

Filozofsko obrazovanje i transcendentalna tolerancija

Markus Tiedemann

s engleskog preveo: Sead S. Fetahagić

U tekstu koji slijedi namjeravam se osvrnuti na izazov o kojem se u Evropi intenzivno diskutuje, naime na tzv. dilemu o vrijednostima podučavanja. Kako djecu, učenike, studente, pa čak i građane pridobiti za vrijednosti poput tolerancije, ljudskih prava ili demokratije, a bez upadanja u zamku dogmatizma - bez ignoriranja slobodne upotrebe razuma?

Ljudi vrlo čvrstih stajališta učestvuju u ovoj diskusiji. Ako insistirate da postoje globalne vrijednosti za sva razumna bića, trebate biti univerzalist. Komunitaristi odbacuju ovu mogućnost. Iz njihovog ugla gledanja, čak i *sapere aude* predstavlja kulturalnu konstrukciju, dok normativni univerzalizam ima tendenciju da se pretvori u neokolonijalizam. Neko bi mogao pomisliti da je ovakav stav prožet tolerancijom, ali također, moramo biti svjesni da on pripada i glavnoj liniji argumentacije Samuela P. Huntingtona iz njegovog djela *Sukob civilizacija*. Huntington je "kulturalni relativist". U skladu sa ovim ubjeđenjem, ljudi se okupljaju oko vrijednosti i simbola svojih slučajno pripadajućih kultura. Jedna od "ključnih" formulacija Huntingtonovih teza je ta da su vrijednosti poput ljudskih prava možda "jedinствене" ali da nisu "univerzalne" (up. Huntington, 1996, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, str. 513).

Dvije godine nakon objave Huntingtonovog teksta *Sukob civilizacija*, UNESCO je 1995. godine izdao proglas u kome se objašnjava pojam tolerancije. On glasi:

Članak 1. Značenje snošljivosti

- 1.1. Snošljivost je poštivanje, prihvaćanje i uvažavanje bogatstva različitosti kultura našeg svijeta, oblika izražavanja i načina ljudskog postojanja. Ona se osnažuje znanjem, otvorenošću, komunikacijom i slobodom mišljenja, savjesti i vjere. Snošljivost je sklad različitosti. Ona nije samo moralna već politička i pravna obveza. Snošljivost - umijeće koje mir čini mogućim - pridonosi zamjeni kulture rata kulturom mira¹.

U ovom kontekstu, UNESCO ulaže velike nade u školski obrazovni sistem, a posebno u nastavu iz filozofije. Zbog ovoga je započet program "Filozofija, škola slobode" (up. UNESCO, 2007, *Teaching Philosophy and Learning to Philosophize*). U nekim dijelovima svijeta, nastava iz filozofije i podrška toleranciji putem ovog predmeta već su općeprihvaćeni. Barbara Bruening je pokazala 1998. godine da su ovaj predmet i njegovi pedagoški ciljevi uspostavljeni širom Evrope (Bruening, 1998, *Ethikunterricht in Europa. Ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktische Perspektiven in der Sekundarstufe I*). U mnogim romanskim nacijama, "filozofija" je naziv za obavezni školski

¹ Iz hrvatskog prevoda Deklaracije, prim. prev.

predmet. U drugim nacijama nude se slični nastavni časovi pod nazivom "kritičko mišljenje". U Saveznoj Republici Njemačkoj, Stav 7,2 Ustava nalaže da religija bude redovni školski predmet. Kao posljedica toga, "filozofija" i "etika" uglavnom se nude kao predmeti alternativni religijskoj nastavi. Zadnjih godina, međutim, dostupnost nastavnog predmeta filozofije postala je masovna. Na primjer, njemačka savezna pokrajina Berlin je, putem referendum, uvela obaveznu etiku u školski nastavni plan i program za sve učenike.

Ovakav razvoj događaja potaknula je i integracija izbjeglica, te građana porijeklom iz muslimanskih kultura. Klaus Goergen je 2015. godine ubjedljivo ukazao na potencijale okupljanja mladih različitog porijekla i kultura unutar jednog normativnog diskursa. (Goergen, 2015, *Ethik für alle? Plädoyer für ein Pflichtfach Philosophie/Ethik*, in: ZDPE 2/2015, str. 91-98) Štaviše, postoje empirijski dokazi da filozofsko obrazovanje ima pozitivan učinak na vještine kritičkog mišljenja i povećava stepen uvažavanja kontroverzne argumentacije. Dokaze je prvi ponudio Lawrence Kohlberg, a potvrdilo ih je istraživanje koje je obavio George Lind u Evropi i Latinskoj Americi (up. Kohlberg, 1984, *Essays on Moral Development: Vol. 2. The Psychology of Moral Development*; Lind, 2016, *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*).

Ali, šta tačno filozofija kao nastavni predmet može doprinijeti kultivaciji tolerancije? U biti, mogu se uočiti dva različita modela obrazovanja o toleranciji:

Prvi model predstavlja **obrazovanje o sadržajnoj toleranciji** (*contentual tolerance education*). Ono što se ovdje poučava su "kanon" ponašanja i načini življenja koji se trebaju tolerisati i prihvatiti.

Drugi model se može odrediti kao **obrazovanje o transcendentnoj toleranciji** (*transcendental tolerance education*). Ona ne nudi obavezan sadržaj, već nastoji promovirati stanje mogućnosti za razboritost i toleranciju. U svojoj biti, ovaj pristup se gradi oko "reorijentacije" u stavovima i načinima mišljenja, pod čim se podrazumijeva razjašnjenje i objašnjenje terminologije i kategorija, kao i postupanje sa otvorenim pitanjima i kulturalnim sukobima.

Prezentacija eksplicitnih normi može ipak biti nužna. Ovo se odnosi na instrukcije u vezi s pravnim pitanjima, kao i integracije u već postojeće društvene i kulturne prilike. Ako želiš s nama igrati nogomet, moraš prihvatiti pravilo o ofsajdu. Da li je ovo pravilo samo po sebi dobro, nije predmet debate.

Filozofsko promišljanje nije, međutim, a priori vezano za neke specifične rezultate. I to je ono o čemu se uopće radi kod dileme o vrijednostima podučavanja (usp. Martens, 1996; Tiedemann, 2015, *Ethische Orientierung in der Moderne – was kann philosophische Bildung leisten*, in: *Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik*). Matthew Lipmanova zajednica propitivanja kao i Gareth Matthewsove zajednice diskursa posvećene su načelu racionalnosti. Sadržajna vjerovanja nisu cilj ovog procesa (Lipman, 1980, *Harry Stottlemeier's Discovery*; Matthews, 1984, *Dialogues with Children*).

"Volimo mlade koji se ne ustručavaju da kažu šta misle, sve dok razmišljaju na način kao i mi." Ova opaska Marka Twaina pokazuje kako je potrebna hrabrost da bi se uspostavilo pravo filozofski zasnovano obrazovanje. Filozofija nije administrator pažljivo prikupljenih ideja, već predstavlja poziv da razmišljamo sami za sebe i da kultiviramo upravo takvu naviku. Radikalizam filozofskog *sapere aude* manifestuje se kroz svoje načelo nekompatibilnosti sa normativnim zahtjevima.

Ko god pretpostavi da filozofsko promišljanje nužno vodi do vladavine demokratije, ljudskih prava i humanizma, nije u pravu. Filozofska argumentacija se bori za dosljednost. Simpatija ili politička korektnost nisu kriteriji za kvalitet. Naravno, antidemokratski koncepti mogu biti podržani značajnim argumentima. Osvrnimo se samo na povijest filozofije! Nije bilo baš mnogo uvjerenih demokrata među velikim misliocima.

Je li Platonova ideja o "**kralju-filozofu**" neprihvatljiva za školsku nastavu zato što je antidemokratska? Treba li učenik koji se, nakon inteligentne rekonstrukcije i kritičkog promišljanja, ugleda na Platona dobiti "lošu" ocjenu? Svakako da ne. Dogmatski kanon vrijednosti i suština filozofskog obrazovanja su nespojivi. Filozofsko postignuće može se izmjeriti kvalitetom svoje argumentacije, a ne svojom privrženošću "političkoj korektnosti".

No, kakav efekat proizvodi obrazovanje o transcendentalnoj toleranciji? Ja vidim pet pogodnosti. Prva pogodnost je obrazlaganje kategorija, terminologije i diferencijacija.

Kantova diferencijacija između znanja, mišljenja i vjere (*knowledge, opinion and faith*) može biti dobar primjer (Kant, 1781, *Kritik der reinen Vernunft*, str. 532 ff.). Ko god shvata prirodu ovih nivoa episteme sposoban je razviti robustan imunitet protiv dogmatizma. Ja mogu zastupati neko stajalište, a da sam nisam uvjeren u njegovu ispravnost, a svaka izjava vjere opravdana je samo za vjernika. Jedino je znanje zasnovano na takvim argumentima koje svako mora uvažiti. Shvatiti kako malo znanja posjedujemo i koliko je ograničen naš razum, jedan je od najvažnijih temelja tolerancije.

U svakoj istini koja ne osvaja naš um neodoljivom svjetlošću očiglednosti ili silom demonstracije, argumenti koje stekne u prilog su jemstvo i mjera njene vjerovatnosti za nas; i ne možemo je primiti drugačije, nego da je oni dostave našem razumijevanju
(Locke, 1689, *An Essay Concerning Human Understanding*).

Druga pogodnost leži u suprotstavljanju inflatornoj i samim tim bezvrijednoj primjeni termina "tolerancija". Čak i latinski korijen riječi *tolerare* sugerira nužnost podnošenja ili trpljenja neke neželjene stvari. Prema Raineru Forstu, tolerancija uvijek pretpostavlja kako neprihvatanje, tako i argumente višeg reda koji zahtijevaju prihvatanje (Forst, 2012, *Toleranz im Konflikt: Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*).

Forst identificira i utvrđuje tri komponente koje su nezaobilazne za samo definiranje tolerancije. Prvu označava kao "komponentu odbijanja" (*rejection*). Da bismo bili u mogućnosti da nešto uopće toleriramo, na involvirane prakse moramo najprije gledati kao na nešto što je lažno ili razorno. Sve drugo osim toga smatralo bi se odobravanjem ili indiferentnošću, te bi stoga svaku debatu činilo izlišnom. Intuitivno odbijanje ne ometa toleranciju, već predstavlja temeljni uvjet za mogućnost njenog postojanja. Druga komponenta prema Forstu je "komponenta prihvatanja" (*acceptance*). Ona obuhvata razloge zbog čega izvjesne prakse lično smatramo nevaljane ili loše, ali koje ipak posjeduju neko opravdanje. Odbijanje i dalje ostaje, ali dolazi do razumijevanja protuargumenata i ograničenosti našeg vlastitog dokazivanja. Treća komponenta je "komponenta neodobravanja" (*refusal*), koja uvijek intervenira kada argumenti višeg reda opravdavaju ili zahtijevaju neodobravanje.

Ovo se odnosi na recipročno i intersubjektivno opravdanje. Jednako je za obje strane: za one koji traže i za one koji odbijaju toleranciju. Obje strane su obavezne da kroz diskusiju objasne svoje razloge. Prihvaćeni će biti samo oni argumenti koji se mogu recipročno ili intersubjektivno iskomunicirati. "Mi smo oduvijek tako radili", ili "ja to ne želim" nisu zapravo uopšte argumenti. Svaki školarac koji uči osnove silogizma razumije da normativni zaključci obično ne mogu biti izvedeni samo iz jedne premise.

Ako su argumenti dovoljno ubjedljivi, spor je riješen. U slučaju "tolerancije", ono što ostaje je tendencija da se ne prihvati predmet spora. Sam argument se prihvata, ali ono o čemu se argumentiralo da se prihvati ostaje neprihvaćeno.

Treća pogodnost leži u diskusiji o konkretnim slučajevima i kulturalnim sukobima. Je li dozvoljeno oboriti oteți avion? Je li obrezivanje dječaka neprihvatljivo ukoliko zdravstveni razlozi to ne nalažu? Predstavlja li nošenje burke znak kulturalne različitosti ili nasrtaj na vrijednosti liberalnog društva? Da li bi trebalo dozvoliti "kontinuirano embrionalno istraživanje"? Treba li dozvoliti liberalno-demokratskoj naciji da svojim građanima nametne obavezno zdravstveno osiguranje? Do koje mjere brakovi mogu biti dobrovoljni? Jesu li čast i poštovanje povlastice koje se trebaju zaslužiti, ili svako na njih ima pravo? Kada i gdje mogu javne religijske ceremonije biti tolerirane? Koliko tolerancije bi institucije javnog školstva trebale ispoljavati kada se radi o tuđim tradicijama? Može li pojedinac istovremeno biti građanin i demokratske i nedemokratske nacije?

Na filozofskim časovima, upiti poput ovih mogu se diskutovati, a da se ne vezuju za kulturne ili religijske tradicije. Jedan primjer: ako bi učiteljica na školskoj tabli u Berlinu, u Njemačkoj, prikazala ženu koja nosi burku i pritom upitala učenike da daju svoje mišljenje, vrlo brzo bi došlo do rapidne podjele među njima. Pola razreda bi vjerovatno reklo da vidi pobožnu ženu koja živi svoju "potragu za srećom". Druga polovina razreda mogla bi tvrditi da je ova žena žrtva ugnjetavanja i da joj je potrebna pomoć. Zadatak filozofskog obrazovanja nije taj da razriješiti ovaj problem, već da obučiti polaznike o preciznom opisivanju problema i o upotrebi kategorija. Na primjer, niko u razredu ne vidi ženu. Što se tiče nekoga ko nosi burku, u najboljem slučaju može se vidjeti ljudska figura.

Dalje, kategorije poput "lične slobode", "građanskih obaveza", "strukturnog nasilja", ili "sramote" mogu pomoći pri formulisanju i opravdavanju nečijeg mišljenja, ili barem da se razumiju razlozi za nesaglasnot. Identificiranje razloga otvara prostor za recipročno poštovanje uprkos kontroverznom stajalištima. Idealno zamišljeno, diskusije poput ove pomažu da poraste prihvatanje različitosti i da se predrasude dovedu pod znak pitanja.

Sljedeća pogodnost je shvatanje da tolerancija treba biti ograničena. U suprotnom, ona se pretvara u nihilizam. Postoji mnogo trvenja oko termina kakvi su "multikulturalizam", "multikulturalno društvo", ili "kulturni pluralizam" i tako dalje. Prema mom mišljenju, ove debate su prilično dosadne. Kad se na kraju sve sabere, ono što ostaje kao zanimljivo pitanje je to da li kulturna raznolikost treba biti ograničena ili ne.

Poistovijetiti takvo ograničavanje s netolerancijom bilo bi grubo pojednostavljivanje. Također se radi o pitanju prioriteta između individualnih i kolektivnih prava. Je li kulturna tradicija vrijednost sama po sebi? Ko će zaštititi pojedinca od njegove vlastite zajednice? Pascal Bruckner naziva predstavnike neograničenog multikulturalizma "antirasističkim rasistima". Bruckner govori o "paradoksu multikulturalizma". Svim različitim zajednicama garantuje se jednak tretman, ali ne i njihovim pripadnicima, jer oni gube pravo da se odvoje od svojih vlastitih tradicija (usp. Bruckner, 2007, *Enlightenment fundamentalism or racism of the anti-racists?*, str. 58).

Ovo je tužan primjer negativne dijalektike. Suština rasizma je svodenje pojedinca na njegovu pripadnost etničkoj ili kulturalnoj grupi. Štaviše, postoji i diferencijacija između "rasizma progona" i "rasizma nebrige", odnosno između aktivnog i pasivnog rasizma. Recentna njemačka historija proizvela je najokrutniji rasizam progona - Holokaust. Ljudska prava miliona ljudi su bila kršena, bez obzira na njihovu individualnost, jedino zato što su oni pripadali izvjesnoj demografskoj grupi. Pravilo rasizma progona kaže: *Mi kršimo vaša ljudska prava, jer vi pripadate određenoj grupi ljudi*. Da bi se spriječilo ponovno javljanje takvog barbarizma, ogromni napori su učinjeni, posebno u Evropi, da se izbjegne diskriminacija na rasnoj ili kulturalnoj osnovi. Radi se svakako o poželjnom razvoju događaja. Problem je u tome što neograničena tolerancija kulturalnih grupa može ugroziti individualna prava njihovih pripadnika. Ponovo se pojedinci svode na njihove grupne pripadnosti. Pravilo rasizma nebrige kaže: *Mi ne štitimo vaša ljudska prava, jer vi pripadate određenoj grupi ljudi*.

Borba za argumente višeg reda kao osnove tolerancije vodi do pete pogodnosti filozofskog obrazovanja: debata u vezi etičkog kozmopolitizma i pravila poput ljudskih prava.

Čak se i UNESCO zalaže za ograničenu kulturalnu toleranciju pozivajući se na ljudska prava:

1.2 Snošljivost nije ustupak, čin milosti ili opraštanja. Ona je prije svega djelotvoran stav potaknut poštivanjem općih ljudskih prava i temeljnih sloboda drugih. Ni u kojem slučaju se ne smije koristiti za opravdavanje kršenja tih temeljnih vrednota. Snošljivost mora

postati oblik ponašanja kako pojedinaca, tako grupa i država (usp. UNESCO, 1995, *Declaration of Principles on Tolerance*).²

Ipak, takav proglas daleko je od legitimizacije. Činjenica da je većina nacija potpisala Deklaraciju o ljudskim pravima, valjan je ugovorni argument. Ali, on gubi od svog obavezujućeg kvaliteta sa svakom generacijom koja nije aktivno učestvovala u ratifikaciji ovog ugovora.

Ideja kulturalnog relativizma predstavlja radikalni izazov univerzalnim etičkim vrijednostima. Kako je nemoguće zamisliti vrijednosti koje bi bile nezavisne od društvenog konteksta, Alasdair MacIntyre (MacIntyre, 1981, *After Virtue*) smatra da iz njih ne proističe nikakav univerzalni zahtjev. Huntington izražava ovo gledište na mnogo radikalniji način. Vrijednosti poput demokratije, ljudskih prava i slobode govora jedinstvene su, no one ne predstavljaju neku "univerzalnu" kulturu (usp. Huntington, 1996, str. 513). Svaki takav konsenzus mogao bi se, u najboljem slučaju, postići unutar već nestajuće male grupe akademske elite, koju Huntington naziva "Davos kulturom" misleći pritom na Svjetski ekonomski forum koji se godišnje održava u Davosu, Švicarska (usp. Huntington, 1996, str. 78). Međutim, nada da će se prije ili kasnije identične univerzalne kulturne vrijednosti pojaviti u svim kulturnim sferama odlučno se odbacuje. Huntington šalje jasan demant kosmopolitama "prosvjetiteljstva". Napredak u kulturnim sferama primarno je demografske, tehničke i vojne prirode, ali ne i etičke.

Filozofska zajednica propitivanja ne smije ignorisati ovakva stajališta. Štaviše, treba prihvatiti da su ona možda i ispravna, te ih treba saslušati i analizirati. No, ovo ne znači da je odbrana univerzalnih vrijednosti poput ljudskih prava doživjela poraz.

Smatramo da su ove istine očigledne, da su svi ljudi stvoreni jednaki, da ih je Stvoritelj obdario izvjesnim neotuđivim pravima, a među njima su život, sloboda i potraga za srećom.

Nažalost, to nije lako postići. Obavezujući učinak ljudskih prava možda je za većinu nas sasvim prirodan, ali nije očigledan. Ludwig Wittgenstein je smatrao da sumnjati ima smisla samo ako se u neke stvari ne smije sumnjati (Wittgenstein, 1969, *On Certainty*). Ali čak i ako prihvatimo ovu opasku, ona ne poništava nedostatak dokaza. Razumni ljudi moraju koristiti neograničavajuće ograničenje boljeg argumenta (Habermas, 1987, *Theory of Communicative Action*). Filozofsko obrazovanje omogućuje studentima da razumiju da ne postoji krajnje opravdanje, što ne znači da je "sve dopušteno" (*anything goes*) (Feyerabend, 1978, *Science in a Free Society*). Još uvijek, mi moramo "savjesno nastojati da o našim uvjerenjima promislimo hladne glave, racionalno, nepristrasno, sa konceptualnom jasnoćom i sa što više relevantnih informacija do kojih možemo razumno doći." (Regan, 2004, *The Case of Animal Rights*, str. 134).

² Iz hrvatskog prevoda Deklaracije, prim. prev.

A postoje dobri razlozi da na opravdanje ljudskih prava gledamo kao na nešto bez premca. Koncepti o kojima pišu Martha Nussbaum, Susan Neiman, Ottfried Hoeffe, John Rawls ili Juergen Habermas nisu konačni, ali su vrlo dobro zasnovani. Martha Nussbaum govori o maglovitom, ali snažnom i elastičnom konceptu "dobra" (usp. Nussbaum, 1993, *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, str. 323-363). John Rawls upotrebljava termin "preklapajući konsenzus" (usp. Rawls, 1971, *A Theory of Justice*, str. 340). Ovo nema nikakve veze sa "imperijalizmom" "američkog načina života", ali ima sa uvjetom mogućnosti raznolikosti i obavezujućim pravilima. Ottfried Hoeffe spominje "transcendentalnu razmjenu" koja, slično Rawlsovom "velu neznanja", konstruira razumljivu situaciju za donošenje odluke. On argumente izvodi iz minimalističke antropologije. Koliko god nezavisan i različit bio naš kulturni "žig", svakako se možemo suglasiti da smo mi tjelesna, čisto racionalna, društvena i politička bića. Svaka intervencija u takvu nužnost ograničit će našu "slobodu akcije", te će nas stoga spriječiti da dođemo do razumijevanja uspješno vođenog života. Svaka realizacija kulturne ili individualne razlike pretpostavlja sposobnost djelovanja. Kako "ljudska prava" nastoje zaštititi takvu sposobnost djelovanja, ona ne ugrožavaju već garantuju različitost i nejednakost. "Transcendentalnost je ono što neko implicitno afirmira, uz uvjet da taj neko uvijek traga za onim što hoće; transcendentalno se odnosi na okolnosti u kojima neko može imati i slijediti normalne interese." (usp. Hoeffe, 1996, *Vernunft und Recht. Bausteine zu einem interkulturellen Rechtsdiskurs*, str. 77; prev. Tiedemann).

Prednosti filozofskog obrazovanja ne leže u indoktrinaciji učenika specifičnim vrijednostima. Radi se o sposobnosti argumentiranja, insistiranju na razumu i distinkciji između kategorija. Ove kompetencije nisu samo prijeko potrebne svakom demokratskom društvu; one, također, predstavljaju temelj vrline tolerancije. Ekkehard Martens pod filozofskim obrazovanjem razumijeva elementarnu kulturalnu tehniku ljudskog načina života (usp. Martens, 2003, *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*). Julian Nida-Ruemelin govori o "obnovljenom humanizmu" sa racionalizmom, slobodom i odgovornošću. Sposobnost obrazovati razumna, dobro opravdana ubjeđenja (racionalizam) i sposobnost voditi autonoman i slobodan način života (sloboda), i kao rezultat, sposobnost postati svjesnim i usvojiti odgovornost (odgovornost).

Poučavanje filozofije i etike predstavlja obučavanje o tome kako dati i prihvatiti argumente. Njihov cilj nije da indoktriniraju vrijednosti, već da se o njima pregovara na osnovi recipročne argumentacije. U ovom smislu, etika je važnija - tako tvrdi Dalaj Lama - od religije (usp. Dalai Lama, 2016, *An Appeal by the Dalai Lama to the World: Ethics Are More Important Than Religion*). Skoro prije dvije decenije, dosta ranije nego što su se pojavile debate o integraciji i religijskom fanatizmu, Hartmuth von Hentig formulirao je sljedeće misli: "U pravu su ljudi koji kažu: u školstvu se uvijek radi o vrijednostima; svugdje se treba omogućiti formiranje vrednosnih koncepata; vrednosna prosuđivanja i odluke uvijek se trebaju donositi. Ali, mora postojati jedan predmet u okviru školskog nastavnog plana i programa u kojem se razjašnjavaju temelji moralnih prosudbi/donošenja odluka, a njihova načela osvješćuju. Ja ovaj predmet zovem "filozofijom" (usp. von Hentig,

1999, *Ach die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*, pg. 164).

Za predstavnike konzervativnog poučavanja o vrijednostima, sve ovo možda nije dovoljno. Iz stajališta didaktičke teorije, obrazovanje o transcendentalnoj toleranciji ostaje bez alternative. Nametanje "moralnih istina" i filozofsko obrazovanje su međusobno nekompatibilni.

Uz malo dobre sreće, došlo je do formiranja stava kojeg Jules Lemaitre (1853-1914) naziva "filantropija inteligencije".

Federico Mayor Zaragoza, zamjenik direktora UNESCO-a tvrdi:

Filozofija i demokratija nagone svakog od nas da koristimo našu sposobnost prosuđivanja, da sami odaberemo najbolji oblik političke i društvene organizacije, da pronađemo naše vlastite vrijednosti, ukratko, da postanemo u potpunosti ono što je svako od nas, slobodno biće. Među tolikim opasnostima, nadu ne polažemo ni u šta drugo. (Zaragoza, 1995, *Memory of the Future*, str. 12).

Ja ovo zovem ciljem filozofskog obrazovanja o transcendentalnoj toleranciji.

Bibliografija:

- Bruckner, P. (2007) Enlightenment fundamentalism or racism of the antiracists? www.signandsight.com/features/1146.html.
- Bruening, B. (1998) Ethikunterricht in Europa. Ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktische Perspektiven in der Sekundarstufe I. Leipzig: Miltzke Verlag
- Dalai Lama (2016) An Appeal by the Dalai Lama to the World: Ethics Are More Important Than Religion. Elsbethen: Benevento.
- Feyerabend, P. (1978) Science in a Free Society. London: NLB
- Fisch, J. (1992) Zivilisation und Kultur. Geschichtliche Grundbegriffe Bd.7. Stuttgart: Klett-Cotta
- Forst, R. (2007) Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Forst, R. (2009) Toleranz, Glaube und Vernunft. Bayle und Kant im Vergleich. Kant und die Zukunft der europäischen Aufklärung. Berlin: De Gruyter.
- Forst, R. (2012) Toleranz im Konflikt : Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goergen, K. (2015) Ethik für alle? Plädoyer für ein Pflichtfach Philosophie/Ethik. ZDPE. 2/2015. pp. 91-98.
- Habermas, J. (1983) Die Philosophie als Platzhalter und Interpret. Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1987) Theory of Communicative Action. Boston: Beacon Press.
- Hentig, H.v. (1999) Ach die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München: Hanser.
- Hoeffe, O. (1996) Vernunft und Recht. Bausteine zu einem interkulturellen Rechtsdiskurs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huntington, S. P. (1996) The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York: Simon & Schuster.
- Kant, I. (1911) Kritik der reinen Vernunft. Kant's Gesammelte Schriften Bd. 3 B 850/851. Berlin: De Gruyter.
- Kant, I. (1800) Logik: Handbuch zur Vorlesung. Königsberg: Bey F. Nicolovius.
- Kohlberg, L. (1984) Essays on Moral Development: Vol. 2. The Psychology of Moral Development. New York: Harper & Row.
- Lipman, M. (1980) Harry Stottlemeier's Discovery. Upper Montclair: IAPC.
- Georg Lind (2016) How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit. Berlin: Logos Verlag.
- Locke, J. (1824) An Essay Concerning Human Understanding. The Works of John Locke in Nine Volumes Vol. 2. London: Rivington.
- MacIntyre, A. (1981) After Virtue. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Martens, E., Schnaedelbach, H. (1991) Zur gegenwärtigen Lage der Philosophie. Philosophie. Ein Grundkurs. Bd. 1. Reinbek: Rowohlt.
- Martens, E. (2003) Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert Verlag.

- Matthews, G. (1984) *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mayor, F. (1995) *Philosophy and Democracy in the World. A UNESCO Survey*. New York: UNESCO Publishing.
- Neiman, S. (2011) Kant hat mein Leben gerettet. *DIE ZEIT*. 20/2011. p. 57.
- Nussbaum, M. C. (2011) *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press/Belknap Press.
- Nussbaum, M. C. (1994) *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (1993) *Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Regan, T. (2004) *The Case of Animal Rights*. Los Angeles: University of California Press.
- Rawls, John. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press/Belknap Press.
- Tiedemann, M. (2015) *Ethische Orientierung in der Moderne – was kann philosophische Bildung leisten. Handbuch Philosophie und Ethik. Bd. 1: Didaktik und Methodik*. Paderborn: UTB
- Tugendhat, E. (1993) *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- UNESCO (2007) *Philosophy, a school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize. Status and prospects*. Paris: UNESCO Publishing.
- Wittgenstein, L. (1969) *On Certainty*. Oxford: Oxford University Press.
- Zaragoza, F. M. (1995) *Memory of the Future*. Paris: UNESCO Publishing.