. Read a lot. And then, read some more. The more you understand about yourself and the world, the more interesting your life is and becomes.

A short reflection on bioethics: We are now living in a time where political and economic authorities are refusing to make difficult choices that are required for our shared environments to continue to exist and be sustainable. We live in a time where our current understanding of how precarious our collective future is in increasing. And we continue to pretend that we are seriously thinking and acting in our own best interests, while we continue to do exactly the opposite. One might argue that throughout human history, acting stupidly is more normative than not. However, in our current situation with our increasing use of technologies to control and manipulate our shared environments so that we might gain some immediate interests (usually a mixture of money and power – and never shared equally), is now jeopardizing the future of our planet inasmuch as we depend on a habitable environment. In the United States, scientists and technicians who have been working to understanding climate, biodiversity, sustainability of plant and animal/organic life, have mainly been fired. Legal restrictions on the use of public land, including national parks and protected lands, have been removed. A news item I first encountered in the early 1990's stated that the World Health Organization projected that by the year 2020 (that is, 5 years ago), 70% of every health problem on the planet would be directly related to stress. Given that the WHO is a fairly conservative organization, and so they low ball their numbers, is it not interesting that as our mental health indicators continue to rise exponentially that there has been no collective projects that seek to discover and dismantle the forces that continually make our lives more difficult and often miserable because being mentally ill is now the new normative condition? Doing bioethics now, like doing

any sort of serious ethical work and reflection, means that you are continuing to do those things that the majority of the population is being actively dissuaded from doing, namely taking your own experience and lives seriously enough to need to be able to understand it, and then to do something that will improve one's life, and the lives of those we love and live with. Critical self-awareness, and being able to care for the significance of your own existence, is required if there is any chance of a sufficiently numerous groups of people being sufficiently motivated to begin to change our current assumptions and beliefs about ourselves and our world. All of this takes a certain clarity, a certain ability to think, a certain confidence in one's self as a thinker, which takes courage, humility, and a refusal to accept lies, propaganda, and meaningless noise as significant or meaningful. And all of this takes a great deal of effort and energy. The easiest way to do this in a sustainable fashion is to surround yourself with like-minded people who generally share your vision and goals. And that you are able to love and appreciate those you live with. That sounds like a cliché, but it is anything but that. If bioethics signifies anything meaningful, it is certainly that life is meaningful, valuable, and worthy of our interest and participation with it. Compared to this, consumerism doesn't really have all that much to offer. Basic goods, food, shelter, adequate medical care, education, and social supports and resources should be available to all people on the planet. The delusion that one's existence has no purpose other than being able to consume increasingly costly and mostly useless objects is an extremely insane way to organize and run a society. We need to realize this sooner rather than later.

So dear Miha, I have been coming to Croatia since 1997 (I believe), and I immediately became enthralled by the country and its people. I think that our mutual friend, Hrvoje, met for the first time in 1998, at a philosophy conference in Cres. One of the reasons that I continue to return here is that I have so many friends that I need to see and talk with because they make my life better and fuller. Having lived in Split for an end of summer, fall, and beginning of winter, in 2010, to now coming up on the last few months of my second year living in Zagreb, thanks to the hospitality of those people involved with the Centre for Integrative Bioethics at your university in Zagreb, and the various conferences I attend, the main reason is that I like the way people think here. I was first

interested in the Frane Petrić conferences not just because of the changing themes (which I also like) but because of their continued insistence on the significance of history. This is not only absolutely correct, but also vital to the project of being able to understand our social realities, and thus to understanding ourselves. Whilst this is not always systematically demonstrated, the recognition of the value of history and historical consciousness is foundational for any sort of critical awareness. Croatians seem to be very good at this, and I love coming here because I feel more comfortable intellectually and socially in Croatia than I do in Canada. I do love Canada, too, but that has more to do with my family and friends than anything else. I also appreciate the quality of your food and drink, both equally, and both deliciously. My wife and I were commenting the other day on how strange life is, in terms of never being able to predict how one set of actions or decisions can change the course of one's life. I certainly never had any thoughts or obsessions with Croatia when I was young, but for the last 28 years of my life, it has been an important part of what I do, what I appreciate, and how I understand my own life and learning. So, I am grateful to you, and all those generous people here who share their time, their thoughts, occasionally their drinks, and often their food, with me (and my wife), which helps make my existence more enjoyable and certainly more hopeful than it would otherwise be. Thank you, again, for this opportunity to exchange thoughts and perspectives in such a way that I've been required to rethink much that I've overlooked in the past decades. I've found this whole process quite rejuvenating, and I hope that you're been able to take positive things along with you and that some of that continues to motivate you. I wish you all the best as you continue your thinking and your studies.

M.

This correspondence took place in late winter 2024 and early spring of 2025.

Jan Defrančeski
University Centre for Integrative Bioethics,
University of Zagreb
jdefranceski@gmail.com

F rom Bioethical Sensibility to Integrative Bioethics

An Interview with Dr. Marcus Knaup

DEFRAŃESKI: Dear Dr. Knaup, during your recent stay in Croatia, you gave numerous presentations at various scientific and philosophical symposia and panels (e.g., *Bioethical Tuesday*) and met a wide circle of Integrative Bioethics researchers, including many students. Therefore, I am extremely grateful that you agreed to give an interview for this student publication.

KNAUP: It's a pleasure to talk to you! It's nice to see that you are interested in my work and that we can talk about it.

DEFRAŃESKI: First of all, can you provide a brief overview of your background and how you became interested in Integrative Bioethics?

KNAUP: From 2013 to 2022, I worked as a research assistant at the University of Hagen (Germany) at the chair of Prof. Thomas Sören Hoffmann, who is one of the founding fathers of Integrative Bioethics. He familiarized me with the project and the concept of Integrative Bioethics. I was able to learn a lot from him, for which I am grateful.

After my habilitation in Hagen, I received a fellowship from the Alexander von Humboldt Foundation in 2022 and came to Croatia as a visiting researcher and Humboldt Fellow. Here at the University of Zagreb, I found excellent conditions for my research project on Integrative Bioethics. I am grateful to have two hosts who were always there to help and advise me. Prof. Dr. Ante Čović, former Minister of Science of the Republic of Croatia and Director of the Scientific Centre of Excellence for Integrative Bioethics at the University of Zagreb, supported my research project as host and member of the international Humboldt Network with great interest and will continue to do so in the future. I am also particularly indebted to Prof. Dr. Hrvoje Jurić, who has provided me with outstanding support in scientific and everyday practical matters in Croatia. Prof. Jurić is Vice Director of the Scientific Center of Excellence for Integrative Bioethics at the University of Zagreb, President of the Croatian Society for Philosophy and Secretary General of the "Lošinj Days of Bioethics" (since 2002), the largest conference on bioethics in Southeast Europe.

At the Scientific Centre of Excellence for Integrative Bioethics at the University of Zagreb, where I was given an office, I was always able to engage in profitable exchanges with researchers working in the field of bioethics. By participating in events and conferences of the Croatian Philosophical Society, the Croatian Bioethics Society, the University of Zagreb, and the Scientific Centre of Excellence, I was able to make new contacts and expand my scientific network. I was able to take advantage of the research infrastructure of the Scientific Centre of Excellence for Integrative Bioethics at the University of Zagreb, which comprises seven bioethical institutions from Zagreb, Rijeka, Split, and Osijek, as well as more than 100 international scientists. One of the benefits of my research work was the access to the documentation area of the Scientific Centre of Excellence for Integrative Bioethics and the opportunity to participate in regular project activities of the Centre.

DEFRAŃESKI: From your perspective, what are some of the most significant “trends” in the field of Integrative Bioethics?

212

KNAUP: What I like about Integrative Bioethics itself is that it doesn't “only” address classic biomedical issues, but also questions of animal and environmental ethics. With regard to the German and Croatian schools, I cannot observe any “trends”. All these areas are included in the bioethical reflections. However, I also find the word “trends” somewhat difficult. Integrative Bioethics does not follow “trends”. It could rather be described as a challenge to mainstream bioethics. Integrative Bioethics is critical in a threefold sense: firstly, because it cannot simply accept answers and must look at which standards can be justified. It is also critical because it points to ideological pre-decisions that resonate in some discussions but are not always reflected or openly communicated. And thirdly, it is critical because it strives for conceptual clarity and questions, for example, what understanding of justice, consciousness, or autonomy underlies a particular position.

DEFRAŃESKI: Over your career, have you observed any shifts in how bioethical sensitivity is perceived or practiced?

KNAUP: Bioethics deals with questions of life, with the question of the living. The question of “what life is” is more than an ambitious philosop-

hical glass bead game. Important ethical and legal questions are linked to it. In the case of a stone, the question of how we should deal with it arises in a different way than with something living. We have access to the living because we ourselves are alive. In this respect, Integrative Bioethics is about uncovering the normativity of the living and taking human freedom seriously. Something similar to us can be seen in an animal. Even if the subjectivity is still very small.

In recent years, there has been a growing awareness of animal welfare. Many people are being moved by the plight of animals. On the other hand, many people don't ask where the meat on their plate comes from. Here, it would be good to promote even greater awareness of the conditions under which animals that die for us have lived. Insofar, biotic sensitivity must be imperative. Our way of treating living beings concerns our own humanity. We show respect to ourselves when showing respect to living beings, which are self-referential and capable of perception.

DEFRANČESKI: In your opinion, what role should education play in fostering bioethical sensitivity?

KNAUP: Integrative Bioethics recognized very early on that education is a key issue. At the second South East European Bioethics Forum in 2006 on the Croatian island of Mali Lošinj, for example, this topic was already in focus. Integrative Bioethics is also about initiating learning processes, creating certainty about what we should and should not do, and indeed how we want to live. It claims to be helpful in forming one's own judgment. In other words, it should lead to an understanding of life.

DEFRANČESKI: To be more specific, can you describe an ideal educational system in which the previously mentioned bioethical values (e.g., bioethical sensibility) can ultimately lead to a better understanding of life in general?

KNAUP: Bioethical sensitivity can be practiced at very different levels: as early as kindergarten, on excursions into nature, which children should get to know. Because what you know, you love. And, of course, later at school. I'm thinking of various subjects: poetry lessons, art lessons, music lessons, religious education and, of course, ethics and philosophy lessons. The examination of a stimulating short story, a symphony that translates

experiences of nature into music, or even the visual arts can be important impulses for promoting bioethical sensitivity.

DEFRAŇČESKI: Given the interdisciplinary nature of Integrative Bioethics, how do you envision collaboration between educators from different fields in developing Integrative Bioethics education?

KNAUP: There are several examples. In Hagen, for example, I was jointly responsible with Prof. Hoffmann for the international bioethics summer schools, in which the University of Zagreb also participates as a cooperation partner. We have always involved different disciplines. The participants also came from different areas and were thus able to learn from each other. When it comes to questions of life, the view has to be wider and broader, involving many perspectives and disciplines. In this interdisciplinary sense, the work of colleagues in Croatia as well as in the neighbouring countries of Serbia, Bosnia, and Bulgaria, who are involved in the field of Integrative Bioethics, is similar. At the University of Zagreb and other Croatian universities, there has been a highly developed network of research and education projects on Integrative Bioethics for several years now.

DEFRAŇČESKI: In addition to interdisciplinarity, pluriperspectivity is another key feature of Integrative Bioethics. However, how to achieve equality among “different” perspectives? Will not one of them, in the theoretical and practical sense, always prevail?

KNAUP: When you go to a classical concert at the Lisinski Concert Hall, for example, the instruments don't all play together, but rather listen to each other and are coordinated. That's how it should be. A conductor is needed to make this possible. This task is performed by philosophy, which coordinates the different perspectives. After all, it is not just a matter of adding up different perspectives, permeating them, and binding them together philosophically to form a coherent whole.

DEFRAŇČESKI: And how about art? Can Integrative Bioethics, finally, in contrast to other disciplines, successfully integrate art into discussions about (bio)ethical and socio-political problems?

KNAUP: Integrative Bioethics is about incorporating not only scientific and other academic perspectives, but also other perspectives that are relevant to our lives. And art certainly represents an important voice. I mentioned classical music in my example earlier. Think, for example, of the works of Messiaen, who understood birdsong as a special kind of music and took this up musically. His music can open up musical access to the lives of animals and the aesthetics of their songs, sensitizing us to their lives. But we can also think of land art or landscape photography, where the beauty and vulnerability of nature are presented to the viewer.

DEFRANČESKI: Looking ahead, what do you envision as the most important areas of focus in the field of Integrative Bioethics?

KNAUP: The progress of biotechnologies and modern medicine is impressive. Many things that previous generations never even dreamed of are technically possible today or will be in the foreseeable future. Bioethicists must accompany this process and reflect on it ethically. This is one of their main tasks. This is not a task that can be carried out from the proverbial “ivory tower of philosophy”. That is why Integrative Bioethics points to different approaches to knowledge: In addition to academic perspectives, non-academic viewpoints – cultural, political, religious – must also be included in the consideration of life.

DEFRANČESKI: Once again, dear Dr. Knaup, I would like to thank you for this interview, which I believe will be a great contribution to this modest student publication.

KNAUP: Thank you for your time and effort! I am also happy to answer any questions the students may have, either in person or by e-mail (marcus.knaup@fernuni-hagen.de).

