

Рад примљен: 29. 1. 2015.
Рад прихваћен: 13. 5. 2015.

Прегледни
рад

др Вучина Зорић¹
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет, Никшић



Морал и религија у прајмајизму Џона Дјуија

Резиме: Циљ овој теоријској истраживања је представљање и анализа морала и религије унутар прајмајизма Џона Дјуија. Појреду за одабиром наведеној предмету истраживања намеће њихова важност, недовољна израженост и нужност преиспитивања у данашње доба оштрије кризе система вредности, посебно у области васпитања и образовања. С једне стране, неопходно је било јужити увид у суштину и однос морала и религије у мисли Дјуија, а, с друге стране, разумети њихову повезаност и значај за поимање његовој виђења филозофије, науке и васпитања. Показало се да је јојрилично доследно традио свој оштрији, а посебно филозофски и педагошки концепти, у којем се моју прејознати најбитнији елементи и не увек прихватају аналојје између моралних правила и моралних принципа, религије и религиозности, те образовних институција и васпитања. Наведене дисјинкције и њихово тумачење су од фундаменталној значаја за разумевање Дјуијеве укујне мисли и јружају дубок увид у његов специфичан и слојевити однос према моралу, науци, филозофији и образовању, а посебно према религији.

Кључне речи: религија, морал, филозофија, васпитање, Џон Дјуи.

Џон Дјуи (John Dewey, 1859–1952), један од креатора прагматистичке филозофије, творац прагматистичке концепције васпитања и образовања, значајан и ангажован теоретичар, практичар и реформатор, на прослави свог 90. рођендана, 1949. године, описао је свој животни циљ као трагање за стицањем јасне идеје о томе који су то проблеми који стоје у позадини тешкоћа и зала које имамо у практичном искуству,

то јест животу. То је био покретачки елемент његове варијанте прагматизма, односно инструментализма или експериментализма, што је образлагао у својим многобројним радовима током истраживања реалних проблема у филозофији, педагогији, психологији, политичкој и друштвеној мисли и деловању. Узрок и последица је била његова фокусираност на свакодневне индивидуалне и проблеме укупне заједнице.

Током Дјуијевог живота наука је дефинитивно постала главно средство у решавању жи-

¹ vucinazoric@gmail.com

вотних проблема људи, те доминантна парадигма и поглед на свет, угрожавајући традиционалне концепте филозофије и религије. Штавише, у његовој мисли наука је препозната као модел који може бити апликативан у готово свим областима поимања стварности, па чак и на филозофију. Ипак, иако се залагао за значајан уплив и примену науке и њених принципа у многе сфере истраживања живота, он јој није придавао апсолутну важност као основи за целокупно људско деловање и стваралаштво. Дјуи је у есеју *The relationship of thought and its subject-matter* (Dewey, 1916a: 75–102) истицао да филозофија има три области истраживања, које провизорно могу бити представљене у форми три концентрична круга. Прва, најужа, јесте област истраживања закона рефлексивног мишљења, то јест научног истраживања – то је област логике; друга, шира, јесте област истраживања законитости и узајамног утицаја осталих облика људског искуства – уметничког, моралног, религиозног и тако даље, као и њиховог односа према логичком мишљењу; и трећа, најшира, јесте област социјалних питања, област примене филозофије на организационе и институционалне проблеме друштвеног живота, социјалног и културног понашања, односа појединца и друштвене целине. Притом, требало би да филозофија, уз истраживање чињеница и преиспитивање искуства, има функцију и успостављања нових вредности. Наиме, за Дјуија, по својој функцији филозофија је критика веровања, институција, обичаја, политика... у односу на њихов утицај на вредности. Она је активна и у области научних проблема и тиме што мора проценити вредности у вези са узроцима који их омогућују и са последицама које из њих произлазе. Стога, по Дјуију, у реализацији тог специфичног циља филозофија се мора користити (скоро) истим истраживачким поступцима којима се служи и наука. Он чак сматра да се не може установити суштинска разлика између филозофског и научног истраживања. Наиме, обе преиспитују одређена верова-

ња која су актуелно прихваћена и постала стандард у настојањима да се дође до бољих решења у циљу општег прогреса.

По Дјуију, „теоријска“ група друштвено-хуманистичких наука има двоструку функцију: критичку и конструктивистичку. Требало би обе функције да имају за циљ да нове идеје и моћи буду усмерене ка људској добробити. Тако је „филозофија у Дјуијевом концепту, у одређеном смислу, слична архитектури, то јест није ни уметност ни наука. Усмерена је на дизајн нових конструкција и унапређење или превазилажење старих... Док је архитектура усмерена на посебне конструкције, филозофија смера на дизајн дизајна, опште принципе који могу бити руководећи и евалуаторски“ (Welchman, 1995: 193). Стога не чуди што Дјуи филозофију описује (и) као теорију васпитања и образовања у најопштијем могућем смислу. Такође, по њему, филозофија као образовање јесте принцип мишљења заснован на оправданој сумњи, истраживању и процесу решавања проблема, а етичка филозофија је образовна у принципима мишљења у односу на рационално решавање неизвесности или проблема у односу на вредности.

За Дјуија, образовање је у значајној мери морални подухват, а његово виђење морала, као што се и може очекивати, јесте органско и фокусирано на праксу у контексту. Наиме, морал није неки посебни и идеализовани домен. Он је у садашњости и свакодневном живљењу. „Дјуи не нуди апсолутне или идеалне моделе који би нас водили у достизању морала. Личност се не посматра као следбеник неких датости, већ као активно биће интелигенције и имагинације која је у интеракцији са околином, а реагује са тежњама и осећањима, која рефлектује, анализира и чини изборе“ (Cuffaro, 1995: 52). Дјуи је фокусиран на процес (и проблем), то јест како чинимо моралне изборе у ситуацијама које изазивају промишљање и које кулминира у вредносне судове. Оне ситуације које посебно изазивају раз-

мишљање су оне у којима смо суочени са изборима између могућих праваца наших радњи. Суочени са дилемама и потребом избора ми се ангажујемо у процесу просуђивања да бисмо одредили радње које би ваљало предузети. У том процесу ми стварамо или покушавамо разне опције, то јест испробавамо последице које могу следити из њих.

Вредносни судови се не могу строго одвојити од чињеничких, као што се и теоријски појмови обликују операционо и постижу само релативну (и привремену) стабилност у процесу истраживања. Не може се повући јасна граница између чињенице и вредности. По Дјуију, све оно чему се радујемо, што волимо или желимо настаје само као резултат методског истраживања – нема никаквих апсолутних вредности. Што важи за „истинито“ и „добро“, свакако важи и за „лепо“, а тако се етика и естетика заједно са логиком приближавају оној егзактности какву, на пример, има физика. Међутим, велико је питање да ли се етика (и естетика), па макар она и не била нормативна, може темељити на средствима научне методе. Већ овде се може рећи да се чини вероватним да је Дјуијево виђење морала више покушај да се оно уклопи у његову општу концепцију контекстуалног суђења и генералне универзалности научне методе као принципа у променљивом и нестабилном постојању и развоју човека и његовог живота, него механицистичко и круто позитивистичко виђење морала.

Дјуијеву варијанту прагматизма (инструментализам или експериментализам) карактеришу специфични хуманизам и либерализам у ставу о вредностима. „Он верује да људске вредности јесу највише знане вредности и да је либерално интерпретирање вредности коректније од фиксне и статичке интерпретације“ (Hansen, 1960: 78). Противио се било каквом одређивању дозвољеног и забрањеног које би до индивидуе дошло ван ње, а не из ње саме и њеног конкрет-

ног живота и живота заједнице. „Због своје навике да прави реалистичку анализу, Дјуи је избегавао нормативну етику. Чисте норме, по његовом мишљењу, биле су немоћне, а наметнуто законодавство сматрао је мање-више произвољним, а отуда и неефикасним. Његово наглашавање експерименталног доказивања било је, другим речима, исто толико један вид његовог реализма, колико и његовог прагматизма“ (Šnajder, 1971: 224). По Дјуију, човек (би требало да) унутар сопствене снаге расуђује о свему што утиче на њега као човека.

У дискусији о Дјуијевој моралној теорији и њеном тумачењу, Ракер (Darnell Rucker) истиче разлику између принципа и правила која је посебно значајна и за живот и рад у образовању. По Дјуију, „принципи су опште идеје настале у искуству као водичи искуства; они су средства за одношење са новим ситуацијама, методе за решавање проблема. Правила, са друге стране, јесу попут рецепата, скуп посебних корака који се следе ка фиксираном крају, а етика не може да понуди морална правила зато што је сваки конкретни проблем различит, а сви морални проблеми конкретни“ (Rucker, 1972: 115). Наиме, морална теорија, као и свака друга Дјуијева теорија, јесте интелектуално средство, не неко достигну знање које је свршено. Дакле, морална правила треба да се разматрају у оквиру посебних специфичних ситуација у односу на њихове последице. О сваком поступку се може судити као о добром или лошем у односу на његове моралне исходе. У суштини то је (и) образовни процес, који разматра и узима у обзир последице до којих се може доћи само кроз пажљиво и рефлексивно мишљење.

Са прагматистичког становишта, „добро“ се налази у задовољству, функционалности и примени. За Дјуија, питање „добра“ је ствар лоцираног „добра“, а не нечег датог или неког апсолутног „добра“. Оно је „добро“ само (привремено) у неком конкретном контексту. Наиме,

неко касније искуство може открити слабости у процесу вредновања које води одређивању нечег што је садашње „добро“. По Дјуију, вредновање је текући процес, не за устаљене исходе, већ уопште за смислено живљење. Временом, кроз искуство и континуирану рефлексију о искуству, вредности и стандарди настају из просуђивања. Они служе као принципи који воде акције. Међутим, као што свака садашњост нуди нешто више и понекад другачије (проблеми, околности и потребе), то може утицати на применљивост и релевантност актуелних принципа, те они такође морају бити поново вредновани.

За наставника, однос према моралу (континуирано) захтева прилагођавање на ставове, перспективе и приступе других и другачијих. Дјуи тврди да „морамо да преведемо морал у услове и силе нашег заједничког живота и у импулсе и навике индивидуа“ (Dewey, 1909: 58). Дакле, морамо имати свест о томе да је морал присутан у свакој интеракцији, у свим инструкцијама и у сваком аспекту рада у учионици. Морална перспектива (би требало да) јесте у курикулуму интринзична и израстајућа из живота у учионици, а не његов додатак или намет. Уз друге важне циљеве васпитања и образовања Дјуи, као и многи пре њега, истиче и образовање карактера, те се слаже да се остварује не само знањем о томе шта је морално исправно и добрим намерама већ и поступањем у складу са њима. Он сматра да би „управо васпитање и образовање требало да открива и подстиче одређене тежње и нагоне и да усмерава у правцу стварања одређених практичних акција, поступака и моралних навика“ (Clapared, 1920: 4). Дакле, себи доследно, и на пољу морала укида дуализам теорије и праксе, знања и делатности.

Битно је истаћи да, по Дјуију, разматрање морала у процесу образовања подразумева и нешто више од интелектуалне димензије просуђивања. Наиме, ту морају бити присутне и емоције, реакције и лични односи. „Добро про-

суђивање је немогуће без осетљивости (односно осећајности). Уколико нема изазване и скоро инстиктивне осетљивости за услове, ка тежњама и интересима других, интелектуална страна просуђивања неће имати одговарајући материјал за себе. Као што је материјал сазнања снабдеван кроз осећања и чула, тако су и материјали етичког сазнавања снабдевени емоционалним реакцијама“ (Dewey, 1909: 52). Притом, да би се разумеле емоционалне реакције, неопходно је ближе сагледати интеракције социјалне индивидуе и испитати искуство у својој разноликости и (битним) детаљима. Клапаред (Edouard Claparede, 1873–1940) приликом анализе Дјуијевог виђења морала истиче различита осећања на која утичу и односе се интелектуална и морална сазнања, те наводи да „ми осећамо, чиме се разликује тврд и охол карактер од симпатичног карактера, прилагодљивог и отвореног. Апстрактно узевши, први може бити исто тако озбиљно одан моралном идеалу као и други, али у пракси ми више волимо да живимо са другим, и ми смо уверени да, на крају крајева, веће ствари може извршити човек од такта, који непосредно схвата потребе другог, који је подобан да им се прилагоди, него ли човек који се везује за логичка и интелектуална правила [...]“ (Clapared, 1920: 5). Сензибилност, емпатичност и отвореност ума за нове идеје, путеве и решења нужан су предуслов за критички, адаптабилан и социјално одговоран став према моралу, друштву и животу уопште.

Пробни или привремени карактер научног истраживања у Дјуијевој епистемологији јесте фалибилистички, то јест он допушта да су резултати тог процеса увек отворени за критику и ревизију, тако да ништа није коначно и апсолутно истинито. Такав приступ има циљ да обезбеђује значајну прилику за напредак и истраживање у моралу и образовању. По њему, научни метод најбоље задовољава људске тежње и потребе, у чему образовање има фундаменталну улогу. У прилог томе, Дјуи покушава да покаже и како се морални принципи развијају и

функционишу као потврдљиве хипотезе (Dewey, 1903), а притом описује до детаља како способност да се реагује креативно и конструктивно на сталне промене у природном поретку у значајној мери осигурава живот индивидуе и заједнице (Dewey, 1916b). Дакле, истраживање, праксу и експериментализам Дјуи није видео само као својства природних наука, већ и као нешто што мора у значајној мери бити иманентно у моралу и друштвеном животу (McReynolds, 2000). По њему, „као што у природним наукама не постоји ниједан закон или теорија која на основу нових испитивања не би могла да буде негирана или модификована, тако би и у социјалној и моралној области нашег живота све вредности, норме и циљеви морали бити процењивани на основу чињеница посматрања и експериментисања“ (Секић, 1959: 33). Дакле, инструменталистичку позицију и критику традиционализма и формализма Дјуи задржава и у третирању питања морала. Градио је „приступ који је избегавао трагање за трансцендентним универзалним вредностима, општим критеријумима доброг и исправног или метафизичким условима моралног деловања“ (Rorti, 1992: 40). Стога он одбацује сваки категорички императив који није у вези са праксом, сврхом, контекстом, друштвом, конкретном индивидуом, који је стран индивидуи и њеним жељама. У супротном, он био далек, јалов, нејасан и удаљен од самог живота. Такође, Дјуи је непрестано указивао да активности индивидуе изоловане од средине могу створити исто тако изоловане интересе и вредности. Штавише, све мора имати корен и извор у заједници и животу, и то конкретном, па и морал, у циљу усмеравања нашег одношења у конкретним и специфичним друштвеним околностима и ситуацијама. Стога, ако посматрамо Дјуијеву анализу интелигенције и морала као нешто што може бити предмет експерименталног истраживања индивидуе у контексту њених специфичности и социјалног окружења, онда с пуним правом можемо потврдити да „његова етика има практич-

но два усмерења или подручја, то јест психолошку и друштвену етику“ (Šnajder, 1971: 184).

Уопштено говорећи, основа Дјуијеве филозофије, посебно њен педагошки израз, био је увек морал. За њега, он је васпитно-образовно средство, не само кроз инструменталну употребу информација већ идеја, као план или средство које ваља користити у корист просвећивања и побољшања људског постојања, а најпре у сврху истински демократског уређења. „Његова вера у демократију заснивала се на његовом убеђењу да је публицитет, тј. отворено признавање узрока и последица друштвених односа и сукоба, најутицајнији вршилац контроле. Његова етика није била ни морал максима или императива, нити утилитаристичко процењивање последица, него истраживање стварних интереса и вредности који услед владајућих интереса или вредности остају занемарени или скривени. Чинећи ове скривене или потиснуте чиниоце јавним и свесним, једно затворено друштво преображава се у отворено друштво, а традиционалне норме реформишу се на основу стварних потреба“ (Šnajder, 1971: 224). За Дјуија, демократски поредак, упркос својим очигледним недостацима, не значи владавину маса, већ моралног добра у корист демократских грађана. Васпитање и образовање су срце таквог уређења и Дјуи захтева да се она непрестано подстичу (Chambliss, 1987). Школа организована као минијатурна заједница требало би да пружа прилике за развој моралних и социјалних ставова и понашања неопходних за живот у демократском друштву (Zorić, 2015). Дјуи верује да је узалудно покушавати да се развију такви ставови ван актуелног друштвеног живота. „Једини начин да припремимо и обучимо неког за социјални живот је да га ангажујемо у таквом животу. Формирати друштвене навике које су корисне и употребљиве ван директних социјалних потреба и мотива, одвојено од постојеће социјалне ситуације, јесте учити децу да пливају кроз покрете ван воде“ (Dewey, 1903b: 14). Стога, по Дјуију,

конкретност, применљивост, контекстуалност и животност требало би да буду карактеристике сваког морала и образовања.

Из Дјуијеве перспективе моралног васпитања главна улога васпитача јесте да увиди да су ученицима битне конкретне животне идеје које постају мотивационе снаге као водичи понашања или резултати у проширивању и продубљивању свесног живота. Истиче да свако образовање које развија моћи ефективног учествовања у друштвеном животу јесте морално. Ако је школа одвојена од партиципирања у друштву, онда она нема моралне исходе. Морални мотиви и снаге нису ништа друго до социјална интелигенција, а да би се омогућио њен развој, школа мора да буде организована тако да образовање буде повезано са персоналним искуствима ученика, да продире у њихов лични живот и помаже им у заједничком расуђивању. То је оно што је Дјуи називао социјална моћ или снаге карактера. Индивидуе их достижу само у мери у којој континуирано „вежбају“ формирање и проверавање свог расуђивања. Стога, за Дјуија, циљ образовања је развој, а његова морална важност лежи у социјалним последицама – развој у персоналном расуђивању и социјалној интелигенцији.

Социјална оријентација је главна карактеристика Дјуијевог прагматистичког виђења морала и улоге религиозности у васпитању и образовању. „Дјуијева тврдња да морална филозофија не представља формулацију општих правила која служе као сурогат божјих заповести, већ примену интелигенције на друштвене проблеме, пружила је америчкој младежи могућност да на нов начин схвати значење сопственог образовања и живота“ (Rorty, 1992: 175). Морално образовање је образовање „добра“, при чему се захтева приступ интелигенције „добром“. По Дјуију, религијско наслеђе унутар филозофије и морала учило је да само оно што је потпуно фиксирано и непроменљиво може бити стварно (вредно),

те је природно да је „потрага за извесношћу наметнула нашу потребу за метафизиком“ (Dewey, 1960: 21–22). Моралну теорију засновану на *аи-риори* расуђивању и божјим правилима је одбацивао. Наиме, „сматрао је да се моралне особине достижу кроз индивидуалну партиципацију у социјалном контексту и културном наслеђу, тј. кроз учење о моралности кроз живот и рефлексивно истраживање“ (Ozmon & Craver, 1995: 137). Дакле, „добро“ ваља примењивати експериментално, јер његова ограничења зависе од његових последица, а не од религије.

Дјуијева етика је заинтересована за овладавање људске природе сазнањем о људској природи. Морално усавршавање је у активности и стварању, а не у пасивном ишчекивању и неупитном слеђењу. Оно није нешто само наше интимно унутрашње, већ битно повезано и са конкретном политиком, економијом и тако даље. Дјуи „није сматрао да је етика изолован објект, него једно реалистичко разматрање норми које постојећи услови непрестано стварају ради прилагођавања уобичајеног понашања новим околностима“ (Šnajder, 1971: 224). Притом, он жели избећи обе крајности наглашавајући међуделовање урођеног и стеченог, људске природе и околине. Тако се морални проблем помера из личног према једном практичном питању: остварењу уметности васпитања и социјалног усмеравања. При томе, за Дјуија су битни и морални потенцијали наука.

„Морал је најљудскији од свих предмета. Он је оно најближе људској природи, он је неискорењиво емпиријски, не теолошки или метафизички или математички. Будући да се он директно тиче људске природе, све што се о људском духу и телу може сазнати у филозофији, медицини, антропологији и психологији, спада у морално истраживање. Људска природа постоји и делује у одређеној околини. Она није у тој околини, као што су новци у кутији, него као биљка на сунчаном светлу и земљишту [...] Дакле, физика, хемија, историја, статистика и технологија део су 'сређеног

моралног знања' утолико уколико нас оспособљавају да схватимо услове и посредовања у којима и кроз која човек живи и на основу којих обликује и извршава своје планове. Морална 'наука' није неко одељено подручје. Она је физикално, биолошко и историјско знање смештено у људски контекст, у којем ће осветљавати и водити делатност људи“ (Dewey, 1922: 295–296).

Дакле, само интелигентно уважавање континуитета и целовитости природе, човека и друштва осигураће сам морал и његов развој, а то је један од суштинских задатака образовања у циљу развоја васпитаника. Притом, педагогија прагматизма одбацује било какав педагошки циљ који би васпитање и образовање примили споља као наметнут од друштва, то јест државне управе и администрације. Образовни циљеви имају корене у конкретним ситуацијама, а не у неким детерминантама споља, то јест социјалним условима наметнутим из политике, бизниса или религије. Дјуи истиче да ако тражимо васпитне циљеве онда се не ради о циљевима изван васпитног процеса којима би васпитање ваљало подредити. Они настају у образовном процесу као аутономном путу одређивања образовних циљева. Противно је самој природи образовања преузимање неког готовог циља споља. „Спољашњи социјални услови снабдевају материјалима којима се могу процењивати ефекти образовног процеса, али оне не пружају образовне норме“ (Dewey, 1929a: 73–75). Социјалне услове и живот заједнице у њиховој разноврсности и бројним неслагањима управо наука и образовање скупљају и окупљају у заједничким вредностима и интересима, не кроз наметање, већ кроз истраживачке резултате заједничких активности.

У Дјуијево доба, студије филозофије су на америчким колеџима биле у значајној мери повезане са студијама теологије. Теорија еволуције, експериментална психологија и научни аргументи о томе да ли реалност постоји независно од

чула и последица имали су важне импликације на питања повезана са ауторитетом моралних правила и религије. Однос Дјуија и прагматиста према религији, метафизици и све јачем позитивизму био је комплексан. Прагматисти (углавном) не одбацују метафизику у потпуности, јер прихватају сва веровања која имају корисне последице, без обзира да ли су метафизичка или нису. То одсликава толерантан однос према различитим научним, моралним, религиозним и политичким питањима. Они сматрају да и вредности могу бити предмет сазнања и да сама научна сазнања зависе од друштвених вредности. Придају пресудан значај науци у друштвеном животу, а истинитост и смисаоност сазнајних исказа одређују на основу друштвене користи, а не искључиво на основу чисто научне проверљивости. Прагматизам учи да циљ „филозофирања“ мора бити практична корист и та идеја се налази свуда, а како Дјуи истиче, за то је основа искуство које је елементарно за евентуални успех. „Прагматизам се противи религијском веровању о човековом паду из стања оригиналне и почетне перфекције или о доктрини изворног греха, која осуђује на пропаст сва људска настојања у старту“ (Baum, 1955: 168). За Џејмса (William James, 1842–1910), „ако теолошке идеје докажу да имају вредност за стваран живот, оне су за прагматизам истините, у том смислу што толико вреде. Колико су још осим тога истините, зависиће од њихових односа са другим истинама које су такође признате“ (Džejms, 1940: 47). Иако „је с погледом на принцип практичног вредновања прихватио Џејмсову релативизацију истина, Дјуи је ипак држао да религијске истине нису толико практично корисне колико је овај претпостављао“ (Kogać & Pavlović, 2002: 223). Притом, Дјуи, као и Џејмс, „верује да постоји један религијски квалитет у искуству који је релативно независан од конвенционалних веровања и праксе институционалних религија [...] Опозицију између религијских вредности и религије не би ваљало премостити [...] он тражи религи-

озни елемент у људском искуству, али не у абнормалностима приватних свести, него у једном 'заједничком искуству' (Šnajder, 1971: 200). Дјуи није био заинтересован за верске институције и саму религију, већ за саму религиозност и њен психолошки аспект и (употребљиву) вредност. По његовом мишљењу, религија не може бити инструмент прогреса друштва, а уз то спутава развој људске иницијативе и способност за самостално управљање животом и омета слободно људско стваралаштво. У односу на Џејмса, „Дјуијев инструментализам је био одмеренији, ближи научним резултатима и методологији научно-истраживачког рада и без религијских закључака“ (Секіћ, 1959: 5). За Дјуија, када није могуће наћи начин констатовања или тестирања на основу људског искуства и предвидети специфичне последице на основу веровања у одређену идеју, попут Божје природе, тада та идеја не може бити узимана у обзир као значајна. То је празан појам зато што нема поступка којим би човек могао открити или потврдити јасне последице које подразумевају или упућују на претпоставку у постојање објекта такве идеје.

Кроз историју се могла пратити веза и одређене сличности између религија и филозофија у контексту њихових виђења „природе“ истине. Обе су често замишљале истину као нешто идеално и непроменљиво. „Истина, онако како је схватала већина професионалних филозофа, статична и коначна, савршена и вечна; у религијској терминологији, она се може идентификовати са Божјим мислима и оним мислима које као разумна бића, ми делимо са Богом. Савршени модел истине је таблица множења, која је прецизна, сигурна и слободна од свих земаљских талоба [...] Дјуијеви интереси су пре биолошки него математички, и он мисао схвата као еволуцијски процес“ (Rasel, 1998: 729). Несумњива чињеница је да је Дјуи једно време јасно био против свих форми супернатурализма, укључујући и религије, те се уместо тога залагао за узимање у обзир људског бића у оквиру реалности приро-

де. Ипак, неки аналитичари Дјуијеве мисли, као што су Урлих и Клајд (Urlich, 1950; Clyde, 1958), истичу да је он касније развио више традиционално гледиште, а да у једном моменту чак сматра да је у основи наших веровања у братство људи Бог који нас уједињује попут родитеља, те да „је наставник увек пророк Божје истине и вратар у Божјем краљевству истине“ (Clyde, 1958: 55–58). Ипак, те ставове не ваља схватати буквално, већ симболично у контексту Дјуијевог тумачења религиозности и значаја наставника.

У делима *The Quest for Certainty*, *Reconstruction in Philosophy* и *Experience and Nature* (Dewey, 1929b; 1920; 1925) могу се наћи Дјуијеви погледи на религију, а најсистематичнији и најважнији су у поглављу *Religion versus the Religious* у књизи *A Common Faith* (Dewey, 1934). У њему истиче да се може говорити о (тадашња) два општа приступа религији, а оба су по њему у погрешна. Једно је неопходност „Натприродног Бића“, које је у својој бесмртности изнад моћи „Природе“, а друго, супротно гледиште које верује да је моћ културе и науке потпуно дискредитовала „натприродно“ и са њим све религије које су сродне са вером у њима. Оба приступа, по Дјуију, погрешно идентификују и религиозно, односно религиозност са натприродним. Сугерише да се религиозни аспект природног искуства може ослободити од натприродних аспеката религије. Истиче да нема нечега што је религија у апстрактном, па се морамо окренути људском (обичном и очигледном) искуству и открити у њему потенцијалну функцију религије, односно религиозности у односу на натприродно у религији. Тако он сматра да „у том религиозном елементу искуства увек постоји неко веровање у идеал, те истиче да (практична) моћ тог веровања постаје већа када се неко потпуно дистанцира од натприродног“ (Trohler, 2000: 177). Дакле, „правио је разлику између појмова 'религија' и 'религиозно', по којој је религија повезана са неким одређеним објектом који је натприродан, а религиозно је оно, за шта се он залаже, што

би се могло назвати религиозан став или понашање које се може односити на било који идеални објекат“ (Goodwin, 1970: 174). Притом, био је против „милитантног атеизма“, који, по његовом мишљењу, такође није природан. Дјуијево становиште о религиозном у односу на религију као да је негде између веровања у натприродно и атеистичког материјализма. Он централну позицију заузима схватајући религиозно искуство као природни феномен, који може искрснути у различитим ситуацијама свакодневног живота и поседује снагу која (може да) креира хармонију унутар нас самих и између нас и света. Наиме, по Дјуију, идеја целине, без обзира на то мислили на себе или цео свет, јесте имагинативна, а не буквална идеја. Ограничен свет нашег посматрања и рефлексије постаје Универзум једино имагинативним захватањем. Наша укупност, прошлост, садашњост и будућност, није нешто што директно имамо у искуству, јер не можемо у актуелном себи директно искусити себе као будућег себе. Целина је само идеална и маштовита пројекција. Вера је укључена у сва религиозна искуства о сопственој хармонији са светом. Вера није прихватање нечега као истине на реч неког другог. За Дјуија је она првенствено посвећеност особи или идеалу. Вера може бити посвећеност Богу као бићу изван природе или посвећеност моралним идеалима које људи сами бирају да живе. Дјуи узима ово друго значење вере и дефинише га као уједињење себе кроз оданост идеалним исходима које представљамо себи кроз имагинацију и на које човек реагује и одговара као достојне и вредне контролисања сопствених жеља и избора. Притом, тврди да религиозно веровање у Бога персоналности заправо показује недостатак вере у идеале које пропагира религија, с обзиром на то да људи тврде да им је неопходна моћ Свемогућег Бога да их казни ако прекрше те идеале, као да ти сами идеали нису вредни постизања ради њих самих. Такође, таква контрола умањује људску способност да унапреде своје идеале. Нужно је преузимање одго-

ворности за свој живот и његово унапређивање. Веровање у натприродно је неверица у природно, по Дјуију. Као натуралиста, Дјуи није могао видети ни наћи потребу да се реалност тражи ван саме природе. Штавише, он је сматрао такве покушаје штетним. Тврди да би требало да верујемо у себе и радимо на решавању својих проблема без увођења решења од Бога, који нам не може помоћи уопште. Био је заинтересован за примену емпиријских метода на вредности, при чему је религију видео као препреку. Ипак, препознао је извесне вредности у религиозним ставовима, те желео да их сачува и искористи одбацујући њихов теолошки омот. Сам истиче да не предлаже неку (нову) „религију, већ пре еманципацију одређених елемената и погледа који могу бити названи религиозним“ (Dewey, 1934: 8). Он предлаже нову веру, као општу, обичну и заједничку, које се могу држати сви људи добре воље, а то би била вера у интелигенцију, у којој се интелигенција подржава као нешто добро, истинито и лепо. То би, по његовом мишљењу, могло подстаћи добро у човеку и поспешити прогрес.

Дјуијева педагошка пракса није била наклоњена религиозном васпитању, а засигурно не у склопу образовних институција. У складу са тим је и курикулум Дјуијевог Лабораторијске школе у Чикагу (1896-1904) био ослобођен од религиозних садржаја (Zorić, 2010). У више наврата су представници религиозних организација у Сједињеним Америчким Државама услед повећања делинквенције и криминала, али и малог интересовања младих за цркву, захтевали религиозно васпитање и образовање у државним школама. Наиме, сматрали су да су „државне школе тиме што су секуларизоване биле немарне према моралним и религиозним вредностима, те да је та немарност била главни узрок проблема“ (Dykhuizen, 1973: 275). Циљ је био повратак религиозног образовања у државне школе које би децу усмеравало кроз религиозне доктрине и виђење морала. Дјуи је, као и многи, био противник те и такве идеје, што је и изра-

зио у свом чланку под називом *Religion and Our Schools* (Dewey, 1908), када је агитација за религијско образовање тек почела, то јест 1908. године. По њему, „увођење религијског образовања би увело разлике међу ученицима, створило подвојеност и ослабило настојања школе да ствара осећај социјалног јединства, који је веома важан за функционисање демократије“ (Dewey, 1908). Притом, „сматрао је да многе религије имају негативне ефекте зато што теже или чине да деле или класификују људе, што је неодржива пракса у демократском друштву“ (Ozmon & Craver, 1995: 136). Када је *Савет* за образовање, у Њујорку, 1940. године, разматрао ту проблематику, Дјуи је изнео исте аргументе као и 1908. године. Апеловао је на *Савет* да не уноси поделе и антагонизме у државне школе.

Илустрација доследности у наведеним ставовима било је и Дјуијево искуство у помагању реформи образовања у Турској 1924. године. Саветовао је и подстицао лидере образовања у Турској да отварају школе ослобођене религијских садржаја и да унапреде квалитет образовања. На основношколском нивоу биле су супротстављене тензије између религије и нових педагошких метода. Суштина отоманског основног образовања било је учење Курана „срцем“ и напамет. Председник и отац модерне турске државе Ататурк (Мустафа Кемал Ататурк) и уз помоћ Дјуија увидео је да је у намери да спроведе реформе, измени обрасце мишљења и систем вредности који су у складу са образовањем у свету, посебно на нивоу основног школства, структура и садржај образовања морала бити у великој мери промењена, посебно у делу религијске доминације која је била присутна и у другим областима живота.

Конзервативни критичари су често нападали прагматизам због његовог (наводног) релативистичког инситуационог приступа животним проблемима. Такве критике истичу да прагматизам одбацује традиционалне вреднос-

ти религије, морала и друштва и нагиње ка вредностима које су несигурне, променљиве и несталне. Иако има елемената истине у тим оптужбама, део таквог критицизма може се повезати са прагматистичким настојањима да више обраће пажњу на конкретни друштвени, културни и образовни контекст, него на опште или метафизичке теме традиционалне филозофије. Штавише, Дјуи није мислио да неко треба или мора да одбаци традиционалне вредности и идеје, већ су оне посебно значајне јер и њих ваља узети у обзир приликом истраживачког процеса. Сматрао је да се не можемо увек и стално ослањати на готове вредности, те да би стално ваљало трагати за новим идејама и вредностима у свакој области људске делатности. Тај проблем је посебно видљив и очигледан у прагматистичком приступу образовању, у којем Дјуи подржава идеју да школе треба да одржавају константан експериментални приступ у процесу учења. То не значи да традиционални приступ у образовању без обзира колико је стар у свом изворном облику мора да буде одбачен, већ да би нове идеје и приступи ваљало да буду тражени, развијани и имплементирани у решавању компликованих проблема човека. Притом, за Дјуија, фундаментални значај васпитања није ограничен само на образовне институције. „Иако сам не спомиње ту аналогију, он на исти такав начин прави разлику и компаративну анализу између религије и религиозности [...] трагао је првенствено за фундаментално новим везама између школе и контекста живота, али и за 'педагогизацијом' самог контекста живота“ (Trohler, 2000: 179). Питање је колико су наведене аналогије примерене, посебно ако их повучемо и са Дјуијевим виђењем суштине и разликовања између моралних правила и моралних принципа. Ако би се и сложили са Дјуијевим ставовима, тешко да се може говорити о утемељеним и примереним аналогијама.

Дјуијеви ставови о религији делују помало мистично, а за аналитичаре његове мисли и понекад „мистериозно“. Његова анализа и ар-

гументација сопственог становишта нису у значајној мери јаке, јасне и непоколебљиве. Ипак, чини се вероватним да је његова позиција више уперена против званичних религијских садржаја и институција (и ауторитета), а мање против религиозних вредности. Дјуи одбацује религијске садржаје у настави који имају везе са званичним религијама и институцијама, али истиче значај религиозности на ширем плану развоја и живота човека. Тако он не одбацује у потпуности саму религију.

Истраживања морала и религије, односно религиозности, једна су од оних која су за Дјуија била важна приликом проучавања стварности и бројних области повезаних са основама, суштином и развојем образовања и друштва. Ипак, био је много више заинтересован за концепирање свог виђења морала од религије, иако се обема темама бавио у бројним својим делима. Друштвена и научна клима у којој је развијао своје ставове и идеје биле су од великог утицаја на његову мисао, а истовремено је био и особа која је у значајној мери креирала нове погледе

јавности на живот, стварност и традиционалне вредности. С друге стране, Дјуијев однос према религији и моралу је за многе био неприхватљив, углавном из традиционалних разлога. Његова отвореност за нове идеје и виђења, за реалистичан приступ животу, била је тумачена као реметилачки фактор људских навика, иако је (тренутно) одговарала потребама савременог човека. У доба и држави у којој је Дјуи живео и представљао њене нове вредности гордост је од греха постала врлина кроз неустрашивост индивидуализма, конформизма, моћ и (ниво) образовања. Сам Дјуи није био горд, али у религијском смислу представљао је гордост у науци, филозофији, моралу и образовању. Унети релативизам у категорије истине и постојања било је збуњујуће и несигурност за већину оних који су покушавали да одбаце Дјуијева виђења. Свакако, а и како је сам Дјуи истицао, његову филозофију и педагогију ваља схватати и анализирати као визију која се мора проверавати, усавршавати или мењати, а не као готов и коначан систем процедура, понуђених решења и одговора.

Литература

- Baum, M. (1955). Pragmatism. In: Winn, R. B. (Ed.). *American philosophy*. New York: Philosophical library inc.
- Cekić, M. (1959). *Američki pragmatizam i instrumentalizam*. Beograd: Rad.
- Chambliss, J. J. (1987). *Educational Theory as Theory of Conduct: From Aristotle to Dewey*. Buffalo: SUNY Press.
- Clyde, V. M. (1958). The Metaphysical development of John Dewey. *The Journal of educational theory*, 8 (1), 55–58.
- Cuffaro, K. H. (1995). *Experimenting with the world (John Dewey and the early childhood classroom)*. New York and London: Teachers College Columbia University.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1903a). *Logical Conditions of a Scientific Treatment of Morality*. Decennial Publications of the University of Chicago, First Series, Vol. 3, 115–139.
- Dewey, J. (1903b). *Ethical Principles Underlying Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1908). Religion and our schools. *Hibbert Journal*, 6, 796–809.

- Dewey, J. (1916a). The relationship of thought and its subject-matter. *Essays in experimental logic, Chapter 2* (75–102). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916b). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. New York: Holt.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Holt.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago & London: Open Court.
- Dewey, J. (1929a). *The sources of a science of education*. New York: Liveriht publishing corp.
- Dewey, J. (1929b). *The Quest for Certainty*. Minton, New York: Balch and Co.
- Dewey, J. (1934). *A Common Faith*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1960). *The Quest for Certainty*. New York: Capricorn Books.
- Džejms, V. (1940). *Pragmatizam*. Beograd: Kosmos.
- Dykhuizen, G. (1973). *The life and mind of John Dewey*. London and Amsterdam: Feffer and sons, inc.
- Goodwin, B. J. (1970). *Differences in the meaning of religion for two American pragmatists: William James and John Dewey*, doctoral dissertation. Philadelphia: Temple University.
- Hansen, K. H. (1960). *Philosophy of American Education*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Klapared, E. (1920). *Pedagogija Džona Duia*. Beograd: Knjižarnica Rajkovića i Đurkovića.
- Korać, B. i Pavlović, B. (2002). *Istorija filozofije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- McReynolds, P. A. (2000). *John Dewey's Science of ethics*, doctoral dissertation. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.
- Ozmon, H. & Craver, S. (1995). *Philosophical foundations of education*. New Jersey: Prentica Hall inc.
- Rasel, B. (1998). *Istorija zapadne filozofije*. Beograd: Narodna knjiga.
- Rorti, R. (1992). *Konsekvenca pragmatizma*. Beograd: Nolit.
- Rucker, D. (1972). Dewey's ethics, part 2. In: Boydston, J. A. (Ed.). *Guide to the Works of John Dewey* (112–130). Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- Šnajder, H. (1971). *Istorija američke filozofije*. Cetinje: Obod.
- Trohler, D. (2000). The Global Community, Religion, and Education: The Modernity of Dewey's Social Philosophy. In: Oelkers, J. & Rhyn, H. (Eds.). *Dewey and european Education* (159–187). London: Kluwer Academic Publishers.
- Urlich, R. (1950). *History of educational thought*. New York: American book co.
- Welchman, J. (1995). *Dewey's ethical thought*. Ithaca and London: Cornell University press.
- Zorić, V. (2010). Laboratorijska škola Džona Djuija. *Nastava i vaspitanje*, 59 (4), 646-658.
- Zorić, V. (2015). Fundamentals of John Dewey's concept of civic education. *History of Education & Childrens Literature*, 10 (1): 427-445.

Summary

The aim of this theoretical research is representing, analysis of moral, and religion within pragmatism of John Dewey. The need for choosing the stated subject of research is imposed by its importance, insufficient research and necessity of re-examining in modern epoch of crisis of the value system, particularly in the area of pedagogical work and education. On one side, it was necessary to see the essence and relation between moral and religion in thought of Dewey; on the other side, it was necessary to understand their connection and significance for comprehending philosophy, science and upbringing. It was shown that he consistently built his general, and particularly pedagogical and philosophical concept, in which we can recognise the most important elements, a not always acceptable analogy between moral rights and moral principles, religion and being religious and educational institutions and pedagogical work. Stated distinctions and their interpretation are fundamental for understanding Dewey's complete thought and they show deep introspection into his specific and versatile relation towards moral, science, philosophy and education, and particularly towards religion.

Key words: religion, moral, philosophy, upbringing, John Dewey