

Marina Katinic

Hercegovačka 11, HR-10000 Zagreb
marina_katinic@yahoo.com

Filozofija za djecu i mlade i integrativna bioetika

Sažetak

Suvremeno je doba obilježeno smjenom epistemološke i obrazovne paradigme. Uporabivo znanje potire one vrste teorijskoga znanja koje smjeraju na vrijednosti. Radi se o epistemološkome redukcionizmu koji monopol na znanje daje znanstvenim diskurzima koji se legitimiraju putem kibernetičke i ekonomske učinkovitosti, a potiru orijentacijsko znanje koje smjera na svrhe i vrijednosti. Integrativna bioetika, koja počiva na modelu pluriperspektivizma, traži potonje i zahtijeva njemu primjeren obrazovni model, koji bi omogućio razvoj bioetičkoga senzibiliteta. Sedamdesetih godina 20. stoljeća Matthew Lipman utemeljuje filozofiju za djecu, disciplinu nastalu na temeljima bloomovske kognitivne psihologije, peirce-deweyjanske istraživačke zajednice te pokreta kritičkoga mišljenja. Prema evidenciji, djeca su već od osnovnoškolske dobi sposobna za apstraktno mišljenje. Autentično je mišljenje multidimenzionalno; kritičko, kreativno i skrbno. Ono se razvija putem sokratičkoga dijaloga u istraživačkoj zajednici djece. Integrativna bioetika, kao disciplina s bitno edukativnom ulogom, upravo uz filozofiju za djecu može doći do svoga cilja – razvoja bioetičkoga senzibiliteta, budući da su epistemološke i metodološke postavke navedenih disciplina sukladne. Cilj je rada predstaviti filozofiju za djecu te istražiti njezin odnos prema integrativnoj bioetici.

Ključne riječi

multidimenzionalno mišljenje, filozofija za djecu, Matthew Lipman, sokratički dijalog, skrbno mišljenje, integrativna bioetika, pluriperspektivizam, bioetički senzibilitet

Uvod: postmoderna merkantilizacija znanja i potreba orijentacijskoga znanja

1979. godine, na zahtjev kanadske vlade, Jean-François Lyotard piše utjecajno djelo *Postmoderno stanje. Izvještaj o znanju*. Ono je dijagnoza stanja znanja u postindustrijskim društvima, ali i autorova vizija modusa koji su prepoznatljivi pod pojmom *znanje*. Polazeći od Wittgensteinove ideje *jezičnih igara*, prema kojoj različiti iskazi dobivaju legitimitet kroz i samo kroz skup pravila koja reguliraju njihovo korištenje, autor razlikuje dvije vrste znanja: *znanstveno* i *narativno*. Prema ovoj analizi, (prirodo)znanstveno je znanje denotativan diskurs i u suvremeno je doba dominantan. Ono, uz velik utjecaj lingvistike i kibernetike, potiskuje ostale vrste znanja koje se uspostavljaju drugim jezičnim igrama. Ta je činjenica u Lyotarda neizravno podvrgnuta kritici. Dva navedena tipa znanja nalaze se u odnosu napetosti: »znanost je od početka u sukobu s naracijama«. ¹ To je, paradoksalno, povezano s jezičkim

1

Jean-François Lyotard, *Postmoderno stanje. Izvještaj o znanju*, Ibis grafika, Zagreb 2005., str. 3–4.

obratom; zamjetan je silan utjecaj proučavanja jezika u znanosti, s jedne strane, a nadomještanje prirodnih jezika umjetnima, s druge. Lyotard bilježi:

»Uz hegemoniju informatike nameće se i određena logika, što znači određen niz propisa koji određuju koji se iskazi prihvaćaju kao oni koji iskazuju 'znanje'.«²

Struktura takvoga znanja oblikovana je strojevima za procesuiranje informacija, sustavima za prijenos i medijima – kibernetičkim mehanizmima. *Narrativno* je znanje, međutim, konotativno, tj. orijentirano prema objašnjavanju temeljnih društvenih vrijednosti, često umotanih u formu mita te sadržanih u religiji i civilnome etosu. Svrha do koje je takvome znanju stalo nije provjerljivost i neposredna ekonomska iskoristivost, nego smisao, orijentacija, što je bitna etička i egzistencijalna kategorija. Lyotard je predvidio da će sve više i više službeno priznato znanje biti ono koje zadovoljava sljedeće kriterije: (1) verifikabilnost, (2) prevodivost rezultata na računalni jezik, (3) sadržaj je znanja izvanjštjen u odnosu na znalca. Njegove se riječi doimaju proročkim:

»Staro načelo koje tvrdi da je stjecanje znanja neodvojivo od obrazovanja (*Bildung*) duha, čak i osobe, zastarjet će. Odnos dobavljača i korisnika znanja prema tome znanju koje dobavljaju odnosno koriste stremi i sve će više stremiti k tome da poprimi oblik koji već ima odnos proizvođača i potrošača robe prema toj robi koju proizvode odnosno troše (...).«³

Logička je posljedica pojava koju Lyotard naziva *merkantilizacijom znanja*.⁴ Prema Lyotardu, činjenica da je znanje glavni adut u borbi za uspjeh, kontrolu i moć, otvara središnji, etički problem – problem pravednosti: Tko će znati? Tko odlučuje što znanje jest i tko zna što po tom pitanju treba odlučiti? Ako ono do čega nam je stalo nije ništa drugo nego pozitivan ishod *input-output procesuiranja*,⁵ obrazovanje nije mnogo više od profinjene proizvodnje radne snage. Pod tom pretpostavkom, dijete ili mlada osoba u obrazovno-odgojnome procesu nije subjekt, nego objekt obrazovanja; kantovski rečeno – sredstvo, a ne svrha po sebi. Iz toga slijedi da misliti o znanju kao svrsi po sebi gubi smisao. Tako je klasična norma ophođenja sa znanjem i kantovska norma ophođenja s čovjekom ozbiljno narušena.⁶

Kriza znanstveno-tehničke civilizacije, koja se očituje u *vrijednosnome vakuumu* koji leži u njezinu središtu, i nastanak novih trans-disciplina (poput bioetike), koje pokušavaju premostiti njezinu prazninu, pokazuju da je znanje mnogo šire od vrste znanja koju ustoličuje kultura u kojoj vladajuću normu čine tržišni interesi.⁷

Integrativna bioetika, koja počiva na modelu pluriperspektivizma, odgovor je na dramatičnu potrebu za orijentacijskim znanjem koje bi doskočilo epistemološkom redukcionizmu, posebno u pitanjima vezanim uz život i uvjete održanja života. Put do takvoga znanja iziskuje temeljitu raspravu u kojoj do riječi dolaze zastupnici različitih perspektiva – znanstvenih kao i ne-znanstvenih, pri čemu je nezamjenjiva uloga filozofije. *Bioetički senzibilitet* u javnosti moguće je razviti tek ako se ovom problematikom prožima odgojno-obrazovni proces. *Filozofija s djecom* disciplina je koja, kao opća filozofijska didaktika, nastoji prevladati obrazovni redukcionizam činjeničnoga znanja razvijanjem multidimenzionalnog mišljenja. Cilj ovoga rada je istražiti njezin odnos prema integrativnoj bioetici i ispitati pretpostavke sinergije tih dvaju disciplina.

Filozofija za djecu:⁸ začetak, nastanak i institucionalizacija

Idejni temelj filozofiranja s djecom najčešće se objašnjava poznatom Wittgensteinovom tvrdnjom:⁹ *Filozofija nije teorija (Lehre) nego aktivnost*.¹⁰ Kao

institucionalno opredmećena disciplina, filozofija za djecu nastaje kao izdanak šire edukološkijske struje, *pokreta kritičkoga mišljenja (critical thinking movement)*, koji se rađa u Sjedinjenim Američkim Državama sedamdesetih godina 20. stoljeća. Predšasnikom discipline smatra se John Dewey, poglavito zbog njegovih djela *Kako mislimo* (1903.), *Demokracija i obrazovanje* (1903.) te *Stari i novi individualizam* (1930.).

Temeljna je Deweyjeva psihologijska i odgojnofilozofijska misao da mišljenje ne treba dijeliti od iskustva. Dewey, kao filozof odgoja, razmišlja u pragmatističkom duhu, na tlu socijalne epistemologije; učenje, mišljenje i znanje konstituensi su iskustva. Sredina 19. stoljeća obilježena je smjenom obrazovne paradigme; klasični humanizam povlači se pred prirodnom znanošću. Ideja prilagodljivoga, uporabivog znanja potire ideju čvrstoga teorijskoga znanja

2

Ibidem.

3

Ibidem, str. 4–5.

4

Nadovezujući se na Jürgena Habermasa, Lyotard utvrđuje: »Znanje jest i bit će proizvedeno kako bi se prodavalo, ono jest i bit će korišteno kako bi ga se vrednovalo u nekoj novoj proizvodnji, u oba slučaja kako bi bilo razmijenjeno. Ono prestaje biti samo sebi svrhom (...). U obliku informacijske robe neophodne za proizvodnu moć, znanje već igra glavnu ulogu, možda će postati najvažniji ulog u svjetskoj trci za moć.« (Ibidem.)

5

»Pozitivna razlika uložene i utrošene količine energije«; usp. ibidem, str. 5.

6

Dvadeset i devet godina kasnije, suvremeni austrijski filozof i publicist Konrad Paul Liessmann potvrdio je bitne Lyotardove teze. S iskustvom rada u upravi Bečkoga sveučilišta, u knjizi *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja* iz 2008. on donosi zaključak: znanje se razumije kao roba upravljana i proizvedena (slobodnim) tržištem usluga, što kao krajnju posljedicu nosi galopirajuću neobrazovanost, a to potom vodi do društva kontrole. Usp. Konrad Paul Liessmann, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Naklada Jenseński i Turk, Zagreb 2008.

7

U korijenu tog trenda leži epistemološki i antropološki redukcionizam, proizašao iz instrumentalne racionalnosti kao temeljnoga novovjekovnog znanstvenog načela. Začetnik je instrumentalne racionalnosti René Descartes, a Charles Taylor kaže da je to »vrsta racionalnosti na koju se pozivamo kada računamo na primjenu najekonomičnijih sredstava za postignuće određene svrhe«. To načelo znanjem krsti samo iskaze koji se mogu tehnički primijeniti, materijalno opredmetiti, obrojčiti, unovčiti i pretočiti u silnice moći kojom kibernetički stroj društva kontrolira proces pro-

izvodnje i potrošnje s kalkulacijom pozitivne razlike energije – navodno, »najveće moguće koristi za najveći mogući broj ljudi«. Pritom ostaje otvoreno pitanje što se sve smatra *korisću*. Usp. Charles Taylor, »Three Malaises«, u: Charles Taylor, *The Ethics of Authenticity*, Cambridge–London 1992., str. 4–8; cit. prema: Tonči Matulić, *Metamorfoze kulture*, Glas Koncila, Zagreb 2009., str. 511.

8

U susretu s dvama terminima – engleskim 'philosophy for children (P4C)' i njemačkim 'Kinder- und Jugendphilosophie' – nije se lako odlučiti za najbolji prijevod. Naime, 'filozofija za djecu' sintagma je koja upućuje na nastavu povijesti filozofije ili upoznavanje s filozofijom *ex chatedra*, a ona to nije. Također, naziv ne uključuje osobe adolescentne dobi kojima su njezini sadržaji također upućeni. 'Filozofija za laike', s obzirom na dob sudionika, bila bi točniji naziv (u nekim su zemljama, kao npr. u Velikoj Britaniji, razvijeni moduli i za odrasle), ali upućuje na shvaćanje filozofije kao akademske discipline kojom se može ovladati kao bilo kojom strukom. Najboljim prijevodom čini se duži naziv 'filozofija s djecom i mladima'. Jer u njezinu je temelju aristotelovska postavka da je izvor filozofije čuđenje (*to thaumazein*) te da su djeca – uz odgovarajuće usmjeravanje – sposobna za filozofski dijalog kao istinski akteri, a ne tek slušatelji.

9

Usp. Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Moderna vremena, Zagreb 2003., 4.112.

10

Prilog 's' u nazivu upućuje na status subjekta koji djeca i mladi imaju u aktivnosti; njma se filozofija ne *predaje* i ne *predstavlja*, nego su oni sami sudionici u filozofskome dijalogu kao punopravni članovi *filozofsko-istraživačke zajednice (community of philosophical enquiry; Forschergemeinschaft)*. Učitelj u klasičnom smislu postaje *facilitator* – »olakšivač«, »usmjerivač« dijalogu.

koje smjera na svezremenske vrijednosti.¹¹ Sukladno duhu vremena, znanost je za Deweyja »metoda razuma« (*the method of intelligence*). Stoga je znanstveno istraživanje za nj prototip istraživanja uopće. U djelu *Kako mislimo* (1903.) Dewey je predstavio svoj psihologijski pogled na mišljenje. Prema njemu, povijest znanstvenoga istraživanja svoj početak ima u svakodnevnom rješavanju problema.¹² Algoritam rješavanja problema, u sprezi sa znanstvenim istraživanjem, iz deskriptivnoga postaje preskriptivan. Njegov je model postao čvrstom točkom kognitivne psihologije.¹³ U istome djelu, Dewey pravi distinkciju između »uobičajenoga« i »refleksivnoga« mišljenja, pri čemu potonjim smatra mišljenje svjesno svojih uzroka i posljedica. Znati uzroke ideja omogućuje intelektualnu slobodu, nudi izbor između mogućih alternativa. Posljedice ideja, naprotiv, nose njihovo »značenje« (*meaning*) – njihov praktičan učinak na okolinu. Prema Deweyju, refleksivno je mišljenje poželjan oblik mišljenja koji obrazovanje treba razvijati. Njegove su postavke imale veliki utjecaj na razvoj pokreta kritičkoga mišljenja i razvoj filozofije za djecu.

Matthew Lipman, utemeljitelj nove discipline, naglašava da Dewey nikad nije postavio pitanje je li dobro mišljenje *znanstveno* ili prije *filozofsko* mišljenje.¹⁴ Međutim, Dewey je smatrao da djeca posjeduju izvornu intelektualnu znatiželju:

»Draž koju dječja spontanost ima za onoga koji promatra sa suosjećanjem potječe od opažanja ove intelektualne originalnosti. Radost koju doživljavaju sama djeca radost je intelektualne konstruktivnosti – stvaralaštva (...).«¹⁵

Stoga je zadatak obrazovanja aktivirati intelektualni genij mladih. Statičan razred treba postati »istraživačkom zajednicom« (*community of inquiry*)¹⁶ u kojoj će i učitelj i učenici biti sudionici procesa mišljenja koje je po naravi otkrivanje-po-prvi-put. Jedina je zadaća škole da »razvije sposobnost mlade osobe da misli«, kaže Dewey. Mišljenje je proces neodvojiv od iskustva, pri čemu zaključivanje ima stvaralački karakter; ono je uvijek skok iz poznatog u nepoznato. *Znanje* u smislu činjeničnoga znanja znači početni »radni kapital, neophodna pomoćna sredstva za daljnje istraživanje, iznalaženje ili učenje velikog broja stvari.«¹⁷ Dewey smatra da se *ideje* u načelu ne mogu prenijeti. Moguće je prenijeti činjenice, a misao se može smatrati idejom tek ako je iznova mišljena, nanovo otkrivena »prvi put«:

»Kada je roditelj ili nastavnik stvorio uvjete koji potiču mišljenje i ulazeći u zajedničko ili udruženo iskustvo zauzeo suosjećajno držanje prema djelatnostima učenika, onda je učinjeno sve što drugi može učiniti kako bi potaknuo mišljenje.«¹⁸

Deweyjanska ideja obrazovanja može se sažeto formulirati kao »ideja stalne rekonstrukcije iskustva, ideja koja se odvaja od shvaćanja odgoja kao pripreme za daleku budućnost, kao razvijanja, kao vanjskog formiranja i ponavljanja prošlosti.«¹⁹ Za dio američkih edukologa, primijeniti Deweyjeve ideje značilo je – unijeti filozofiju u školski kurikulum. Dewey bi vjerojatno pristao uz takvo tumačenje jer u glavnom djelu o metafizičkim pitanjima (*Philosophy of Criticism*, 1958.) određuje filozofiju kao »posebnu ne-znanstvenu vrstu spoznaje koja je zaokupljena prosudbom vrijednosti kao posebna vrsta istraživanja – prosudba prosudbe, kritika kritike.«²⁰

Međutim, svoje je ucjepljenje na sveučilište i školsku praksu filozofija dočekala tek 1972. zalaganjem M. Lipmana. Potaknut studentskim pokretom šezdesetih godina, u kojem se susreo s nesposobnošću mladih da logički i kritički artikuliraju svoje zamisli, Lipman je zaključio da, budući da im nedostaju ključne logičke vještine i dostatno razvijena sposobnost promišljanja (*reasoning*), s filozofijom treba započeti već u osnovnoškolskoj dobi. Da bi se

to ostvarilo, morala je prvo biti prevladana do šezdesetih godina dominirajuća psihologija Jeana Piageta, prema kojoj djeca do 12. godine nisu sposobna apstraktno misliti, a ustaliti se teze Benjamina Blooma koji je to opovrgnuo.²¹

Znakovito, osamdesetih se godina američko školstvo našlo na meti kritike konzervativnih intelektualaca koje je Lipman nazvao »obrazovnim fundamentalistima«. Obrazovni sustav posreduje djeci nedovoljno i nerelevantno znanje. Uslijedila je obrana učitelja argumentom da škola ne može posredovati kvalitetno znanje u društvu u kojem ono nije prepoznato i cijenjeno kao visoka vrijednost, »u kulturi MTV-a«.²² Prema Lipmanu,

»... utemeljujuća pretpostavka i branitelj školstva i njegovih kritičara bila je da je svrha obrazovanja usaditi znanje (...). Na neki način, tako, polemičari su dijelili istu pretpostavku i zapravo pripadali istoj obrazovnoj tradiciji.«²³

11

Na Deweyja su nemalo utjecali Gottfried Wilhelm Leibniz i Charles Darwin. Od Charlesa Sandersa Peircea preuzima *metodu* koju primjenjuje na razna područja – logiku, znanost, umjetnost i obrazovanje. Usp. Matthew Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003., str. 34.

12

Dewey nastoji pokazati kako bi primitivni narodi, kada bi se susreli s poteškoćom primjene dotadašnjeg ponašanja na novu situaciju, razvili algoritam temeljen na povijesti uspjeha njegove primjene. Vjerovanje koje bi dotad držali samorazumljivim moralo bi biti zamijenjeno novim. Koraci u rješavanju problema bili bi: njegovo utvrđivanje, uspoređivanje želja s poželjnim ishodima, oblikovanje hipoteza kao mogućih načina za ostvarivanje ciljeva, predmnijevanje mogućih posljedica koje bi uslijedile iz djelovanja temeljenog na hipotezama i, naposljetku, nizanje pokusa dok problem ne bi bio riješen. Tada bi novo vjerovanje postajalo samorazumljivim, budući da je poslužilo kao čvrst temelj rješavanju problema. Usp. M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 38.

13

Ibidem, str. 35.

14

Za Deweyja, obrazovanje je proces sudjelovanja pojedinca u društvenim aktivnostima, njegovoga stalnog prilagođavanja društvenomu sustavu i njegovo preobražavanje društva. Učenje je u prvom redu iskustveno i Dewey ga najčešće veže uz pojam fizičkoga *rada*, izvedbe. Znanje nije ništa drugo nego neprestana interpretacija iskustva. Usp. Ann Sharp, I. Lawrence Splitter, *Teaching for Better Thinking*, Australian Center for Educational Research, Melbourne 1995.

15

Ibidem, str. 114.

16

‘Community of inquiry’ termin je i koncept koji Dewey preuzima od Ch. S. Peircea. Usp. M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 41.

17

Ibidem, str. 113.

18

Ibidem, str. 114.

19

Ibidem, str. 59.

20

Takvo određenje filozofije ima implikacije i na moralnu naobrazbu. Usp. ibidem, str. 37–38.

21

Prema citiranom djelu M. Lipmana, *Mišljenje u obrazovanju*, u kojem autor daje pregled povijesti obrazovnih paradigmi u anglosaksonskome svijetu u 20. stoljeću, od tridesetih do šezdesetih godina obrazovnom znanošću dominirala je psihologija Jeana Piageta, prema kojoj djeca nemaju razvijeno apstraktno mišljenje. Većinu svoga radnog vijeka Piaget je smatrao da je dječji um konkretan – perceptualan i afektivan. Prema tome, tek krajem srednje škole misaoni kapaciteti adolescenata mogli bi rukovati idejama. Ta »piagetovska hereza« bila je tlo na kojem se nove, bloomovske ideje (kao i Deweyjeve ideje prije njih) nisu mogle praktično ukorijeniti. Sedamdesetih godina, međutim, ta je paradigma napuštena te je otvoren prostor za razvoj pokreta kritičkoga mišljenja. Nasuprot Piagetu, L. Vygotsky, J. Bruner i B. Bloom zastupaju drukčija stajališta (da spoznajni modusi nisu faze koje kronološki slijede jedna drugu, nego da su različiti vidovi iste strukture mišljenja) te stavljaju naglasak na ključne edukološke pojmove nadolazećega razdoblja: *mišljenje, kognitivne vještine, metaspoznaja*.

22

Usp. ibidem, str. 29.

23

Ibidem, str. 29–30.

Istodobno, događao se odgovor na taj prijedor – *pokret kritičkoga mišljenja*. M. Lipman, tada profesor filozofije na Sveučilištu Columbia, bio je ondje kao jedan od aktera projekta promjene edukološke paradigme, zajedno sa skupinom kognitivnih psihologa. Misao-vodilja bila je da poučavanje učenja i znanja treba zamijeniti poučavanjem mišljenja.²⁴ Naravno, sve dotadašnje obrazovanje uključivalo je mišljenje, ali novi pokret stavlja naglasak na *kvalitetu mišljenja* – poučavati ne za bilo kakvo mišljenje, već za *kritičko* mišljenje.

Uvjeren da su djeca sposobna apstraktno misliti od rane dobi, Lipman se počeo baviti mišlju da bi uvođenje logike na ranije stupnjeve obrazovanja doprinijelo boljem razvoju misaonih vještina mladih. 1972. Lipman prelazi na Državno sveučilište Montclair, gdje osniva Institut za unaprjeđenje filozofije za djecu (IAPC) i počinje »raditi« filozofiju s osnovnoškolcima. Time je rođena nova disciplina.²⁵

Temeljna je pretpostavka *filozofije za djecu* uvjerenje kako »filozofsko-istraživačka zajednica« (*community of philosophical inquiry*) treba zamijeniti školski razred u kojem se stječe unaprijed određeno činjenično znanje.

U razdoblju od 1974. do 1987. Lipman je napisao skup filozofskih narativa za djecu, koja otada služe kao polazište za filozofski dijalog.²⁶ Njegova se metoda može opisati u nekoliko koraka. Djeca sjede u krugu, što implicira jednakost. Važno je da mogu vidjeti lica jedni drugima. Facilitator ili dijete predstavljaju stimul (najčešće je to zanimljiv narativni tekst, primjeren dobi, u kojem se pojavljuju filozofijski problemi). Nakon slušanja priče, djeca redom postavljaju pitanja na temelju osobnih dojmova o priči. Skupina zatim demokratski odabire pitanja o kojima će raspravljati. Slijedi filozofski dijalog koji usmjerava facilitator. Na kraju se načini kratak osvrt na napredak postignut u istraživanju. U međuvremenu su se razvile i brojne druge metode koje uključuju multimediju, elemente dramske pedagogije i dr.

Filozofiju za djecu Lipman definira kao

»... filozofiju primijenjenu na obrazovanje s namjenom unaprjeđenja učeničke vještine umovanja i prosudbe. Ona je intervencija koja cilja dovesti učenike do toga da se sami bave filozofijom.«²⁷

Njegova je važna pretpostavka da razvoj misaonih vještina mora biti jedan od temeljnih ciljeva obrazovanja te da bi se osnovna sredstva (*tools*) za razvoj i usavršavanje tih vještina trebala pribavljati već u osnovnoj školi. Iz iskustva rada sa studentima, Lipman je zaključio da, ukoliko se ta vrsta obrazovanja odgađa do studija, može biti prekasno.²⁸

Filozofija za djecu otpočetka je mnogo više od neformalne logike, odnosno poučavanja misaonih tehnika, za čime je išao pokret kritičkoga mišljenja. Ona je pedagoški model (s mnogo različitih programa) koji sadrži viziju željene strukture društva. Filozofsko-istraživačka zajednica u koju se transformira razred, koju čine djeca ili mladi te »olakšivač« filozofskoga dijaloga – *facilitator*, prototip je demokratskoga društva u malom. Demokracija je pritom i pretpostavka i cilj.

Temeljni nedostatak, koji se može uočiti u suvremenom pristupu mišljenju i znanju, izostanak je *relacioniranja* činjenica. Prema Lipmanu, »misliti znači uspostaviti odnose između sklopova stvari«.²⁹ Mišljenje je jedinstveno i multidimenzionalno; ono se ostvaruje u nekoliko modusa koji djeluju zajedno: *kritičko*,³⁰ *kreativno*³¹ i *skrbno* mišljenje.³² Ideja multidimenzionalnosti mišljenja proizlazi iz širega shvaćanja kognitivnoga područja. Za njegovo su dobro funkcioniranje, pored logike, od ključne važnosti *promjena koncepta*

strukture stvari ili područja koje se misli (kreativni moment) te *emocije* (skrbeni moment: i vrijednosni su sudovi element spoznaje, a *emocije* ih, pored onoga racionalnoga, konstituiraju).

Četvrti modus mišljenja proizlazi iz prirode procesa u kojemu se ono zbiva – kroz dijalog u istraživačkoj zajednici – *suradničko* mišljenje. Model u kojem se autentično mišljenje aktivira, vježba i opredmećuje refleksivan je

24

Tu je ideju snažno uprisutnio utjecajni časopis *Educational Leadership*. 1984. godine je niz članaka posvećen temi – *Misaone vještine u kurikulumu*.

25

Pitanje kada bi se čovjek trebao početi baviti filozofijom staro je koliko i ona sama. Dok je Platon smatrao da je tek zrela dob pogodna za to, Epikur je bio drukčijega mišljenja: »Ni u mladosti neka nitko ne oklijeva baviti se filozofijom ni u starosti neka mu filozofija ne bude teretom. Ta nitko nije ni premlad ni prestar da se brine za zdravlje svoje duše. A tko kaže da mu vrijeme za bavljenje filozofijom ili još nije došlo ili da je već prošlo, sličan je onome koji govori da mu još nije došlo vrijeme za sreću ili da ga više nema.« (Vidi: Boris Kalin, *Povijest filozofije*, Školska knjiga, Zagreb 1980., str. 233.)

26

Lipmanove filozofske priče uključuju ove naslove: *Harry Stottelmeier's Discovery* (1974.), *Lisa* (1976.), *Suki* (1978.), *Mark* (1980.), *Pixie* (1981.), *Kio and Gus* (1982.), *Elfie* (1987.) i *Harry Prime* (1987.).

27

M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 43.

28

Filozofija s djecom i mladima nastaje na sjevernoameričkome prostoru te je kao takva u svojim temeljima obilježena idejom sudioničke demokracije (*participatory democracy*), s vidljivim utjecajem pragmatizma i analitičke tradicije, nešto rjeđe utilitarizma i konstruktivizma. Međutim, nije monolitna disciplina u smislu držanja jedne filozofske tradicije ili nekolicine njih. Proširivši se relativno brzo na globalnu razinu, nastoji biti otvorena različitim filozofskim tradicijama te se uklapati u kulturni kontekst sredinā u kojima se događa. Njezina praksa može ostati vjerna svojoj biti jedino ako, vođena načelom supsidijarnosti, osluškuje senzibilitet i potrebe lokalne zajednice iz koje potječu njezini akteri. To je posebno važno u etičkoj tematici: *misлити globalno – djelovati lokalno*. Usp. Patricia Hannam, Eugenio Echeverria, *Philosophy with Teenagers. Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century*, Network Continuum, London–New York 2009.

29

M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 32.

30

M. Lipman pripisuje kritičkome mišljenju četiri važne karakteristike: (1) olakšava presudbu (*judgement*), jer se (2) oslanja na kriterije, (3) ono je sebeispravljačko (*self-correcting*) i (4) uzima u obzir kontekst (*sensitive to context*). Ono je racionalno, odlikuje ga dobra organizacija i struktura. »Biti osjetljiv na kontekst« znači analizirati specifične pojedinosti neke problemske situacije te odlučiti o najboljem slijedu djelovanja. U filozofsko-istraživačkoj zajednici djeca i mladi ispituju hipotetične situacije te razmatraju moguće alternative djelovanja i njihove posljedice. »Oslanjanje na kriterije« znači logičku valjanost i davanje snažnih razloga za tvrdnju ili čin. »Sebeispravljanje« je prirodna posljedica dijaloga u istraživačkoj zajednici; zamisli pojedinaca bivaju stavljene na kušnju tuđe ocjene. Neslaganja su dobrodošla. Kognitivna neravnoteža zahtijeva preispitivanje mišljenoga – asimilaciju i prilagodbu. Pritom se razvija sposobnost boljega objašnjavanja i opravdanja vlastitih zamisli. (Usp. ibidem.)

31

Dok je kritičko mišljenje oslonjeno na logičke operacije racija, primarno je poimanje kreativnoga mišljenja vezano uz umjetnički pristup zbilji. Ono je sposobnost da se struktura bilo kojega područja ili predmeta vidi na nov način. Pretpostavka je početka procesa kreativnoga mišljenja pad konvencije koja je dotad zadovoljavala: metodička sumnja obustavlja sigurnost i aktivira misaoni proces. Misлити kreativno znači misлити alternativu, misлити ono »još-nek«, napraviti iskorak u drugo mišljivo. M. Lipman navodi dvanaest kriterija koji konstituiraju kreativno mišljenje: *originalnost*, *produktivnost* (može se primijeniti u problemskim situacijama), *imaginacija* (predočiti mogući svijet), *neovisnost*, *pokusni karakter* (*experimentation*), *holizam* (postupno se izabiru dijelovi i dodaju cjelini), *ekspresija*, *samonadilaženje* (težnja da se izdigne iznad svog dotadašnjega stupnja), *karakter iznenađenja*, *majetičnost* (donošenje najboljeg na svijet), *inventivnost* (usmjerenje je na rješavanje problema). Najčešće se ishodom kreativnog mišljenja smatra donošenje *estetske prosudbe*, sposobnost procjene lijepog. Međutim, kreativno mišljenje ima i znanstvenu i filozofijsku dimenziju; misлити kreativno znači i upuštati se u *misaone pokuse*: »Što bi se dogodilo kad bi...?« Takvo mišljenje ima presudnu važnost u moralnoj refleksiji; spoj misaonog pokusa i moralnog pristupa zbilji

edukacijski model (*reflective model of education*).³³ Refleksivno mišljenje svojstveno je filozofijskom diskursu kao takvom. Ono podrazumijeva kritičko odnošenje spram svojih vlastitih metoda, procedura i kriterija valjanosti; *rekurzivno* je, *metakognitivno* i *samoispravljački usmjereno*. Lipman ga ova-ko definira: to su »svi oni oblici mišljenja koji uključuju refleksiju vlastite metodologije, istovremeno ispitujući predmet kojim se bave«. ³⁴ Iako Lipman smatra da obrazovni sustav treba postati »velik laboratorij racionalnosti«, nasuprot »manihejskom« modelu koji oštro suprotstavlja »racionalizam« i »iracionalizam« kao međusobno isključujuće moduse spoznaje, on zagovara promišljenost (*reasonableness*) kao cilj obrazovanja. Takav holistički pristup pretpostavlja da različiti modusi mišljenja, međudjelujući, komplementarno tvore uvjete za dobru prosudbu (*good judgement*), konačan cilj misaonoga procesa filozofirajuće zajednice.³⁵

Utemeljenje potrebe za filozofijom u kurikulumu dobro je argumentirano u djelima M. Lipmana i njegovih suradnika pozivanjem na holizam i interdisciplinarnost. U tom smislu,

»... filozofija predstavlja dobar okvir za traženje ravnoteže između krajnosti učenja činjenica u koje čovjek nema upliva i potpuno subjektivnog viđenja stvari, s osobnim mišljenjem i ukusom kao jedinim kriterijem«. ³⁶

Budući da se filozofski dijalog u zajednici djece ili mladih oslanja na Sokratovu majeutičku metodu, koja ide za razjašnjavanjem pojmova i ispitivanjem kriterija izvjesnosti iskazâ, najčešće se naziva »sokratičkim dijalogom«. ³⁷ Cilj je sokratičkoga dijaloga pospješiti (*facilitate*) »prosudbu« (*judgement*). Lipmanov je kriterij prosudbe ponešto pragmatistički:

»Dobra se prosudba (*good judgement*) često pokušava objasniti kao mješavina kritičkoga i kreativnog prosuđivanja. Međutim, ono što je čini dobrom zapravo je njezina uloga u oblikovanju budućeg iskustva. Radi se o prosudbama od kojih možemo živjeti, koje obogaćuju živote koje moramo živjeti.« ³⁸

Piramida misli B. Blooma, iako predmet kritike nekih teoretičara, odgovara Lipmanovom modelu misaonih vještina: pamćenje–shvaćanje–primjena–analiza–sinteza–procjena.

Važno je naglasiti da su važan čimbenik razvoja misaonih vještina i emocije. Ovdje do riječi dolazi »skrbno mišljenje« (*caring thinking*), dimenzija mišljenja koja podrazumijeva posljednju i najvišu kognitivnu razinu prema Bloomu – procjenu vrijednosti. U oblikovanju *vrijednosnoga* znanja presudnu ulogu imaju kognitivne snage koje nisu bez ostatka racionalne. M. Lipman ocrtava bit skrbnoga mišljenja pojmovima »cijenjenja, vrednovanja, prosudbe vrijednosti; cijeniti nešto znači pokloniti pažnju onome do čega nam je stalo i što je važno«. I nadalje:

»... stvari u prirodi nisu ni bolje ni gore od drugih, ali kada ih usporedimo i suprotstavimo u posebnim perspektivama, obraćamo pažnju na njih i, na taj način, vrednujemo njihove sličnosti i razlike«. ³⁹

Stoga se skrbno mišljenje, prema Lipmanu, najjednostavnije i najtočnije može odrediti kao »svijest o tome zašto nam je do nečega stalo«. ⁴⁰ Osobito naglašava da

»... briga (*caring*) nije tek kauzalni uvjet mišljenja, (...) nego može biti način, dimenzija ili vid samog mišljenja (...). Sukladno tome, briga je vrsta mišljenja kada izvodi kognitivne operacije kao što su traženje alternativa, otkrivanje ili uspostavljanje odnosa, uspostavljanje veza unutar već postojećih i mjerenje razlika.« ⁴¹

Filozofija za djecu tako uzima udio u problematičnom, ali vrlo potrebnom dijelu kurikula – moralnoj naobrazbi.⁴²

čini *moralnu imaginaciju*, jednu od temeljnih metoda filozofije s djecom. Usp. M. Lipman, *Thinking in Education*; Helmut Engels, *Nehmen wir an... Die Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, Beltz Verlag, Weinheim–Basel 2004.

32

Friedrich Nietzsche u djelu *Ljudsko, suviše ljudsko* piše: »Škola nema važnijeg zadatka od poučavanja strogog mišljenja, opreznog suđenja, konsekventnog zaključivanja: zbog toga se mora okrenuti od svih stvari koje nisu prikladne za ove operacije (...). Pa ona može računati na to da će ljudska nejasnoća, naviknutost i potreba ipak kasnije iznova smanjiti napetost luka suviše krutog mišljenja.« (Cit. prema: K. P. Liessmann, *Teorija neobrazovanosti*, str. 56.)

33

M. Lipman zapravo je ponudio sveobuhvatan pedagoški-didaktički model – načela, cilj i metodu svekolikoga obrazovanja – a ne tek metodiku filozofiranja s djecom i mladima.

34

M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 27. Pretpostavke refleksivne paradigme su: (1) obrazovanje je ishod sudjelovanja (*participation*) u zajednici koju predvodi učitelj, među čijim su ciljevima postignuće razumijevanja (*understanding*) i dobre prosudbe (*good judgement*); (2) obrazovanici su potaknuti na promišljanje o svijetu kada znanje o njemu biva otkriveno kao dvoznačno, dvosmisleno i tajnovito; (3) discipline u kojima se provodi istraživanje nisu ni takve da se ne preklapaju ni iscrpljujuće; odatle je odnošenje spram predmeta kojim se bave doista problematično; (4) uloga učitelja prije je uloga pogrešive osobe nego autoritativna.

35

Lipman objašnjava da se u poučavanju usmjerenom na prosudbu pojavljuju dva pristupa: poučavanje za prosudbu temeljenu na teorijskim načelima (*principled judgement*) i poučavanje za prosudbu usmjerenu na činidbu (*judgement of practice*). Usp. M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 23.

36

U anglosaksonskoj sredini, obilježenoj analitičkom tradicijom i semantikom, filozofija se često promatra kao potraga za značenjem (*quest for meaning*) te se snažno oslanja na pojmovnu analizu, stoga sadržaj Lipmanovih prvih didaktičkih materijala često ide za rasklapanjem pojmova kao što su 'vrijeme', 'odnos', 'stanje', 'istina', 'dobro', 'pravda', itd. Budući da se to u filozofiranju događa na općenitijim razinama od osobnoga iskustva, neki su autori sumnjali da su filozofska pi-

tanja u vidokrugu dječjih interesa. Međutim, studije na koje se A. Sharp i L. Splitter pozivaju pokazuju da je filozofsko istraživanje, premda smjera apstrakciji, povezano s dječjim iskustvom i da djeca uspješno prelaze s razine pojedinačnoga na opće i obratno. Također, pojmovi poput 'istina', 'dobro', 'vrijeme', 'prostor', 'prijateljstvo' i 'sebstvo' intrigiraju djecu, pogotovo jer je njihova znatiželja i sposobnost čuđenja velika. Usp. A. Sharp, L. Splitter, *Teaching for Better Thinking*, str. 91.

37

Usp. Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kinder. Eine Einführung in die Philosophie*, Philipp Reclam jun., Stuttgart 1999.

38

Usp. M. Lipman, *Thinking in Education*. Osvrćući se na američki pokret kritičkoga mišljenja, Lipman mu priznaje velike zasluge, ali ga nedvosmisleno smatra neuspjelim; *critical thinking movement* nije ispunio svoje ciljeve i očekivanja. Razlozi su tomu vrlo složeni, no Lipman smatra ključnim propustom to što tvorcima programâ nije uspjelo izraditi odgovarajuće kurikule.

39

Ibidem, str. 263.

40

Usp. John Dewey, *Theory of Valuation*; cit. prema: M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 265. Lipman se suprotstavlja Deweyjevom stavu da je *cijenjenje* (*prizing*) stav puko osobnoga odnosa spram čega (i *aspektualne kvalitete* koju Dewey naziva *emocionalnom*), dok *ocjenjivanje*, *procjenjivanje* (*appraising*), sadrži u sebi intelektualni vid refleksije predmeta. Prema Lipmanu, nema *cijenjenja* koje ne bi sadržavalo *procjenjivanje* i obratno. Međutim, čini se da odavde nije daleko poročan krug: *cijeniti* znači obratiti pažnju na ono što je važno, a važno je zato što obraćamo pažnju na nj.

41

Ibidem.

42

Filozofija s djecom, budući da razvija skrbno mišljenje koje je usmjereno na etičko područje, susreće se s problemom osjetljivosti govora o moralnim normama u javnoj školi pluralističkoga društva: ne samo što je postmoderni zapadni subjekt dezintegriran i vrijednosno dezorijentiran, nego se školske zajednice djece sve više sastoje od članova različitih kulturnih pozadina, pa prema tome i poimanja moralnih normi. Stručnjaci za filozofiju s djecom zauzet će o ovome različita stajališta. Čini se razložnim pristati uz mišljenje da su dvije krajnosti pristupa etičkim temama



Integrativna bioetika, pluriperspektivizam i filozofija za djecu

Bioetika je i sama modus skrbnoga mišljenja.⁴³ Postoji više koncepcija bioetike: od »medicinske« i »biomedicinske etike« do »geoetike« koja se tiče globalnih problema vezanih uz uvjete održanja života. Njezina općenita definicija, koju nudi *Bioetička enciklopedija*, glasi:

»Bioetika je sustavno proučavanje moralnih dimenzija – uključujući moralne poglede, odluke, postupke i težnje u znanostima o životu i zdravstvenoj skrbi, koje se služi različitim etičkim metodologijama u interdisciplinarnom okružju.«⁴⁴

Suočen s potpuno novom moralno-etičkom situacijom krize koju je generirala hegemonija nad prirodom pokrenuta prirodnoznanstveno-tehničkim znanjem, njemački filozof Hans Jonas, u kapitalnom djelu *Princip odgovornost* iz 1979. godine, predlaže novi *credo* koji utjelovljuje bit zahtjeva bioetičke epohe: *Znanje je odgovornost*. To je načelo nove, bioetičke paradigme.

Povijesno, bioetika na Zapadu izvire iz dvaju korijena – angloameričkoga, koji je odgovor na napredak medicine, vezan uz pojavu medicinske etike šezdesetih godina 20. stoljeća, te europskoga, uvjetovanog napretkom biopsihologije i vezanog uz pojavu *etike života* koju su početkom 20. stoljeća artikuli-rali Albert Schweitzer i Fritz Jahr.⁴⁵

U Hrvatskoj se u posljednjih desetak godina razvija koncept i projekt *integrativne bioetike* kao nov i osebujan model bioetičkoga promišljanja, čija se teorijska artikulacija i društveno promicanje uvelike veže uz ime Ante Čovića.⁴⁶ Ključne su značajke ove koncepcije *pluriperspektivizam* i *integrativnost*. Pluriperspektivizam je metodološki okvir koji proizlazi iz perspektivizma – moderne filozofijske struje koja se suprotstavlja epistemološkom monizmu, upućujući na relativnost istine s obzirom na kontingenciju povijesno-kulturnih odrednica koje oblikuju pojedini kut gledanja – i epistemološkog pluralizma koji razlikuje više modusa istine, odnosno znanja. Međutim, dok klasični filozofijski perspektivizam dovodi do relativizma, budući da ne postoji opći verifikacijski mehanizam koji bi usporedio više jednakovrijednih perspektiva, pluriperspektivizam o kojemu je riječ u integrativnoj bioetici odnosi se na *unutarnju mnogovidnost* istine koja je *jedna*. Budući da je um jedinstven, istina je također jedna, ali odlikuje je mnoštvenost vidova koje donose različite perspektive.⁴⁷ Perspektive koje pristupaju bioetičkim problemima trojake su: prirodnoznanstvene (egzaktne), normativne (filozofijska, teologijska, pravna) i kulturne (svjetonazorska, građanska, umjetnička i dr.). Nov je specifikum priznavanje sudioništva u bioetičkoj raspravi i ne-znanstvenim ili izvan-znanstvenim perspektivama. Takva paradigma, međutim, razumljiva je samo pod pretpostavkom da osim deskriptivnog i tehnički primjenjivog znanja, koje je kao jedine ustoličila novovjeka znanost, postoje i drugi modusi relevantnog znanja. Jürgen Mittelstraß postulira da osim *uporabnoga, raspoloživog znanja* (*Verfügungswissen*), postoji i orijentacijsko znanje (*Orientierungswissen*) koje prirodna znanost ne može iznaći.⁴⁸ Kao i koncept znanja, instrumentalna je racionalnost reducirala i koncept istine. S ciljem uklanjanja redukcije, Friedrich Kaulbach razlikuje *objektnu istinu* (*Objektwahrheit*) od *smisaone istine* (*Sinnwahrheit*).⁴⁹ Navedene distinkcije preuzima integrativna bioetika: znanje o onom *trebati*, a ne samo o onom *biti* – znanje je koje bioetiku zanima jer je jedino njime moguće usmjeriti znanstveno-tehničku moć koja se pokazuje pogubnom kako za čovjeka, tako i za cijeli ekosustav.⁵⁰ Činjenica koja doziva ne samo u znanosti već ustaljenu interdisciplinarnost, nego pluriperspektivi-

zam jest: prirodna znanost u svojim metodološkim ograničenjima ne može (sama) rješavati probleme koje generira.⁵¹

u kurikulum – dogmatizam koji je stran slobodnom promišljanju i relativizam koji čini filozofsko promišljanje besciljnim i suvišnim – podjednako štetne te da ih treba izbjegavati. Ekkehard Martens je 2007. godine, u članku »Odgojna dilema. Između fundamentalizma i proizvoljnosti«, ustvrdio da je današnje kolebanje između nekritički prihvaćenih naslijeđenih normi (*Fundamentalismus*) i proizvoljnosti u ponašanju (*Beliebigkeit*) analogno povijesnoj situaciji u kojoj nastaje sokratovska etika odgoja (*sokratische Erziehungsethik*). Suočivši se s kontingentnošću moralnih normi s obzirom na povijesno-kulturni kontekst, odgajatelj se nalazi na skliskom terenu potrebe utemeljenja morala. Prosvjetiteljska Kantova krilatica »Imaj hrabrosti služiti se vlastitim razumom!« doima se solidnim oruđem. Međutim, pokazuje se da povratno pitanje o utemeljenju ove ili one moralne norme nije moguće postavljati unedogled. Unatoč tomu, jedini čvrst temelj za utemeljenje morala, zaključuje Martens, kriteriji su koje propisuje regulativa uma. Martens na temelju Sokratovoga dijaloziranja oblikuje jednu sokratovsku pedagošku etiku (*sokratische Erziehungsethik*) za učitelje i usmjerivače filozofskih rasprava s djecom i mladima, koja bi se sastojala u sljedećim smjernicama: (1) jasno uobličiti premise od kojih se polazi u etičkome razmatranju; (2) sugovornika tretirati kao sebi ravnopravnog; (3) razlikovati cilj dijaloga (dobro) od njegove metode; (4) tražiti utemeljenje deontoloških iskaza; (5) utemeljenja se moraju temeljiti na umskim kriterijima; (6) izbjegavati krajnosti – dogmatizam i relativizam. Ako se u procesu filozofskoga dijaloziranja s djecom nastoji oko zadovoljenja ovih uvjeta, moguće se nadati skrbnom mišljenju koje je ujedno kritičko, koje je solidna klima za oblikovanje toliko potrebnog orijentacijskoga znanja. Usp. *Info-Kinderphilosophie*, godišnje glasilo Austrijskoga instituta za filozofiju s djecom, Graz 2007., str. 8.

43

Povijesna smjena paradigmi koje definiraju odnos znanja, vrline i moći uvjetovala je pojavu bioetike. Dok je starovjekovnoj epohi, s likom Sokrata kao osnivača etike, odgovaralo načelo »vrlina je znanje«, za Aristotela vrijedi »znanje je vrlina«. Francis Bacon je u djelu koje može poslužiti kao simbolički medaš epohe – *Novi Organon* – načinio odlučujuću promjenu gledišta: »Znanje je moć – što je krilatica koja predstavlja paradigmu za koju je iz današnje perspektive jasno da je vodila k neodrživom razvoju. Usp. Francis Bacon, *Novi Organon*, Naprijed, Zagreb 1986.

44

Warren Thomas Reich, »Introduction«, u: Warren Thomas Reich (ur.), *Encyclopedia of*

Bioethics, sv. I, Macmillan, New York 1995., str. 21.

45

1927. godine Fritz Jahr objavljuje u njemačkome znanstvenom časopisu *Kosmos* članak naslovljen »Bio-etika«. Do 1934. u različitim se tekstovima artikulira njegova bioetička misao. Jahr kroči putem koji je prije njega utrla filozofska misao Alberta Schweitzera, naglašavajući (straho)poštovanje prema svim oblicima života (*Ehrfurcht vor dem Leben*). Dok je kod Schweitzera ta ideja motivirana dubinskim poniranjem u kršćanski etos i iskustvom medicinskoga rada u egzotičnom Gabonu, u Jaha su to otkrića na polju psihologije i neurofiziologije. 1878. Wilhelm Wundt utemeljuje prvi institut za eksperimentalnu psihologiju u Leipzigu i bilježi slične fiziološke reakcije te na opstanak orijentirane i svrhovite radnje kod čovjeka, životinja i biljaka. Jahr uočava da nova znanstvena otkrića zahtijevaju novu etičku refleksiju. Uvidjevši da postoje usporedni mehanizmi u psihičkome životu čovjeka, životinje i biljke, Jahr preko *bio-psihike* dolazi do *bio-etike* – stava čiji je temelj pretpostavka moralne obveze prema svim bićima. Kao odjek Kantove krilacije, *bio-etički* imperativ artikulira se ovako: »Poštuj svako živo biće prema načelu da je ono svrha u sebi i postupaj s njim, ako je moguće, na taj način!« Usp. Hans-Martin Sass, »European Roots of Bioethics: Fritz Jahr's 1927 Definition and Vision of Bioethics«, u: Ante Čović, Nada Gosić, Luka Tomašević (ur.), *Od nove medicinske etike do integrativne bioetike*, Pergamena–Hrvatsko bioetičko društvo, Zagreb 2009., str. 21.

46

Pojam 'integrativna bioetika' prvi je put spomenut 2004. godine na međunarodnoj konferenciji u Dubrovniku *Bioetika u južnoj i jugoistočnoj Europi*, koja je organizirana u suradnji znanstvenika sa Zagrebačkog sveučilišta i kolega s Ruhrskog sveučilišta u Bochumu. *Referalni centar za bioetiku u jugoistočnoj Europi*, sa sjedištem u Zagrebu, osnovan je 2006., a konferencija *Bioetički forum za jugoistočnu Europu* pokrenuta je 2005. godine. U sklopu projekta su od 2006. održavani i poslijediplomski tečajevi pod naslovom *Međunarodna ljetna škola integrativne bioetike*, te provedene brojne druge aktivnosti, uključujući objavljivanje relevantnih publikacija na engleskom i njemačkom jeziku.

47

Usp. Ante Čović, »Integrativna bioetika i pluriperspektivizam«, u: Velimir Valjan (ur.), *Integrativna bioetika i izazovi suvremene civilizacije*, Bioetičko društvo u BiH, Sarajevo 2007., str. 68.



Međutim, taj optimistički koncept može izazvati sumnju u uspjeh: kako dovesti na istu ravan verifikabilne i neverifikabilne iskaze o čovjeku i svijetu?⁵²

Zagovornici integrativne bioetike računaju s tim pitanjem. A. Čović naglašava da je istina monistička. Međutim, ona se »prema unutra« usložnjava. Jer

»... istina nije samo teorijski nego i praktički pojam, ona podjednako sabire spoznajne i egzistencijalne perspektive«.⁵³

U tom smislu, teorijska afirmacija *kulturnih perspektiva* može biti plodonosna jedino ako one stupe u međudjelovanje s normativnim i znanstvenim diskursima. U njihovoj *interakciji*, smatra Čović, neizbježno se događa *korigiranje* stavova motritelja iz pojedine perspektive te se tako ostvaruje *integrativnost*:

»Najviše što se u tom odnosu može postići jest interaktivnost. Interaktivnost može pak prerasti u integrativnost, a integrativnost može dovesti do zajedničke i cjelovite istine.«⁵⁴

Iako je filozofija samo jedna od perspektiva u kojoj se problemi sagledavaju, smatra Čović, njezina je prisutnost nužna »za istraživanje i tumačenje moralnoga djelovanja« te »metodološki zajamčenu otvorenost problemskoga polja prema pluralnoj filozofsko-etičkoj sferi«⁵⁵ jer ona osigurava usmjerenost na općost koja je svojstvena moralnosti.

Dade se zaključiti da je bioetiku nužno usmjeriti prema filozofiji, ponajprije stoga što svako moralno djelovanje, bilo ono plod rasprave ili etosa neke sredine – »zajedničke društvene moralnosti«⁵⁶ – počiva na određenoj antropologiji koja opet počiva na određenoj metafizici, bio djelatnik toga svjestan ili ne.⁵⁷ Osvijestiti teorijsku potku djelovanja važan je korak k nepristranosti – slobodi od različitih manipulacija znanstveno-tehničke sprege s ekonomskim rastom kao mjerilom svih stvari, koja se često prikazuje kao neupitni zakon »razvijenog« društva.

Cilj integrativne bioetike moguće je postići tek razvijanjem bioetičkoga senzibiliteta – »nove planetarne osjećajnosti«⁵⁸ – stvaranjem višeslojne osjetljivosti za bioetička pitanja u javnosti. Model integrativnosti i pluriperspektivizma *in actu* visok je ideal kojemu treba težiti, premda uspjeh ovisi o nizu čimbenika koji nisu uvijek naklonjeni idealu. U Hrvatskoj su u posljednjih nekoliko godina viđeni primjeri uspješnih okruglih stolova o bioetičkim pitanjima,⁵⁹ kao i primjeri »razgovora gluhih«.⁶⁰

Metodologija i cilj integrativne bioetike idu ukorak s analognim kategorijama filozofije za djecu. Dok prva pretpostavlja više vrsta znanja i pluriperspektivnost istine, potonja govori o multidimenzionalnosti mišljenja, razredu filozofirajuće djece kao *istraživačkoj zajednici* i metaprovjeri svačijih iskaza prema kriterijima *dobre prosudbe* – što je analogon spomenutom modelu *interaktivnost–korigiranje–integrativnost*. Čini se da nije slučajno što je F. Jahr, pionir europske bioetičke tradicije, shvaćao bioetiku kao

»... osobno, stručno i javno moralno nastojanje prema svim oblicima života, u čemu važnu ulogu ima djelovanje na sveučilištu, u školskim ustanovama i u medijima«.⁶¹

Epistemološko-metodološko promišljanje M. Lipmana o *skrbnome mišljenju* sukladno je konceptu bioetičkog pluriperspektivizma. Lipman smatra da je, kako bi se predmet vrijednosno razlikovao od drugoga, potrebno oba predmeta usporediti u *posebnoj perspektivi*. Tada vrijednosni sud, koji je ishod toga procesa, ima kognitivnu vrijednost. To znači da znanost ne može biti vrijednosno neutralna, premda je pogrešna pozitivistička ideja o »*value-free science*« još duboko ukorijenjena.⁶² S obzirom na vrijednosti, Lipman pristupa objektivistički. Objektivna vrijednost predmeta aficira volju:

»... količina brige određuje vrijednost koja već (sic! op. a.) postoji u predmetu«.⁶³

Time se približava bioetičkoj misli H. Jonasa koji smatra da je za konstituiranje odgovornosti spram živoga svijeta ključno prihvatiti da je život, budući predvjet svake moguće svrhe, svrha u sebi i da ima *objektivnu* vrijednost.⁶⁴

48

Usp. Jürgen Mittelstrass, *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1982.

49

Usp. Friedrich Kaulbach, *Philosophie des Perspektivismus*, 1. dio: *Wahrheit und Perspektive bei Kant, Hegel und Nietzsche*, J. C. B. Mohr (P. Siebeck), Tübingen 1990.

50

Dvije dogme na kojima počiva suvremena znanstveno-tehnička proizvodnja pokazuju se kao mit: dogma o vrijednosno neutralnoj znanosti (*value-free science*) i mit o strogom razdvajanju postizanja i korištenja znanstvenih rezultata. Pokazuje se da u sprezi tehnike, ekonomije i instrumentalne racionalnosti postoji stalna tendencija prema načelu: što je tehnički izvedivo, etički je dopustivo. Usp. T. Matulić, *Metamorfoze kulture*, str. 511.

51

Slikovito rečeno, integrativna bioetika zamišljena je kao golem okrugli stol za kojim sjede stručnjaci različitih profila i predstavnici različitih domena društvenoga života te u živoy 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.

52

Kako navesti na dijalog deontološke i konzekvencijalističke etičke alternative? Kako uskladiti profitno zainteresirane i idejno-ideološki zainteresirane strane? Kako dovesti u dijalog bioetičke institucije koje njeguju određene »škole« promišljanja bioetičkih problema, koje počivaju na nesvodivim antropologijama, a ove na nesvodivim metafizikama? Na koji način različite *jezične igre* mogu iznaći *zajednička* rješenja? U kojoj mjeri filozofske teorije uopće mogu pomoći rješavanju delikatnih i složenih bioetičkih problema te, još važnije, tko i s kojim autoritetom može odrediti prema kojoj će se filozofskoj teoriji ravnati donositelji odluke? Kako uopće »pripuniti« zakonodavce na bioetički senzibilitet? K tome, pravilo je na području moralnoga odlučivanja: što više rasprave i aktera u raspravi, to manja učinkovitost.

53

A. Čović, »Integrativna bioetika i pluriperspektivizam«, str. 67.

54

Ibidem.

55

Ante Čović, *Etika i bioetika. Razmišljanja na pragu bioetičke epohe*, Pergamena, Zagreb 2004., str. 28.

56

Usp. Tom Beauchamp, James Childress, *Principles of Biomedical Ethics*, cit. prema: A. Čović, *Etika i bioetika*, str. 30.

57

Čak i u društvima koja teže sudioničkoj i raspravljajčkoj demokraciji, nerijetko se događa da načelo većine ili moći određuje koja će antropologija biti dominantna u rješavanju bioetičkih pitanja, što ima neposredan utjecaj na legislativu. Također, u promišljanju odnosa bioetike i filozofije, treba uzeti ozbiljno i opasku Francis Fukuyame da je u skupini ljudi koji raspravljaju o bioetičkom problemu – recimo, o pitanju modificiranja čovjeka genetičkom manipulacijom ili psihotropnim supstancama – redovito baš etičar onaj koji će imati najpoptuljiviji stav. Usp. Francis Fukuyama, *Kraj čovjeka? Naša poslijeljudska budućnost. Posljedice biotehnoške revolucije*, Izvori, Zagreb 2003.

58

Ibidem, str. 65.

59

Primjer je okrugli stol na temu »Lijekovi između profita i zdravlja«, održan 19. svibnja 2010. u sklopu 9. *Lošinjskih dana bioetike*. Različiti stručnjaci komentirali su temu iz biokemijske, farmaceutске, medicinske, filozofske, teološke i sociološke perspektive, te zajednički došli do jednoznačnog zaključka. Usp. Hrvoje Jurić (ur.), 9. *Lošinjski dani bioetike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2010.

60

8. srpnja 2009., u emisiji »Otvoreno« Hrvatske televizije, upriličena je rasprava o umjetnoj oplodnji povodom prijedloga novoga zakona. Stručnjaci – Srećko Ciglar iz Kliničke bolnice Merkur u Zagrebu i dr. sc. Aleksandra Korać Graovac, s Katedre za obiteljsko pravo Pravnoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – obvezali su se govoriti »isključivo s aspekta svoje struke«. S. Ciglar čak je izriječno napomenuo da se »ne bavi moralom« te da ga jedino zanima je li neki zahvat medicinski izvediv ili nije.

61

Bioetika je u europskom kontekstu od početka prepoznata kao *edukativna* disciplina. F. Jahr je u svome radu posebno naglasio edukativnu dimenziju bioetike. Kao sudionik u

Skrbno mišljenje koje ide za njegovanjem emocija kao kognitivnih faktora jedna je od dimenzija koju filozofirajuća istraživačka zajednica djece može i treba razviti. To je ujedno proces kojim se može razvijati bioetički senzibilitet.⁶⁵ Filozofijsko istraživanje koje se događa u kontekstu istraživanja emocija kroz traženje utemeljenja, davanje primjera i protuprimjera te refleksiju o tuđim pretpostavkama rad je na najvišoj kognitivnoj razini, prema Bloomovoj taksonomiji – razini evaluacije. Djeca su sposobna za rad na toj razini. Studije na koje se poziva Ann Sharp pokazuju da djeca u vrlo ranoj dobi mogu identificirati emocije i da imaju sposobnost istražiti razlog svojih emocija (»Ljutim se na one koji sijeku šume buldožerima.« – »Zašto?«) i, ukoliko su pogrešne (*false*), osloboditi ih se.⁶⁶

Iskustvo pokazuje da djeca imaju velik kapacitet i još veći potencijal postavljanja bioetičkih pitanja. To ne umanjuje problem motivacije u razvijanju bioetičkoga senzibiliteta. Kako ga razvijati u odgojno-obrazovnome procesu? U motivaciji značajnu ulogu igraju emocije, a one pretpostavljaju iskustvo. Blisko iskustvo žive prirode često izostaje u urbanim sredinama pa djeca ne mogu razviti pozitivan emocionalni stav prema vrijednostima s kojima nisu u doticaju.⁶⁷

Rješenje ovoga problema leži izvan domašaja ovakvoga rada. Treba možda tek napomenuti da bilo koja vrsta *školske* odgojno-obrazovne djelatnosti nije svemoćna. Pretpostavka uspjeha skrbnoga mišljenja usmjerenoga k *biosu* u filozofirajućoj istraživačkoj zajednici djece je razvijanje održivih stilova života i *neposredno iskustvo* žive prirode.

Zaključak

Kriza znanstveno-tehničke civilizacije očituje se kao korjenita vrijednosna dezorijentiranost postmodernoga subjekta. Budući da egzaktno prirodnoznanstveno znanje nije u stanju riješiti etičke probleme vezane uz život i održanje uvjeta života, nužno je prepoznati orijentacijsko znanje kao ključno u suočavanju s njima. Integrativna bioetika putem modela pluriperspektivizma nastoji prevladati epistemološki redukcionizam i – onkraj relativizma i dogmatizma – tragati za zajedničkim rješenjima koja bi bila rezultat interakcije i interkorekcije različitih znanstvenih i ne-znanstvenih perspektiva. Pritom je nužna i filozofijska perspektiva.

Filozofija za djecu nastaje kao odgovor na edukološki redukcionizam *činjeničnoga znanja*. Iz povjerenja u dječji potencijal za filozofiranje i u filozofiju kao autentično stanište dobrog mišljenja – kritičkoga, vrijednosnog i skrbnog – nudi put k preobrazbi obrazovnoga sustava u »laboratorij racionalnosti« koji kreativnost i emocije uvažava kao kognitivne čimbenike. Pritom se temeljna epistemološka postavka M. Lipmana – multidimenzionalnost mišljenja – kreativno slaže s postavkama integrativne bioetike o pluriperspektivizmu i modalnoj višestrukosti znanja. Bioetika prepoznaje potrebu razvijanja motivacije odnosno *bioetičkoga senzibiliteta* za odgovorno promišljanje i djelovanje. Filozofija za djecu može ga razvijati posebno kroz skrbno mišljenje. Stoga je poželjno da vremenu primjeren obrazovni program obuhvati elemente integrativne bioetike i filozofije za djecu.⁶⁸

Obje discipline nastupaju optimistično, postavljajući ciljeve čiji uspjeh nije lako doseći. On ovisi o brojnim društvenim čimbenicima; približavanje njemu zahtijeva postupnu preobrazbu svih društvenih struktura u smjeru odgovornosti i – prema F. Jahru – »suosjećanje, ljubav i solidarnost prema svim oblicima života«.⁶⁹

U tome kao smjernica može poslužiti Jahrovo razmišljanje iz 1930. o metodi-
ci etičkoga diskursa u nastavi:

»Nemojte poučavati nepopustljivu subjektivnu etiku. Strogo izbjegavajte zakrivljanje predmnije-
vanih mišljenja pod velom takozvane objektivnosti i zlorabeći takozvanu interaktivnu nastavu
(*Arbeitsunterricht*). Metodološki nije dopušteno tek predstaviti činjenice kojima smo skloni i
potpisnuti ili odbaciti činjenice kojima nismo skloni ili ih samovoljno preokrenuti. (...) Umjesto

svjetonazorskim previranjima dvadesetih i tridesetih godina 20. stoljeća, postaje članom reformističkoga pokreta u obrazovanju. 1930. objavljuje kontroverzan članak »Die neue Erziehung«, u kojem odbacuje indoktrinaciju i prenaplašeni odgojni paternalizam te zagovara interaktivan i neizravan moralni odgoj kao i razvoj osobne vrline. Za Jahra je bioetika: (1) nova i nužna akademska disciplina; (2) nužan moralni stav, uvjerenje i ponašanje; (3) prepoznaje i poštuje *bios* u najrazličitijim očitovanjima, kao i interakciju među živim organizmima u prirodi i kulturi; (4) ima legitimnu obvezu djelovanja u javnoj sferi, savjetništvu i obrazovanju. Usp. H.-M. Sass, »European Roots of Bioethics: Fritz Jahr's 1927 Definition and Vision of Bioethics«, str. 27.

62

Usp. M. Lipman, *Thinking in Education*, str. 265. Kognitivno i normativno nastupaju zajedno. Lipman smatra da *skrbiti* znači usredotočiti se na ono što se poštuje, vrednovati vrijednost toga, procijeniti dragocjenost toga. Vrednovati (*to evaluate*) znači uračunati vrijednost čega. Skrb, brigu, biti-stalo-do-čega (*caring*) Lipman naziva *emocionalnom diskriminacijom*; odvija se »neprestana borba za narušavanje ravnoteže ontološke jednakosti, koja promatra sva bića na istoj razini, i perspektivne razlike proporcije i nijansi percepcije koja proizlazi iz naše emocionalne diskriminacije«.

63

Ibidem.

64

Usp. Hans Jonas, *Princip odgovornost. Pokušaj jedne etike za tehnološku civilizaciju*, Veselin Masleša, Sarajevo 1990.

65

Dok (bio)etičar Hans Jonas kao temeljni princip ophođenja sa živim u kontekstu znanstveno-tehničke civilizacije vidi *odgovornost*, edukolog Louis Legrand u raspravi o problemu moralne naobrazbe u školi osnovnom vrlinom koju bi kurikulum trebao razvijati smatra *solidarnost*. Ta dva principa međuovisna su do nerazdvoljivosti. Za Jonasa je odgovornost jedini etički princip koji odgovara novoj, bioetičkoj situaciji. Ona je objektivna kategorija, utemeljena na objektivnoj intrinzičnoj vrijednosti bivstvajućega, koja iznosi zahtjev spram ljudske volje. Suočen s konstruktivističkim filozofskim pogledom – prema kojem je nemoguće iz onoga što jest zaključiti o onome što treba biti te objektivne svrhe u prirodi ne postoje – Jonas je poduzeo istančan logički dokaz kako bi

pokazao da čovječanstvo *treba* postojati u budućnosti. Usp. H. Jonas, *Princip odgovornost*; Louis Legrand, *Moralna izobrazba danas – ima li to smisla?*, Educa, Zagreb 2001.

66

Ann Sharp, jedna od prvih suradnica M. Lipmana, ide još i dalje tvrdeći da su emocije prosudbe (*judgements*), pa prema tome nisu iracionalne. One mogu preobražavati, opravdavati i hvaliti doživljeno. Usp. A. Sharp, L. Splitter, *Teaching for Better Thinking*.

67

Ute Kruse-Ebeling je u svome predavanju na 9. Lošinjskim danima bioetike, održanima u svibnju 2010. u Malome Lošnju, konstatala da ekološki odgoj u njemačkim školama nije pokazao znatniji učinak na ponašanje djece. Istraživanja u urbanim sredinama pokazuju da djeca, budući da nisu u većem kontaktu sa živom prirodom, nego je doživljavaju putem medijske simulacije, nemaju razvijen senzibilitet prema živomu. Racionalna spoznaja da bi ekosustav *trebalo* štiti, stečena u školi, ne mijenja njihove praktične navike, budući da nema poticaja emocijama. »Studije pokazuju da djeca sve rjeđe dolaze u kontakt s prirodom; provode mnogo vremena u zatvorenom prostoru (oko 70 sati tjedno); djeca se sve rjeđe igraju po šumama, u blatu, vidaju prave nepriptomljene životinje kao što su lisice, zečevi, sme, itd. (...) Ne love prave kukce, crve ili leptire. Što više vremena provode pred ekranom, to se manje zanimaju za 'pravu' prirodu. Studije u području ekološkog obrazovanja (*environmental education*) pokazuju značajnu korelaciju između intenziteta istinskog, osjetilnog kontakta s prirodom i uspjeha ekološkog obrazovanja: teoretsko obrazovanje o prirodi, te uzrocima i učincima ekoloških problema ne vodi do značajnijih promjena u svakodnevnom odnosu prema okolišu kod djece i odraslih.« (9. Lošinjski dani bioetike, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2010.)

68

Prijedlog kurikula filozofiranja za djecu, usredotočen na bioetičke teme, ili transkurikularnu inačicu (više predmeta protkanih elementima dviju disciplina) iznosim i razrađujem u drugome članku.

69

H.-M. Sass, »European Roots of Bioethics: Fritz Jahr's 1927 Definition and Vision of Bioethics«, str. 24.

tendenciozne manipulacije stavovima, učenicima bi morala biti dana mogućnost da razviju svoje vlastite stavove i uvjerenja, dajući im za svako posebno objektivan materijal, kako bi kasnije mogli razviti vlastita uvjerenja i stavove.«⁷⁰

Literatura

Francis Bacon: *Novi Organon*, Naprijed, Zagreb 1986.

Ante Čović: *Etika i bioetika. Razmišljanja na pragu bioetičke epohe*, Pergamena, Zagreb 2004.

Ante Čović: »Integrativna bioetika i pluriperspektivizam«, u: Velimir Valjan (ur.), *Integrativna bioetika i izazovi suvremene civilizacije*, Bioetičko društvo u BiH, Sarajevo 2007., str. 65–75.

Džon Džui (John Dewey): *Vaspitanje i demokratija. Uvod u filozofiju vaspitanja*, Obod, Cetinje 1953.

John Dewey: *Liberalizam i društvena akcija*, KruZak, Zagreb 2004.

Helmut Engels: *Nehmen wir an... Die Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, Beltz Verlag, Weinheim–Basel 2004.

Francis Fukuyama: *Kraj čovjeka? Naša poslijeljudska budućnost. Posljedice biotehnoške revolucije*, Izvori, Zagreb 2003.

Patricia Hannam, Eugenio Echeverria: *Philosophy with Teenagers. Nurturing a Moral Imagination for the 21st Century*, Network Continuum, London–New York 2009.

Info-Kinderphilosophie (časopis), Österreichische Gesellschaft für Kinderphilosophie, Graz (brojevi iz kolovoza 2005. i kolovoza 2007.).

Hans Jonas: *Princip odgovornost. Pokušaj jedne etike za tehnološku civilizaciju*, Veselin Masleša, Sarajevo 1990.

Hrvoje Jurić (ur.), *9. Lošinjski dani bioetike*, Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2010.

Boris Kalin: *Povijest filozofije*, Školska knjiga, Zagreb 1980.

Immanuel Kant: *Utemeljenje metafizike čudoređa*, Igitur, Zagreb 1995.

Louis Legrand: *Moralna izobrazba danas – ima li to smisla?*, Educa, Zagreb 2001.

Konrad Paul Liessmann: *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb 2008.

Matthew Lipman: *Thinking in Education*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

Matthew Lipman: *Das geheimnisvolle Wesen*, Akademie Verlag, Sankt Augustin 2007.

François Lyotard: *Postmoderno stanje. Izvještaj o znanju*, Ibis grafika, Zagreb 2005.

Ekkehard Martens: *Philosophieren mit Kinder. Eine Einführung in die Philosophie*, Philipp Reclam jun., Stuttgart 1999.

Tonči Matulić: *Metamorfoze kulture*, Glas Koncila, Zagreb 2009.

Platon: *Eutifron ili O pobožnome*, Matica hrvatska, Zagreb 2003.

Platon: *Ion, Lahet, Meneksen*, Hrvatski studiji, Zagreb 1998.

Warren Thomas Reich (ur.): *Encyclopedia of Bioethics*, Macmillan, New York 1995.

Hans-Martin Sass: »European Roots of Bioethics: Fritz Jahr's 1927 Definition and Vision of Bioethics«, u: Ante Čović, Nada Gosić, Luka Tomašević (ur.), *Od nove medicinske etike do integrativne bioetike*, Pergamena–Hrvatsko bioetičko društvo, Zagreb 2009., str. 19–31.

Ann Sharp, Lawrence Splitter: *Teaching for Better Thinking*, Australian Center for Educational Research, Melbourne 1995.

Ludwig Wittgenstein: *Tractatus logico-philosophicus*, Moderna vremena, Zagreb 2003.

Internetski izvori

European Union (Education, training, youth): http://europa.eu/pol/educ/index_en.htm.

Hrvatski centar za dramski odgoj: <http://www.hedo.hr>.

ICPIC (The International Council of Philosophical Inquiry with Children): <http://www.icpic.org>.

Portal Hrvatskog kulturnog vijeća: <http://www.hkv.hr>.

TES (The largest network of teachers in the world): <http://www.tes.co.uk>.

The Independent: <http://www.independent.co.uk/>.

Udruga *Mala filozofija*: www.petit-philosophy.com/index.php/hr/mala-filozofija.html.

UNESCO: <http://www.unesco.org>.

World-Wide Asian-Eurasian Human Rights Forum: <http://www.world-citizenship.org/wp-archive/396>.

Marina Katinić

Philosophy for Children and Youth and Integrative Bioethics

Abstract

The contemporary age has been marked by a shift in epistemology and theory of education. The idea of usable knowledge has been exterminating those sorts of theoretical knowledge that promote certain values. There is a trend in an epistemological reductionism that gives monopoly on knowledge to scientific discourse, which is legitimized through cybernetic and economical efficiency, while diminishing the orientation-driven knowledge intended for purposes and ethical values. However, integrative bioethics requires the latter through the model of pluri-perspectivism, demanding the appropriate educational system, which would allow the development of bioethical sensibility. In the 1970s, Matthew Lipman established the philosophy for children, a discipline based on Bloom's cognitive psychology, Peirce-Deweyan community of inquiry and critical thinking movement. According to the evidence, children are capable of abstract thinking from the early schooling age. The authentic thinking is multidimensional; critical, creative and caring. It is being developed through Socratic dialogue in the children's community of inquiry. Integrative bioethics, as a discipline with an essentially educative role, may reach its goal, i.e. development of the bioethical sensibilities, precisely through philosophy for children, since the epistemological and methodological preferences of both disciplines are consistent with one another. The paper seeks to introduce this new discipline – philosophy for children – and to explore its relation to integrative bioethics.

Key words

multidimensional thinking, philosophy for children, Matthew Lipman, Socratic dialogue, caring thinking, integrative bioethics, pluri-perspectivism, bioethical sensibility