

ГОДИШЊАК ЗА ФИЛОЗОФИЈУ



<https://doi.org/10.46630/gflz.3.2021>

ПЕРИОДИКА

Серија
Годишњаци

Департман за филозофију
Филозофског факултета у Нишу

Годишњак - Филозофија

Редакција

Проф. др Зоран Димић
Главни и одговорни уредник

Проф. др Слађана Ристић Горгиев
Доц. др Горан Ружић

Доц. др Бојан Благојевић
секретар редакције

Адреса

Филозофски факултет у Нишу
18000 Ниш
Тирила и Методија 2

Рецензенти

Проф. др Уна Поповић
Др Власта Сикимић

Copyright © Филозофски факултет у Нишу

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

ГОДИШЊАК ЗА ФИЛОЗОФИЈУ

Година III/3 (2015)



Ниш 2021.

PERIODIKA

Series
Annuals

Department for Philosophy
Faculty of Philosophy, Niš

Annual Report - Philosophy

Editorial Board

Zoran Dimić, Ph.D.

Editor in chief

Slađana Ristić Gorgiev, Ph.D.

Goran Ružić, Ph.D.

Editorial Assistance

Bojan Blagojević, Ph.D.

Address

Faculty of Philosophy, Niš

18000 Niš

Ćirila i Metodija 2

Reviewers

Ph.D. Una Popović

Ph.D. Vlasta Sikimić

Copyright © Faculty of Philosophy, Niš

САДРЖАЈ

УВОДНИ ЧЛАНАК

Slađana Ristić Gorgiev, Bojan Blagojević UTICAJ KURSEVA IZ FILOZOFIJE NA STAVOVE STUDENATA	9
--	---

ЧЛАНЦИ

Милан Јовановић УТИЦАЈ КУРСЕВА ИЗ ЛОГИКЕ НА СТАВОВЕ СТУДЕНАТА	15
---	----

Биљана М. Радовановић, Горан Ж. Ружић АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА АНКЕТА О СТУДЕНТСКИМ СТАВОВИМА ПОВОДОМ ПИТАЊА ИЗ МЕТОДОЛОГИЈЕ И ФИЛОЗОФИЈЕ НАУКЕ	29
---	----

Ivan Nikolić, Zoran Dimić UTICAJ KURSEVA FILOZOFIJE NA STAVOVE STUDENATA	45
--	----

Војан Благојевић UTICAJ KURSEVA IZ ETIKE NA MORALNE INTUICIJE STUDENATA FILOZOFIJE	55
--	----

Душан Миленковић ПРОМЕНА СТАВА СТУДЕНАТА ФИЛОЗОФИЈЕ ПОВОДОМ ДЕСЕТ ЕСТЕТИЧКИХ ТЕЗА – АНАЛИЗА ПОДАКА СПРОВЕДЕНОГ ИСТРАЖИВАЊА	67
---	----

Andelija Milić, Slađana Ristić Gorgiev TUMAČENJE STUDENTSKIH STAVOVA O RELIGIJI U ODNOSU NA KURSEVE DEPARTMANA	81
--	----

УВОДНИ ЧЛАНАК

Sladana Ristić Gorgiev
Bojan Blagojević

UTICAJ KURSEVA IZ FILOZOFIJE NA STAVOVE STUDENATA

Interni projekat departmana za filozofiju Filozofskog fakulteta u Nišu „Uticaj kurseva iz filozofije na stavove studenata“¹ je nastao kao reakcija na nekoliko članaka i studija koji su se u poslednjih nekoliko godina pojavili. Neki od njih su predstavljali kritiku sada već raširene tvrdnje da studiranje filozofije poboljšava sposobnost (kritičkog) mišljenja, drugi su se bavili odnosom izučavanja etike i postajanja „boljom osobom“.² Zaključci navedenih članaka i studija nisu bili previše povoljni po standardna predubeđenja koja su rasprostranjena među filozofima (pa i među običnim simpatizerima filozofije). Naime, po njima, studiranje filozofije nas osposobljava za – bavljenje filozofijom, i ništa više od toga. Sesardić navodi istraživanja po kojima je ona vrsta transfera učenja i „veština rezonovanja“ na koju filozofija polaže pravo (u svojoj tvrdnji da studiranje filozofije osposobljava studente da razmišljaju na analitičke i kreativne načine koji su nedostupni studentima drugih nauka/disciplina) samo mit ili u najboljem slučaju cilj koji u realnosti možemo posmatrati samo putem neuspešnih pokušaja da ga realizujemo.³ S druge strane, rezultati Švicgebelove (Schwitzgebel) studije moralnog ponašanja profesorâ etike (kao i ponovljenog istraživanja koje su Šeneger {Schöneger} i Vegner {Wegner} sprovedi na nemačkom govornom području) pokazuju da profesionalno bavljenje etikom ne čini da se ljudi ponašaju moralnije od onih koji se time ne bave.

S druge strane, uloga filozofskih programâ u visokom obrazovanju, onako kako je vidi Američka filozofska asocijacija,⁴ usmerena je upravo ka sticanju kritičkog mišljenja, logičkog rezonovanja, podizanju senzibiliteta za različite vrednosti i svesti o globalnim problemima. Filozofski studij doprinosi „intenzivnije i ekstenzivnije“ nego ostale discipline ne samo sposobnosti, već i *nastrojenosti* ka

¹ Projekat broj 183/1-16-4-01 departmana za filozofiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu

² N. Sesardić, „Study Philosophy to Improve Thinking – A Case of False Advertising“, <https://quillette.com/2017/07/01/study-philosophy-improve-thinking-case-false-advertising/> {pristupljeno 4.2.2020}
E.Schwitzgebel & J.Rust, „The moral behavior of ethics professors: Relationships among self-reported behavior, expressed normative attitude, and directly observed behavior“, *Philosophical Psychology*, vol. 27. No.3. 2014, str. 293–327. P.Schöneger & J. Wegner, „The moral behavior of ethics professors: A replication-extension in German-speaking countries“, *Philosophical Psychology*, vol. 32, No. 4. 2019. 532–559.

³ R. Haskell, *Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning*, Academic Press, 2001. str. Xiii. Istini za volju, pregledom referenci koje Sesardić navodi postaje očigledno da se radi o tendencioznom *cherry-picking*-u, no to nije tema ovog teksta.

⁴ „Statement on the Role of Philosophy Programs in Higher Education“, https://www.apaonline.org/page/Role_of_phil {pristupljeno 4.2.2020}

kritičkom mišljenju.⁵ „Filozofski kursevi iz etike, socijalne i političke filozofije, filozofije prava, filozofije medicine, bioetike, ekološke etike i estetike pripremaju studente da budu razboriti, pronicljivi i odgovorni građani“, veli ovaj programski tekst.⁶ Ukoliko su rezultati navedenih istraživanja tačni (i dobro interpretirani), čini se da je studiranje filozofije unapred osuđeno na neuspeh u ispunjavanju ovih zadatih ciljeva.

Brajan van Norden (Bryan van Norden), komentarišući Švicgebelove rezultate, pokušava da pruži objašnjenje zbog čega savremene studije filozofije ne mogu da ispune svoj tradicionalni zadatak poboljšanja karaktera.

„(1) Studenti su premladi i nemaju dovoljno životnog iskustva da bi izvukli korist iz studija filozofije. Filozofija se tiče onog *zašto*, a ne onog *šta*, a studenti još uvek nisu dovoljno dobro upoznati sa tim *šta*. (2) Studenti pohađaju kurseve iz etike a da ne demonstriraju nikakvu posvećenost tome da postanu bolje osobe, i nisu nikako sankcionisani zbog toga što ne pokazuju takvu posvećenost. (3) Nastavniku institucija zabranjuje da se raspituje ili pokušava da utiče na lični život studenta, gde će se manifestovati veći deo njegovog ili njenog karaktera (...) (4) Od profesora se očekuje da ocenjuje studente samo na osnovu njihovih akademskih sposobnosti, poput rečnika, pamćenja, veština logičkog rezonovanja i stila pisanja“⁷

Naravno, Van Nordenu je jasno da je poštovanje različitih etičkih, verskih i političkih uverenja značajan deo liberalnog društva (makar i samo kao ideal koji često ne uspevamo da ostvarimo), i da nije najjasnije kako možemo studentima „menjati karakter“ a ne biti previše intruzivni.

Drugi problem Van Nordenovog pristupa je njegovo kontrastiranje savremene nastave iz filozofije sa Aristotelovim predavanjima iz etike i politike koje je držao budućim državicima.⁸ Naime, ni ta predavanja iz etike nisu imala za cilj da poboljšaju karakter slušalaca, no su pretpostavljala da su oni već karakterno izgrađeni i imala su za cilj da ih osposobe za buduće funkcije zakonodavaca, kako bi naredne generacije mogle da budu vaspitavane na osnovu boljih zakona.

Ostaje nam još jedna otvorena opcija: da je na neki način moguće da Švicgebelovi rezultati budu validni, a da pomenuti filozofski kursevi i dalje nekako budu u stanju da studente osposobe da budu „razboriti, pronicljivi i odgovorni građani“. U kom slučaju bi to bilo moguće?

Sam Švicgebel, razmatrajući implikacije rezultata svojih istraživanja, ističe nesklad između moralnih normi koje profesori etike usvajaju/zastupaju (npr. po pitanju davanja dobrotvornih priloga ili vegetarijanstva) i njihovog aktualnog ponašanja po tim pitanjima.⁹ Međutim, on ne smatra da je reč o neoprostivom

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ B. Van Norden, „Can Studying Philosophy Make You a Better Person?“, <https://www.philosophytalk.org/blog/can-studying-philosophy-make-you-better-person> {pristupljeno 5.2.2020}

⁸ Ta predavanja su kasnije podeljena i danas su poznata kao *Nikomahova etika* i *Politika*.

⁹ E. Scwhitzgebel, „Cheeseburger Ethics“ <https://aeon.co/essays/how-often-do-ethics-professors-call-their-mothers> {pristupljeno 5.2.2020}

licemerju, pa čak ni o poziciji koja je neodbranjiva. Švicgebel ističe dva bitna aspekta ponašanja profesora etike:

1. „(A)ko zahtevamo da etičari žive u skladu sa normama za koje se zalažu, to će staviti veliki distorzirajući pritisak na polje etike. Etičar koji se oseća obaveznim da živi u skladu sa svojim učenjem će biti motivisan da izbegava zaključke koji zahtevaju veliku dozu samožrtvovanja, poput onog da bogati treba da daju većinu svog novca u dobrotvorne svrhe ili da treba da jedemo samo restriktivni podskup namirnica. Odvajajući akademska ispitivanja profesionalnih etičara od njihovih ličnih izbora im dopušta da razmotre argumente na nepristrasniji način. Ako niko ne očekuje da se ponašamo u skladu sa našim profesionalnim mišljenjem, veća je verovatnoća da ćemo doći do moralne istine.“¹⁰
2. „Punokrvno razumevanje etike zahteva i ponešto življenja. Štaviše, apstraktnim doktrinama će nedostajati specifični sadržaj ako nisu pričvršćeni za oblast konkretnih primera (...). Norme možemo razumeti tek onda kada razumemo kako se one odigravaju kroz primere. Življenje naših normi, ili pokušavanje da ih živimo, nameće nam maksimalno konkretno konfrontiranje sa primerima. (...) (F)ilozofska refleksija ima moć da nas pokrene, ali ona nije pitoma stvar. Ona nas vodi tamo gde ne nameravamo ili ne očekujemo, nekad jednim putem, nekad drugim, ponekada pojačavajući naše poroke ili iluzije, ponekad dajući nam pravi uvid i inspirišući supstantivnu moralnu promenu. Kada bismo mogli unapred da uvidimo u kom smeru i kako će nas naša refleksija voditi, to bi pre predstavljalo implementaciju skupa obrazovnih tehnika nego filozofsko ispitivanje. Autentično filozofsko mišljenje kritikuje svoju postojeću strukturu, uključujući tu i pretpostavku da treba da budemo moralno dobri.“¹¹

No, ako i Švicgebel veruje da bavljenje filozofijom (u ovom slučaju, etikom, mada kroz tekst ističe verovanja da slično važi i za druge filozofske discipline) može i treba da menja kako naše stavove, tako i naše ponašanje, uputno je postaviti pitanje odakle ta promena kreće. U ovom istraživanju su krenuli od hipoteze da slušanje filozofskih kurseva može menjati stavove studenata vezane za probleme mišljenja, saznanja, nauke, morala, vaspitanja, umetnosti i religije. Sam test je inspirisan Harvardovim *Moral Sense* testom.¹² Test je u prvom ciklusu sprovođenja bio ograničen na studente filozofije Filozofskog fakulteta u Nišu, tako da nemamo na raspolaganju kontrolnu grupu. Uspostavljanje kontrolne grupe bi bilo problematično zbog malog broja filozofskih kurseva koje pohađaju studenti koji studiraju na drugim departmanima i nepoklapanja sadržaja i nastavnih metoda sa kursevima na matičnom departmanu. Usled toga, ostaje neproverena mogućnost da su studenti filozofije spremniji (ili manje spremni) za menjanje svojih stavova nego studenti drugih disciplina. Drugi problem koji proizilazi iz ograničenja uzorka na studente filozofije Filozofskog fakulteta u Nišu jeste veličina uzorka. Stoga rezultate ovog istraživanja treba posmatrati kao početak jednog šireg i dugoročnijeg istraživanja.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

¹² <https://cushmanlab.fas.harvard.edu/participate.php>, <http://www.moralsensetest.com/>, https://www.edge.org/3rd_culture/moral_test03/moral_test_index.html {pristupljeno 8.2.2020}

U ovom tematu predstavljamo sedam radova.

Rad Milana Jovanovića „Uticaj kurseva iz logike na stavove studenata“ pokazuje da stavovi studenata po pitanju mišljenja i značaja logike dominantno variraju nakon nastave iz logike, i da ta variranja idu u smeru koji bi se mogao očekivati uzevši u obzir sadržaj kurseva.

Tekst Biljane Radovanović i Gorana Ružića „Analiza rezultata anketa o studentskim stavovima povodom pitanja iz Metodologije i Filozofije nauke“ primećuje promenu u intenzitetu uverenja studenata, no slabiju po pitanju usmerenja.

Tekst „Uticaj kurseva filozofije na stavove studenata (Istorija novovekovne filozofije i Filozofija vaspitanja i obrazovanja)“ Ivana Nikolića i Zorana Dimića konstatuje da su dosadašnji rezultati nekonkluzivni.

Bojan Blagojević u svom tekstu „Uticaj kurseva iz etike na moralne intuicije studenata filozofije“ zaključuje da etički kursevi mogu značajnije promeniti intuicije studenata i da smer promene zavisi od sadržine kursa.

U radu „Promena stava studenata filozofije povodom deset estetičkih teza – analiza podataka sprovedenog istraživanja“ Dušan Milenković uviđa vezu između sadržine kurseva iz estetike i promene stavova po pitanju umetnosti u pogledu većine tvrdnji navedenih u testu.

Konačno, dva teksta Sladane Ristić Gorgiev i Anđelije Milić, „Tumačenje studentskih stavova o religiji u odnosu na kurseve Departmana“ i „Uticaj kurseva filozofije na stavove studenata o religiji“, primećuju veliki varijetet u odgovorima studenata usled čega se ne mogu doneti jednoznačni zaključci.

Ako filozofija ne treba da bude vezana isključivo za samoreprodukciju, tj. da predstavlja samo još jednu „piramidalnu shemu“, onda njena sposobnost da stvara „razborite, pronicljive i odgovorne građane“ mora biti tematizovana ne samo unutar akademije, pa čak ni unutar celokupne struke (uključujući tu čitavu prosvetu, institute i sl.), već mora naći mesto u javnom prostoru. Dugoročni cilj ovog istraživanja jeste da otpočne javnu debatu o značaju filozofije (kako privatnom, tako i političkom) u kontekstu promena njenog mesta u domaćem obrazovnom sistemu. Nadamo se da će rezultati dobijeni u ovom prvom ciklusu istraživanja, koliko god skromni, predstavljati podsticaj stručnoj javnosti da se uključi kako u nastavak i proširenje istraživanja, tako i u pomenutu debatu.

ЧЛАНЦИ

Милан Јовановић
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

УДК 378.147:16]:316.64-057.875
Оригинални научни рад
Примљено: 22. 08. 2020.
<https://doi.org/10.46630/gflz.3.2021.01>

УТИЦАЈ КУРСЕВА ИЗ ЛОГИКЕ НА СТАВОВЕ СТУДЕНАТА

Резиме: У овом раду сводимо и анализирамо резултате пројекта који је био посвећен истраживању питања – да ли курсеви из логике утичу на студентска уверења поводом логике, и ако да, на који начин. Наше начелно очекивање било је да логички курсеви значајно утичу на релевантне студентске ставове, али да тај утицај варира с обзиром на усмерење конкретних курсева. Метод нашег емпиријског истраживања базирао се на испитивању (помоћу тестова) студентских ставова поводом одређених тврдњи. Тестирање смо спровели у два круга, пре и након што су студенти одслушали дате курсеве, да бисмо потом међусобно упоредили те тестове. Резултати, иако различити од хипотезе до хипотезе, ипак генерално поткрепљују закључак да курсеви из логике утичу на релевантне ставове студента, и то на начин који је у сагласности са теоријским усмерењем самих силабуса датих курсева.

Кључне речи: логика, аргументација, методологија, настава, силабус.

0. Увод

Овај рад настао је као резултат пројекта „Утицај курсева из филозофије на ставове студената“, који је депарتمان за филозофију Филозофског факултета Универзитета у Нишу спроводио у академској 2018/2019. години. Сврха пројекта је била да се (емпиријски) испита у којој мери курсеви филозофије утичу на ставове студената. Главна хипотеза пројекта је да тај утицај постоји и да је значајан.

У овом раду бавићемо се само једним делом резултата тог истраживања. Наиме, предмет нашег излагања биће утицај логичких курсева на ставове студената. У првом делу рада кратко ћемо представити логичке курсеве на нашем студијском програму. Други део рада тицаће се методологије истраживања на пројекту и хипотеза које смо тестирали. Трећи део рада је главни, у њему ће бити речи о резултатима истраживања. Четврти део рада биће посвећен закључцима изведеним из овог истраживања.

1. Садржај логичких курсева

Према студијском програму акредитованом 2014. године, на основним академским студијама филозофије налазе се четири једносеместрална логичка

курса, и сва четири су обавезна. На првој години студенти слушају увод у логику 1 и увод у логику 2, док у другој имају логику 1 и логику 2. Курсеви имају идентичан број часова и носе по 7 (уводи у логику) односно по 6 (логике) ЕСП бодова.

Увод у логику 1 и 2 су, разумљиво, уводни курсеви, осмишљени тако да их могу пратити и студенти који као ученици нису имали никаквих додира са логиком.¹ Предмет логике је на том курсу одређен врло једноставно и тако као да се најдиректније тиче природног (обичног) језика, аргументације и критичког мишљења. Логика се, наима, у препорученој литератури за испит на том курсу одређује као филозофска дисциплина која се бави *правилима и облицима ваљаног мишљења* (Петровић 1997), односно као *дисциплина која се бави проценом вредности сведочанства* (Коен и Нејгел 2004), или као *организовано тело науке које процењује закључивање* (Харли 2012). Поред овог одређења логике, главне теме увода у логику 1 су: термин и појам, конотација и денотација термина, дефиниција, деоба и класификација, исказ и структура исказа, односи међу исказима и логички квадрат. Операције над простим исказима, валидност и истинитост. Логика се на овом курсу ради највећим делом неформално и тематски се преклапа са теоријом аргументације у многим деловима. Управо у том аспекту би требало да је студентима и корисна – јер им говори о стварима које свакодневну сусрећу, објашњава им како функционишу дефиниције, поделе, тврдње и њихове негације...

Увод у логику 2 је суштински сконцентрисан на традиционалну аристотеловску логику, тј. силогистику. На том курсу се и даље подразумева одређење логике из увода у логику 1, али се оно сада посматра као повод за изградњу теорије о валидности закључивања. То се, у централном делу курса, чини пратећи Аристотелову теорију силогизма. Поред силогистичких тема, овај курс садржи и неколико тема из исказне логике – мада такође представљене на традиционалан начин (кроз анализу посредних закључивања са сложеним премисама) – као и проблематизацију егзистенцијалног значења универзалних исказа. Овај курс из другог семестра је за нијансу формалнији од оног који му претходи.²

Курсеви из логике 1 и 2 су значајно комплекснији од описаних курсева са прве године. У њима се логика учи потпуно формално, са фокусом на вештачке језике. Такође, рачуна се са једним прецизнијим одређењем логике. Она се ту одређује као *наука о дедукцијама* (Дошен 2013), односно математичка дисциплина, део дискретне математике, која се бави *објективном релацијом логичке импликације* (Коен и Нејгел 2004). Поред стандардних тема из исказне логике (у оквиру логике 1) и предикатске логике (у оквиру логике 2), ови курсеви садрже и неке метатеоријске теме: базе везника, теорема дедукције,

¹ Нажалост, осим гимназија (где се логика учи у трећем разреду) наше друге средње школе немају ни као обавезни ни као изборни предмет логику. Због тога, случај да се студент први пут сусреће са логиком на факултету (било да студира филозофију, математику или информатику) врло је чест.

² Током њега се студенти навикавају да користе симболичке записе, као и да користе методу истинитосних таблица.

докази потпуности и непротивречности. На тим курсевима проблематизује се и примена логике на аргументацију, ограничења те примене, проблеми односа природног и вештачког језика и тако да даље. Главне теме курса из логике 1 су: семантика и синтакса језика исказне логике, методе одлучивања о формалним својствима и релацијама исказа и скупова исказа помоћу истинитосних таблица и дрвета, основе природне дедукције и докази у њој, превођење из обичног језика у исказни рачун и обрнуто, Канторови појмови пребројивости и кардиналности, математичка и тотална индукција.

Главне теме курса из логике 2 су: семантика и синтакса језика предикатског рачуна, релацијско-операцијске структуре, превођење из обичног језика у предикатски рачун и обрнуто, докази у природној дедукцији, аксиоматски системи и докази у њима, метатеореме предикатског рачуна.

Литература која се користи за логичке курсеве у другој години је: Дошен 2013, Коен и Нејгел 2004, Борисављевић 2009, Прешић 1972; а као помоћна књига са вежбањима и решењима: Bergmann et al. 2008.

Нема дилеме да логика 1 и 2 нуде појам логике који је комплекснији и са којим су доведене у питање подразумеване везе између обичног језика и свакодневног резонувања са самим предметом логике и његовом формалном природом. Било би очекивано да студенту који је слушао и положио логику 1 и 2 поље аргументације изгледа као једна примена логике (обогаћена и другим дисциплинама, као што су: реторика, психологија, филозофија језика, социологија), а не као нешто у чему се логика исцрпљује.

2. Хипотезе и методологија истраживања

Основна хипотеза овог дела нашег истраживања је да курсеве из логике утичу на промену релевантних ставова наших студената. Идеја водила, стога, била је да истражујемо промене у релевантним студентским ставовима пре и након похађања датих курсева. Због тога, анкетирани су студенти филозофије, и то у два циклуса: пре и након слушања логичких курсева. У обе те прилике дат им је идентичан тест којим су испитивани њихови ставови поводом различитих тврдњи које су директније или мање директно повезане са логиком. Од студената је тражено да заокруже број на скали од 1 до 5, зависно од степена слагања са датом тврдњом, где је „1“ негативни крај скале и стоји за „у потпуности се не слажем“, а „5“ позитивни крај и стоји за „у потпуности се слажем“.

Будући да су нас занимали њихови нерелевантни ставови, тј. како се то често у филозофији каже, њихове интуиције поводом различитих питања, студентима смо пре тестирања давали инструкције да наравно нема тачних и нетачних одговора, као и да се од њих не очекује да дубоко тематски промисле свако од питања пре одговарања, већ да заокружују према свом интимном осећају да ли се и у којој мери слажу са датим тврдњама. Тврдње, пак, поводом којих су били анкетирани нису међу тврдњама које се помињу на самим филозофским курсевима. У том, смислу наша хипотеза је истраживачки хаб-

рија (или барем мање неконтроверзна) и предвиђа да ће се *и те* (такве) њихове интуиције мењати након филозофских и логичких курсева, а не само њихова теоријска уверења (што је свакако мање контроверзно очекивање).

Тестови су били анонимни али шифрирани, тако да се могу упоређивати тестови *истог студента* пре и након његовог слушања одређених курсева. Анализа промене је рађена тако што је од оцене (слагања са датом тврдњом) из другог круга тестирања *одузимана* оцена из првог круга тестирања. Због специфичности термина тестирања, као и због саме чињенице да на студијском програму за филозофију нема пуно студената, узорак на којем је спроведен овај део истраживања (који се тичао утицаја логичких курсева) састојао се од само 14 студената – 6 студената прве године и 8 студената друге године.

Тврдње (ставови) на којима смо посматрали утицај курсева из логике су следеће:³

- 3. Знање из области логике није применљиво у свакодневном животу.
- 9. Проучавање логике подстиче критичко мишљење.
- 15. Разумевање структуре и веза између информација олакшавају учење и спремање испита.
- 21. Мимо поштовања логичких процедура може се неизоставно доћи до истинитих закључака.
- 28. Сматрам да је познавање логике потребно за правилно разумевање јавних и политичких дебата.
- 34. Учење логике подстиче креативност у мишљењу.
- 41. Оно што се сматра тачним мишљењем није се мењало кроз историју.
- 47. Методички је исправно и тиме и оправдано до филозофских и других ставова долазити и помоћу непосредног искуства и интуиција, а не искључиво праћењем логичких процедура.

Тврдње су врло разноврсне у једном методолошки релевантном смислу. Наиме, код неких од њих би – имајући у виду садржај силабуса датих логичких предмета, а у складу са начелном хипотезом истраживања – било рационално очекивати да се након курса повиси оцена која изражава степен слагања студента са датом тврдњом. Код неких других би пак очекивана промена била смањење оцене. Другим речима, очекивана промена у оцени (*p*) изражена разликом $p = o_2 - o_1$ (где o_1 означава степен слагања пре, а o_2 након слушања курса), поводом неких ставова ће бити позитивна а поводом неких негативна вредност. С обзиром на ово, могуће је формулисати специфичне хипотезе за свако од питања – у смислу прецизније формулације очекивања поводом промене студентског става о том питању, у зависности од конкретног питања и конкретног слушаног курса између два циклуса тестирања.

Зависност тих очекивања од конкретног курса јако је важна, будући да се курсеви из логике 1 и 2, као што је показано, заиста значајно разликују од

³ Лево од датих тврдњи налазе се њихови редни бројеви у самом тесту (тест је наравно садржао и друге тврдње, релевантне за друге области истраживања). Касније ћемо користити те редне бројеве да лакше упућујемо на одређена питања, зато их овде изоставимо уз тврдње.

курсева из увода у логику. Због тога су наше специфичније хипотезе поводом неког одређеног питања различите код студената прве године од оне за студенте друге године. У наставку ћемо излистати те хипотезе, и кратко их теоријски оправдати, пре него што се у наредном поглављу окренемо резултатима.

Наше очекивање поводом 3. питања из теста је да ће студенти прве године променити свој став након курса тако што ће нижом оценом изразити своје слагање са датом тврдњом. Курсеви из увода у логику заиста наглашавају применљивост логике у свакодневним контекстима, те би ово био очекиван утицај тог курса – да студентске интуиције поводом применљивости логике буду промењене на такав начин.

С друге стране, курсеви из логике фокусирани су на један технички дорађенији појам логике, формалнији и стручнији. На том курсу се не говори пуно о аргументацији нити о резоновању. Посебно имајући у виду контраст који студенти сусрећу на том преласку из прве у другу годину, очекивано би било да њихова процена применљивости логике благо пада, односно да оцена слагања са тврдњом о неприменљивости⁴ буде у благом расту.

Дакле, одговарајуће хипотезе поводом утицаја курсева на став са редним бројем 3 у тесту биле би ове:

H_{3u} : Студенти **прве** године оцењиваће тврдњу под бројем 3 **нижим** оценама у другом него у првом кругу тестирања.

H_{3l} : Студенти **друге** године оцењиваће тврдњу под бројем 3 **вишим** оценама у другом него у првом кругу тестирања.⁵

Ситуација поводом питања под редним бројем 9, 15 и 28 врло је слична овој управо назначеној. Важна разлика је, ипак, у томе што су те тврдње усмерене афирмативно. Због тога, адекватне хипотезе у вези са њим изгледају овако:

$H_{9,15,28u}$: Студенти **прве** године оцењиваће тврдње бр. 9, 15 и 28 **вишим** оценама у другом него у првом кругу тестирања.

$H_{9,15,28l}$: Студенти **друге** године оцењиваће тврдње бр. 9, 15 и 28 **нижим** оценама у другом него у првом кругу тестирања.

Тврдње под бројем 21 и 47 су комплексније и проблематичније, макар у том смислу што су поред извесне везе са курсевима из логике, оне ипак повезане и са методолошким поукама које студенти и прве и друге године могу добити бавећи се историјом филозофије, а студенти друге и на курсевима из

⁴ Тврдња је дата у негативном облику, тако да су студенти заправо оцењивали у којој мери се слажу са тим да логика није применљива у свакодневном животу.

⁵ Хипотезе је могуће формулисати и у појмовима позитивне и негативне вредности промене, подразумевајући да је она (вредност промене) дата као $o_2 - o_1$. На пример, H_{3u} и H_{3l} би се на тај начин могле преформулисати у: H_{3u} : Код студената **прве** године вредност промене код тврдње 3. биће **негативна**;

и H_{3l} : Код студената **друге** године вредност промене код тврдње 3. биће **позитивна**.

етике, естетике, па и психологије и социологије.⁶ Свест о овим релевантним околностима (од којих су неке чак и варијабилне)⁷ чини предвиђање далеко тежим. Ипак, наш став је да би питање 21, пре свега због нагласка на речи „не-изоставно“ морало бити одговорено нижим оценама након слушања курсева из логике. Свест о неопходности поштовања логичких процедура зарад нужно истинитих закључака требало би да буде довољна да студенти након курсева буду мање склони томе да се сложе да се и без тога може доћи до таквих закључака и мимо поменутих процедура.

Питање 47 фокус ипак ставља на методологију и лако се може догодити да је „погођено“ и познатом критиком силогистике – да она ипак не може представљати *organon* за научно истраживање, будући да се оно у основи не може свести на дедуктивно. Исто тако, још уже и прецизније одређење логике које имамо у другој години, наглашава њену аналитичност те јасно ставља до знања да се за напредак знања морају упошљавати друге методе од оних о којима је на курсевима из логике реч. Због свега тога, очекивано је да слагање студената са том тврдњом – да је методички исправно и оправдано до филозофских и других ставова долазити и помоћу непосредног искуства и интуиција, а не искључиво праћењем логичких процедура – чак и расте, тј. да је у другом кругу тестирања у обе године та оцена виша, те да промена буде позитивна вредност. Релевантне хипотезе би дакле изгледале овако:

H₂₁: Студенти и *прве* и *друге* године оцењиваће **нижим** оценама тврдњу бр. 21. у другом кругу тестирања.

H₄₇: Студенти и *прве* и *друге* године оцењиваће **вишим** оценама тврдњу бр. 47. у другом кругу тестирања.

Тврдња под бројем 34 је једним делом нејасна, јер се у њој помиње „креативност“ коју је заиста могуће схватити на више начина. У једном смислу те речи, логика (и она која се ради на уводу и она у другој години, на самим курсевима из логике) заиста је далеко од креативности. Али, када погледамо с друге стране, увод у логику на неки начин обогаћује нашу способност да проблемима приђемо с више страна, да променимо дирекцију приликом решавања неких проблема и томе слично. Све то би неко лако могао рачунати у креативност, будући да креативност јесте део тог процеса дивергентног мишљења.

Курсеви из логике 1 и 2 су другачији и тешко да се могу повезати и са овом врстом креативности. Ипак, бављење доказивањем – у природној дедукцији, али и у математичкој индукцији – може на неки (не сасвим непроблематичан начин) бити повезано са креативношћу. Свеједно, наша је претпоставка да ће

⁶ Различити курсеви са департмана за психологију и социологију су понуђени као изборни за први и други семестар друге године.

⁷ Таква околност је, на пример, и то који од изборних предмета је узет на другој години, али и евентуални одабир тема семинарских радова из историје филозофије. Замислимо је да неки студент промени своје ставове о методологији сазнања на основу дубље и интимније упознатости са неким грчким или средњовековним филозофом, као и захваљујући темељнијем бављењу неком емпиријском хуманистичком науком.

се ова нејасноћа на групи одразити тако да ће код студената прве године након слушања курса *слагање* са тврдњом да учење логике подстиче креативност у мишљењу – расти, те да ће *p* (дефинисано као раније) бити позитивно и значајно. С друге стране, код студената друге године очекујемо суптилнију промену у истом смеру, дакле очекујемо да *p* буде позитивно али мање изражено.

H₃₄: Студенти *прве* и *друге* године оцењиваће тврдњу бр. **34** вишим оценама у другом него у првом кругу тестирања, с тим што се очекује да вредност промене буде већа код студената прве године.

На крају, имамо и тврдњу 41 чија је веза са логиком, опет, проблематична, иако постоји. Рационално је очекивати да ће у њој студенти препознати питање о разлици између традиционалне и савремене логике. Та тема тек је начета у првој години, иако јесте назначена. С друге стране, у другој години, на курсевима из логике 1 и 2 инсистира се на томе да логика мора имати другачије основе од оних које нуде силогистика. Због тога, хипотеза поводом тврдње 41 изгледа овако:

H₄₁: Студенти *прве* и *друге* године оцењиваће тврдњу бр. **41** нижим оценама у другом него у првом кругу тестирања, с тим што се очекује да вредност промене буде већа код студената друге године.

Овим је завршено излагање методологије нашег истраживања и представљање наших очекивања. Пре излагања конкретних резултата, требало би још једном напоменути да број испитаника у истраживању обавезује на то да се ови резултати свакако узму уз извесну резерву. Такође, потенцијално ометајући фактор овог истраживања је и то што извесни студенти очигледно имају одлично памћење и вероватно уз то извесну потребу за доследношћу. Те две особине могу лако смањити вредност промене чак и онде где извесна промена у ставовима заиста постоји, али се напросто не показује. То су све методолошка и техничка ограничења нашег истраживања.

3. Резултати истраживања

Резултате ћемо презентовати прво у два табелама које показују готово све важне податке, па ћемо касније проћи кроз сваку од хипотеза. Прва табела даје податке за студенте прве године који су слушали курсеве из увода у логику 1 и 2.

hip (p)			Prva godina						
			13040	6150	12025	12060	04080	1316/40	
-	Знање из области логике није применљиво у свакодневном животу.	3	2 1	2 4	1 1	2 1	1 2	1 1	1.50 1.67
			-1	2	0	-1	1	0	0.17
+	Пroučavanje логике подстиче критичко мишљење.	9	4 4	4 5	5 5	4 5	2 4	4 4	3.83 4.50
			0	1	0	1	2	0	0.67
+	Razumevanje структуре и veza између информација олакшава учење и спреманје испита.	15	4 4	4 5	5 5	5 5	4 5	5 4	4.50 4.67
			0	1	0	0	1	-1	0.17
-	Mimo поштовања логичких процедура може се неизоставно доћи до истинитих закључака.	21	3 2	4 5	4 3	4 2	2 1	3 3	3.33 2.67
			-1	1	-1	-2	-1	0	-0.67
+	Smatram да је познавање логике потребно за правилно разумевање јавних и политичких debata.	28	4 4	3 3	4 4	4 4	4 4	4 4	3.83 3.83
			0	0	0	0	0	0	0.00
+	Učenje логике подстиче креативност у мишљењу.	34	4 4	3 4	5 5	4 5	2 3	4 5	3.67 4.33
			0	1	0	1	1	1	0.67
-	Ono што се сматра тачним мишљењем није се menjalo кроз историју.	41	2 2	3 3	1 1	4 3	1 1	4 2	2.50 2.00
			0	0	0	-1	0	-2	-0.50
+	Metodički је исправно и time и оправдано до fil. i dr. stavova dolaziti i pomoću neposr. iskustva i intuicija, a не isključivo праћењем log. proc.	47	4 4	3 3	4 4	2 4	2 4	4 4	3.17 3.83
			0	0	0	2	2	0	0.67
			apsolutna promena						5
			aps. promena po pitanju						0.25 0.75 0.13 1.00 1.00 0.50 0.60

Табела 1: Резултати истраживања на испитаницима са прве године студија.

У колони уз леви угао табеле, знаци „+“ и „-“ односе се на хипотезе (које су раније излистане) и на то да ли је према њима очекивано да p буде позитивно или негативно. Поред су, надесно, конкретне тврдње које посматрамо и њихови редни бројеви у тесту. У остатку табеле, у колонама испод шифри, дате су оцене које су студенти давали, и то прво она у првом кругу тестирања, па потом (тј. испод) она у другом кругу. Велики број који следи изражава вредност разлике (тј. p). За свако од тих поља се у хоризонталном реду налазе просечне вредности за све тестиране студенте. Тако је, на пример, просечна вредност промене за став студената у вези са тврдњом под редним бројем 3 у тесту $p = 0.17$, док је за тврдњу под бројем 21 та вредност $p = -0.67$.

Друга табела садржи податке о анкетирању студената друге године који су слушали курсеве из логике 1 и 2. Треба такође имати у виду да они приликом првог тестирања нису били у некој нултој позицији поводом својих уверења, будући да су они до тада већ слушали (а многи и положили) увод у логику 1 и 2.

hip (p)			Друга година										
			10005	11020	10025	07030	07040	12060	08010	09035			
+	Знање из области логике није применљиво у свакодневном животу.	3	3 1	1 1	1 2	2 2	2 2	2 5	2 1	2 1	2 2	1.88 2.00	
			-2	0	1	0	0	3	-1	0	0.13		
-	Пroučavanje логике подстиже критичко мишљење.	9	5 4	5 5	4 4	3 1	5 5	1 1	5 5	3 4	3 4	3.88 3.63	
			-1	0	0	-2	0	0	0	1	-0.25		
+	Razumevanje структуре i veza između informacija olakšava učenje i spremanje ispita.	15	5 5	5 5	4 5	5 4	4 4	4 5	5 5	4 5	4 5	4.50 4.75	
			0	0	1	-1	0	1	0	1	0.25		
-	Mimo poštovanja logičkih procedura može se neizostavno doći do istinitih zaključaka.	21	3 2	1 5	3 2	3 3	1 1	5 5	4 3	3 3	3 3	2.88 3.00	
			-1	4	-1	0	0	0	-1	0	0.13		
-	Smatram da je poznavanje логике потребно за правилно razumevanje javnih i političkih debata.	28	5 4	5 5	5 4	3 2	4 3	1 3	5 4	3 4	3 4	3.88 3.38	
			-1	0	-1	-1	-1	0	-1	1	-0.50		
+	Učenje логике podstiče kreativnost u mišljenju.	34	2 4	3 1	4 3	3 2	4 3	1 1	3 4	3 4	3 3	2.88 2.63	
			2	-2	-1	-1	-1	0	1	0	-0.25		
-	Ono što se smatra tačnim mišljenjem nije se menjalo kroz istoriju.	41	2 2	3 1	2 2	3 1	1 1	2 2	4 2	3 2	3 2	2.50 1.63	
			0	-2	0	-2	0	0	-2	-1	-0.88		
+	Metodički je ispravno i time i opravdano do fil. i dr. stavova dolaziti i pomoću neposr. iskustva i intuicija, a ne isključivo praćenjem log. proc.	47	5 5	2 5	3 4	3 4	2 4	5 5	3 3	2 4	2 4	3.13 4.25	
			0	3	1	1	2	0	0	2	1.13		
			apsolutna promena		7	11	6	8	4	4	6	6	7
			aps. promena po pitanju		0.88	1.38	0.75	1.00	0.50	0.50	0.75	0.75	0.81

Табела 2: Резултати истраживања на испитаницима са прве године студија

Табела је структурно идентична оној претходној, те су једине разлике у назначеним хипотезама (помоћу плусева и минусева, лево, као и малочас), као и конкретним унетим и израчунатим вредностима.

Окренимо се хипотезама. Повод ставова студената у вези са тврдњом 3, имали смо две различите хипотезе (дате горе: H_{3u} и H_{3l}). Очекивали смо да ће p бити негативно код студената прве године, а позитивно код студената друге. Резултати у значајној мери одударају од очекивања. Код испитаника са прве године је $p = 0.17$, а код испитаника из друге године $p = 0.13$. Вредности су, дакле, веома међусобно блиске, обе су позитивне и обе врло ниске. Дакле, промене скоро да и нема у оба случаја.⁸

Потенцијално објашњење, макар код студената прве године, могло би се наћи у томе што су већ њихове иницијалне оцене биле јако ниске (просечна оцена је била 1.5), тако да би и у идеалном случају, да су сви у другом кругу јединицом одредили свој степен слагања са тврдњом, разлика била -0.5 . И заиста, већина њих заокружила је јединицу, осим двоје студената који су заокружили 2 и 4.⁹

⁸ Интуитивније речено, студенти прве године су, према овим резултатима, променили своју процену слагања са датом тврдњом (након курсева из увода у логику) у просеку за шестину једне оцене.

⁹ Могуће је да је и присуство негације у питању збунило колегу са прве године па је чак и грешком након 1 у првом кругу тестирања и одслушаних курсева из увода у логику заокружио 4 – већином се слажем. Нешто врло слично је можда случај и код студената друге године, где је само један

Погледајмо сада две хипотезе поводом чак три тврдње и студенских ставова о њима. Наиме, у $H_{9,15,28u}$ и $H_{9,15,28l}$ имали смо обрнута очекивања него изнад – да код студената прве године p буде позитивно, а код колега са друге негативно. И заиста, вредности промене за студенте прве године поводом свих ових ставова су позитивни. Ипак, апсолутну потврду ова прва хипотеза ($H_{9,15,28u}$) има једино поводом тврдње под редним бројем 9, где је $p = 0.67$, што практично значи да су ставови наших бруцоша мењали у смеру очекиваног утицаја курса и то за две трећине оцене у просеку. Поводом друга два наведена става, значајнијих промена ипак нема: код тврдње 15 студенти прве године променили су своју оцену слагања у просеку за само 0.17 , док су код тврдње 28 оцене остале идентичне ($p = 0.00$).¹⁰

Што се тиче студената друге године, наша предвиђања остварила су се поводом ставова у вези са тврдњом 28. У контрасту са њиховим ставом у првом кругу тестирања – где су у просеку изражавали слагање у великој мери са тврдњом да је познавање логике потребно за разумевање јавних дебата (просечном оценом 3.88) – студенти друге године показали су значајно суздржанији став приликом тестирања на крају семестра, након курсева из логике 1 и 2. Вредност промене код те тврдње је $p = -0.5$. Постоји суптилан пад и у степену слагања са тврдњом број 9 ($p = -0.25$). Разлог за обе ове промене сугерисан је током излагања садржаја курсева из логике 1 и 2, као и током формулисања хипотеза. Ваља приметити и да су резултати, уз раније назначене ограде, ипак фалсификовали хипотезу поводом ставова студената о тврдњи 15, где је вредност промене позитивна ($p = 0.25$).

Хипотезе H_{21} и H_{47} не хипостазирају различита очекивања поводом студената прве и друге године. Оне се могу преформулисати овако:

H_{21} : Вредност промене у степену слагања поводом тврдње бр. 21, и код студената и прве и друге године биће негативна.

H_{47} : Вредност промене у степену слагања поводом тврдње бр. 47, и код студената и прве и друге године биће позитивна.

Резултати су следећи. Вредност промене за тврдњу 21, за прву годину, је $p = -0.67$, а за другу $p = 0.13$. Аспект хипотезе који се тиче прве године је потврђен, промена је очекивано негативна и значајна. Део хипотезе који се односи на студенте друге године, међутим, није у складу са резултатима.

Што се тиче ставова студената поводом тврдње 47, вредности су следеће: за прву годину: $p = 0.67$, а за другу: $p = 1.13$. Ови резултати у потпуности потврђују хипотезу H_{47} . Притом, вредност промене коју имамо у овом случају највиши су који су забележени када су у питању ставови за које су курсеви из логике релевантни. У једноставним терминима, студенти друге године су

студент заокружио 5 приликом другог тестирања. Иако је на том месту та промена у складу са очекивањима, драстичност промене (на првом тесту одговор је био „2“) указује на то да по среди може бити и грешка, а можда и неискреност приликом одговарања.

¹⁰ И то не само у просеку, него су заиста сви студенти прве године задржали идентичне одговоре у оба теста – што је својеврсни куриозитет (погледајте табелу 1).

у просеку за више од једне целе оцене боље оцењивали слагање са датом тврдњом након курса (него што су то чинили пре).

Надаље, имамо хипотезу поводом ставова студената о значају логике за креативност у мишљењу (H_{34}). Њу можемо операционализовати овако:

H_{34} : Вредност промене за студенте и **прве** и **друге** године поводом тврдње бр. 34 биће позитивна, с тим што се очекује да она буде већа код студената прве године.

Резултати, опет, само делимично потврђују очекивања. Наиме, за прву годину је $p = 0.67$, док за другу годину вредност не само да је мања, него је чак и негативна ($p = -0.25$) – што противречи очекивањима.

На крају, имамо и хипотезу H_{41} , према којој би вредност p морала да буде негативна за испитанике обе године, уз очекивање да ће та вредност бити израженија код студената друге године.

Резултати овде у потпуности потврђују хипотезу H_{41} . Вредности су: за студенте прве године $p = -0.5$, а за студенте друге године $p = -0.88$. Опет, вредности су релативно високе, обе негативне и друга је значајно већа од прве – као што је и очекивано.

4. Закључци поводом истраживања

У истраживању смо дошли до занимљивих резултата. У њима се показало да су неке наше прелиминарне и теоријске претпоставке или нетачне или такве да се морају истраживати на другачији начин. Друге међу њима истраживање је пак доказало.

Да сумирамо. Имали смо 8 тврдњи и две групе испитаника на којима смо истраживали ставове поводом тих тврдњи. У релативно економичном духу, а у складу са начелном хипотезом самог пројекта – да курсеви из филозофије утичу значајно на ставове наших студената – оформили смо 8 специфичнијих хипотеза. У табели испод дат је преглед потврђености сваке од хипотеза.

Хипотеза	Потврђена у потпуности	Делимично потврђена	Није потврђена
H_{3u}			×
H_{3l}			×
$H_{9,15,28u}$		☒ / ☑	
$H_{9,15,28l}$		☒ / ☑	
H_{21}		☒ / ☑	
H_{47}	✓		
H_{34}	✓		
H_{41}	✓		

Табела 3: Потврђеност истраживачких хипотеза

Извесне резерве поводом датих резултата поменуте су већ раније у раду. Назначено је да мали број испитаника заиста представља озбиљан проблем за овај тип истраживања. Исто тако, треба узети у обзир и ефекат памћења, који приликом понављања истих тестова лако може додатно умањити промене видљиве у тесту. Треба, такође, додати да ни сами термини тестирања нису били увек идеални са становишта методолошке прецизности самог пројекта.

Уз све ове техничке и методолошке проблеме, јасно је на основу резултата да ставови студената варирају и то ипак доминантно у смеру који би се могао очекивати с обзиром на курсеве који слушају. Овај резултат у складу је са начелном хипотезом пројекта – да курсеви праве разлику када су у питању ставови студената филозофије, па чак и када су у питању они нерелевантни ставови (интуиције) о којима на самим курсевима није било речи.

Ови резултати, с једне стране, охрабрују јер говоре у прилог сврсисходности образовања – прецизније, ефективности факултетских курсева. Ставови је природно и пожељно мењати под утицајем едукације, боље информисаности или бољег разумевања. Ово, по свему судећи вреди и за нерелевантне ставове, иако се они засигурно теже мењају од оних првих. Ипак, факултетски курсеви, очигледно, могу утицати и на уверења која се налазе у доживљајној равни.

С друге стране, ови резултати и обавезују све нас који учествујемо у процесу образовања као професори или сарадници, будући да наглашавају да постоји извесна повезаност између курсева које држимо и ставова студената. То свакако имплицира и извесну, додатну, одговорност и са наше стране.

У уско истраживачком смислу, *прави* резултати овог истраживања биће они који прате читаву једну генерацију, од тестирања пре свих курсева, до оног тестирања на крају студија, након свих одслушаних и положених испита. То ће, у једном смислу, умањити негативан ефекат проблема са уском групом испитаника, будући да ћемо макар *вертикално* имати шири спектар информација, те самим тим и веће поуздање у резултате које добијамо.

Литература

- Борисављевић, М. (2009) *Увод у логику, I део*, Београд: Саобраћајни факултет.
- Дошен, К. (2013) *Основна логика*, манускрипт доступан на:
<http://www.mi.sanu.ac.rs/~kosta/Osnovna%20logika.pdf>
- Коен, М. и Нејгел, Е. (2004) *Увод у логику и научни метод*, Београд, Јасен.
- Петровић, Г. (1997) *Логика*, Београд, Завод за издаве уџбеника.
- Прешић, С. (1972) *Елементи математичке логике*, Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке републике Србије.
- Харли, П. (2012) *Кратак увод у логику*, (превод издања: Hurley, J. (2008), са енглеског превели: М. Радић, М. Богдановски) Београд: Завод за уџбенике.
- Bergmann, M, Moor, J. and Nelson, J. (2008) *The Logic Book, 5th edition*, New York: McGraw Hill.

Hurley, J. (2008) *A Concise Introduction to Logic*, 3rd ed., Belmont: Wadsworth.

Силабуси за логичке предмета су доступни на:

- За увод у логику 1 и 2:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1IbMewUEGCAB8qZM0NsGwzOeYKWaFaiZ3>

- За логику 1 и 2:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1QozeFyeTBaOixjGrx2De2Y0ryNbbF6P->

INFLUENCE OF LOGIC COURSES ON STUDENTS' BELIEFS AND INTUTITIONS

Abstract: In this paper we survey and analyse the results from the project dedicated to the question – do logic courses influence students attitude concerning logic, and if they do, in which way? Our main prediction was that the logic courses do significantly influence relevant students' beliefs, and that influence (or the change) varies depending on the theoretical direction of the course in question. The method of our empirical inquiry was test-based examination of students' attitudes towards specific claims. We conduct the testing twice, before and after students have went through the relevant courses, and then compared the tests. Results, although different from hypothesis to hypothesis, do generally support the conclusion that logic courses influence relevant students' beliefs, and they typically do so in accordance to the theoretical direction of the given courses syllabuses.

Keywords: logic, argumentation, teaching, influence, change.

Биљана М. Радовановић¹
Горан Ж. Ружић²
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

УДК 378.147:101.1]:316.64-057.875
Оригинални научни рад
Примљено: 16. 06. 2020.
<https://doi.org/10.46630/gflz.3.2021.02>

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА АНКЕТА О СТУДЕНТСКИМ СТАВОВИМА ПОВОДОМ ПИТАЊА ИЗ МЕТОДОЛОГИЈЕ И ФИЛОЗОФИЈЕ НАУКЕ

Апстракт: Циљ овог рада је да се изврши квалитативна и квантитативна анализа резултата пројекта који је у оквиру истраживачког рада на Филозофском факултету Универзитета у Нишу спроведен ради праћења рада студената и оцене учинка појединих курсева филозофије на формирање и мењање ставова анкетираних. Наше основно питање је да ли новоусвојена знања из области методологије и филозофије науке утичу на уверења студената? Ако је тај учинак видљив, у ком правцу и којим интензитетом он иде? Користили смо метод анкете за спровођење истраживања и упоредни и статистички метод за обраду података. Добијени резултати су потврдили претпоставку, коју смо желели да испитамо, о значајном утицају курсева филозофије на формирање ставова студената. Усвојена знања из методологије и филозофије науке делују у правцу јачања критичке свести и недогматског приступања при разматрању конкретних проблема. Резултати су у сагласности с теоријским усмерењем целокупног студија филозофије као и конкретних циљева датих курсева (предочених у силабусима).

Кључне речи: филозофија, наука, филозофија науке, методологија, ставови, знање, критика.

1. Увод

Овај рад је резултат анализе добијених резултата у оквиру истраживачког пројекта који је реализован на Департману за филозофију у периоду школске 2018/2019. године на Филозофском факултету Универзитета у Нишу. У истраживању су учествовали студенти филозофије све четири године основних студија. Овај рад ће предочити добијене резултате поводом питања која се односе на проблеме науке и методологије научног рада. Поводом одговора који су овде дати анкетирани су студенти прве, друге и треће године.

Сваки студент је на идентичан начин шифрирао оба своја теста. Поводом поступка шифрирања добили су прецизна упутства. На тај начин смо обезбедили могућност примене упоредног метода у анализи резултата. Такође, могуће је изнети закључке о тенденцији правца у којем се развијају и мењају ставови студената уколико се упореде промене које су уочене код све три анкетиране године.

¹ biljana.radovanovic@filfak.ni.ac.rs

² goran.ruzic@filfak.ni.ac.rs

Намера овог рада је испитивање ставова и предрасуда везаних за науку и методолошке процесе научног рада. Дакле, истраживање нема за циљ да испита и процењује знање студената нити да да оцену о успешности наставног процеса у усвајању знања. У том смислу су ставови формулисани тако да не представљају ни тачне ни нетачне исказе. Изнете тврдње су заострени ставови одређених филозофских школа, праваца и учења. Наиме, наша намера је била да поводом одређених децидираних екстремних ставова или широко распрострањених уверења у друштву која се односе на науку испитамо мишљења студената. Нагласак смо ставили на питања која се тичу поузданости научног знања и позиције и улоге науке у целокупном систему знања. Такође, разматрани су ставови који се односе на домете и границе примене науке као и етичка питања с којима се у свом раду суочавају: истраживачи, научници, научна заједница као и целокупна интелектуална јавност једног друштва.

Студенте свих година студирања анкетирали смо на почетку зимског и на крају летњег семестра. У обе анкете испитаници су добили идентична питања. Намера нам је да испитамо да ли су након слушања одређеног курса из филозофије студенти променили нека своја уверења? У којој мери је настава омогућила да се стекну шири увиди или да се ублаже неки до тада присутни ставови? Да ли нас филозофија учи да у животу проблемима, појавама и ситуацијама не приступамо на догматски начин? У којој мери филозофска знања отварају простор за свестраност приступа у настојању да се пронађу одговори на постављене изазове? Да ли студије подстичу критички начин размишљања и сагледавања проблема? Да ли може да се уочи изнијансираност у одговорима испитаника? Да ли нам филозофија омогућава да изградимо и учврстимо властито уверење о важним појавама и догађајима у свету?

Целокупна анкета има за циљ да на основу испитивања ставова студента добијене резултате користимо у циљу побољшања наставе и унапређења наставног процеса. Резултати су нам примарно важни ради праћења тенденција развоја односа између филозофских знања и личних ставова.

Међутим, један од бенефита овог истраживачког процеса не тиче се само наших запажања и резултата. Секундарно, ова анкета може и испитаницима бити корисна за сагледавања њиховог личног развоја. Испитивање може бити подстицајно за самоанализу, за праћење трансформације и развоја сопствених ставова, као и за дубље разумевање места свог начина размишљања у интелектуалној сфери друштва.

У наставку рада, у другом поглављу, ћемо навести сва питања која су из проблематике науке и методологије ушла у анкету, а затим ћемо описати њихов садржај и значај. Извршићемо и њихово груписање у пет категорија на основу тематске сличности. У наредном поглављу ћемо разматрати резултате истраживања по годинама студија. Такође, у овом делу рада ћемо кроз табеларни приказ свих одговора представити добијене резултате. Анализираћемо правце промене ставова студената и размотрићемо значења добијених разлика. За сваку анализирану годину навешћемо која директна и контекстуална знања могу извршити утицај на уверења студената. Крећемо са анализом одговора бруцо-

ша, затим обрађујемо одговоре студената друге године и на крају предочавамо резултате на трећој години студија филозофије. У последњем, четвртном, делу ове студије изводимо конкретне закључке у односу на претпостављену хипотезу целокупног истраживања.

2. Питања и њихова анализа

У оквиру спроведеног истраживања на Департману за филозофију студентима су дата следећа питања која се односе на проблеме науке и методологије научног рада:

1. На сва питања човечанства се може одговорити научно, то је само питање тренутног стадијума развика науке.
2. Резултати природно-техничких наука имају директнији утицај на наш живот од друштвено-хуманистичких.
3. Примена метода природних наука на друштвене и хуманистичке науке дала би значајне и поуздане одговоре на питања тих наука.
4. Научник не треба да се пита о могућим последицама својих истраживања и открића.
5. Искључиво научно-технички напредак побољшаће свеопшти животни стандард.
6. Научне методе могу увек да се сведу на непосредно искуство.
7. Наука и филозофија имају исту сферу проучавања.
8. Природно-техничке науке верно описују стварност каква она јесте.
9. Природно-техничке науке поузданије су од друштвено-хуманистичких.
10. Иако нису сасвим поуздане, индуктивне методе неопходне су у емпијским наукама.
11. Постоје питања која не могу бити (само) научно одговорена.
12. Постоји линија несумњивог напретка у научном развикау.
13. Научно-технолошки развика иде напредно са моралним развикам човечанства.

Груписање тематски сродних питања

Направили смо 5 група (А, Б, Ц, Д, Е) питања на основу тематске повезаности.

Група А. Овај скуп питања односи се на проблем моћи науке да да одговоре на све изазове који се пред њу постављају. Ови ставови се тичу утврђивања: граница, успеха, поузданости и домета процеса научног истраживања. Такође, испитујемо уверења студената по питању тога да ли наука може значајно да унапреди квалитет нашег живота, као и каква су предметна поклапања науке са другим духовним делатностима. У ову тематску групу спадају питања 1, 5, 7, 8 и 11.

Група Б. Читав један сет ставова односи се на уверења или могуће предрасуде поводом доприноса природно-техничких и друштвено-хуманистичких наука. Упоредимо које су науке поузданије, егзактније, да ли би друштвене науке требало да се угледају на природне науке и сл. О оваквим дилемама говоре питања 2, 3 и 9.

Група Ц. У оквиру овакве провере ставова било нам је важно и да испитамо уверења студената по питању одговорности научника за последице, утицај и примену резултата свога рада. У којој мери би научник требало да буде морално одговоран за последице и могуће (зло)употребе свога рада. Стога смо у ово истраживање уврстили питање 4. Ово питање спада у ону групу упита који врше прелаз из једне у другу испитивану област (у овом случају реч је о етици).

Група Д. Везаност науке за искуство и емпиријске методе обраде података тематизује се у ставовима под 6 и 10. У којој мери научне теорије могу да се сведу на емпиријске податке? Чему служи искуство када је наука у питању? Да се теорије генеришу одговарајућим методским поступцима из искуства или оно служи да се хипотезе на њему проверавају, потврђују или оповргавају?

Група Е. Питања 12 и 13 разматрају да ли наука у свом развоју напредује. Да ли је кроз историју науке могуће уочити континуитет и квалитативне помаке или су на делу смене несамерљивих научних парадигми? Може ли се говорити о кумулативности научног знања или је реч о дисконтинуираним епизодама гомилања података ради потврђивања доминантне теорије?

Распон понуђених одговора креће се на скали од 1 до 5. Где је 1 – уопште се не слажем, 2 – већином се не слажем, 3 – нисам сигуран/-на, 4 – већином се слажем, 5 – у потпуности се слажем.

2. Приказ резултата по годинама студија

І. Анализа одговора студената прве године

У оквиру прве године студија бруцоши у зимском семестру слушају Увод у логику 1 а у летњем семестру Увод у логику 2. Поред базичних појмова из логике и основних форми ваљаног мишљења студенти се, у оквиру поменутих предмета, упознају са традиционалним учењем из области опште методологије. Овако конципиран студиј логике води порекло још из периода логике Port-Royal-а. У оквиру методолошког дела рада на предметима Увод у логику 1 и Увод у логику 2 усвајају се основна знања која се тичу структуре и процеса научног рада. Разматра се шта су: научна теорија, научни закон, научни систем... Учи се о елементима и врстама доказа и могућим погрешкама који се јављају у процесу утврђивања истинитости неке тезе. Ставови који се овде усвајају, пре свега, имају своје упориште у природним наукама³ и везани су за емпиријска истраживања: прикупљања чињеница, обраде добијених подата-

³ У том смислу је за неко наредно истраживање остављено поље методологије и методолошких поступака у оквиру друштвених наука.

ка, формулисања научних хипотеза и научних поступака њиховог тестирања и проверавања.

На првој години студија, у оквиру предмета Историја античке филозофије 1 и 2 обрађују се теме из античког периода. Тада се није правила разлика између науке и филозофије. Оне су сачињавале обједињени корпус знања који је морао да буде доказан, кохерентан, утемељен, изведен из искуства и примењен у пракси. У концепцијама великих филозофа антике: Сократа, Платона и Аристотела и појединих школа у хеленистичко-римском периоду сусрећемо различита разматрања која се односе на: врсте спознаје, поделу спознајних моћи, учење о методама, поделу знања.

Табела резултата одговора студената прве године

		I година						
		13040	12025	06150	12060	04080	1316/40	
Na sva pitanja čovečanstva se može odgovoriti naučno, to je samo pitanje trenutnog stadijuma razvitka nauke.	7	2 2	3 4	1 2	2 1	4 4	4 3	2.67 2.67
		0	1	1	-1	0	-1	0.00
Rezultati prirodno-tehničkih nauka imaju direktniji uticaj na naš život od društveno-humanističkih.	12	4 4	1 4	3 2	4 2	4 4	3 3	3.17 3.17
		0	3	-1	-2	0	0	0.00
Primena metoda prirodnih nauka na društvene i humanističke nauke dala bi značajne i pouzdane odgovore na pitanja tih nauka.	18	2 2	1 2	3 3	3 2	2 2	4 3	2.50 2.33
		0	1	0	-1	0	-1	-0.17
Naučnik ne treba da se pita o mogućim posledicama svojih istraživanja i otkrića.	25	4 2	1 2	1 2	2 2	2 5	2 2	2.00 2.50
		-2	1	1	0	3	0	0.50
Isključivo naučno-tehnički napredak poboljšaće sveopšti životni standard.	31	4 3	3 2	4 4	4 1	3 3	3 3	3.50 2.67
		-1	-1	0	-3	0	0	-0.83
Naučne metode mogu uvek da se svedu na neposredno iskustvo.	37	2 2	1 3	3 5	2 2	4 3	4 3	2.67 3.00
		0	2	2	0	-1	-1	0.33
Nauka i filozofija imaju istu sferu proučavanja.	38	2 2	2 2	4 4	2 2	2 4	3 3	2.50 2.83
		0	0	0	0	2	0	0.33
Prirodno-tehničke nauke verno opisuju stvarnost kakva ona jeste.	44	4 2	2 3	3 3	2 1	3 3	2 3	2.67 2.50
		-2	1	0	-1	0	1	-0.17
Prirodno-tehničke nauke pouzdanije su od društveno-humanističkih.	46	4 4	3 4	3 4	2 2	2 5	2 3	2.67 3.67
		0	1	1	0	3	1	1.00
Iako nisu sasvim pouzdane, induktivne metode neophodne su u empirijskim naukama.	50	4 4	5 5	3 4	4 4	4 4	3 4	3.83 4.17
		0	0	1	0	0	1	0.33
Postoje pitanja koje ne mogu biti (samo) naučno odgovorena.	55	4 4	4 3	5 5	4 5	5 3	4 4	4.33 4.00
		0	-1	0	1	-2	0	-0.33
Postoji linija nesumnjivog napretka u naučnom razvitku.	60	4 4	4 4	5 5	4 4	3 3	4 4	4.00 4.00
		0	0	0	0	0	0	0.00
Naučno-tehnološki razvitak ide napredno sa moralnim razvitkom čovečanstva.	64	4 3	2 2	3 1	2 2	1 2	4 3	2.67 2.17
		-1	0	-2	0	1	-1	-0.50

Група питања А

Став 1: *На сва питања човечанства се може одговорити научно, то је само питање тренутног стадијума развита науке.*

Крајњи податак 0,00 резултат је непромењеног укупног броја поена у првом (2,67) и другом анкетирању (2,67). Уколико се уђе у обраду конкретних одговора појединаца може се приметити да поверење у науку или расте или незнатно слаби. Али будући да су укупни одговори свих анкетираних у оба тестирања испод 3 закључујемо да бруцоши генерално не верују да наука може дати одговоре на сва релевантна питања.

Став 5: *Искључиво научно-технички напредак побољшаће свеопшти животни стандард.*

Укупан резултат -0,83 производ је разлике броја поена у првом (3,50) и другом анкетирању (2,67). Добијени резултати сведоче о губљењу вере у то да ће нам научно-технолошки напредак омогућити квалитетнији начин живота.

Став 7: *Наука и филозофија имају исту сферу проучавања.*

Укупан резултат 0,33 продукт је разлике броја поена у првом (2,50) и другом анкетирању (2,83). У целини гледано студенти су делимично редиговали своје ставове у правцу све већег прихватања тематске сличности филозофије и науке, али будући да су оба одговора била испод 3 истичу се видне предметне разлике филозофије и науке.

Став 8: *Природно-техничке науке верно описују стварност каква она јесте.*

Укупан резултат 1,00 продукт је разлике броја поена у првом (2,67) и другом анкетирању (3,67). Студенти су све уверенији у тачност и поузданост научних резултата. Најјучљивији је помак код оних неутралних чије поверење у науку расте.

Став 11: *Постоје питања на која се не може (само) научно одговорити.*

Укупан резултат -0,33 производ је разлике броја поена на првом (4,33) и другом анкетирању (4,00). У оквиру одговора на овај став студенти су остали у оквирима уверења да поред науке постоје и друге легитимне области духа које дају аутономне одговоре на релевантна питања.

Група питања, Б

Став 2: *Резултати природно-техничких наука имају директнији утицај на наш живот од друштвено-хуманистичких.*

Укупан скор 0,00 резултат је изостанка разлике броја поена у првом (3,17) и другом анкетирању (3,17). Гледано збирно нису промењени ставови у вези са овом тезом, али појединачно посматрано дошло је до различитих резултата. Генерални закључак је да су студенти спремнији да истакну утицај природних наука на наш живот него друштвено-хуманистичких.

Став 3: *Примена метода природних наука на друштвене и хуманистичке науке дала би значајне и поуздане одговоре на питања тих наука.*

Укупан резултат -0,17 продукт је разлике броја поена на првом (2,50) и другом анкетирању (2,33). Студенти не мисле да би примена метода природних наука допринела поузданости резултата у друштвеним наукама и како време одмиче они се све више учвршћују у овом ставу.

Став 9: *Природно-техничке науке поузданије су од друштвено-хуманистичких.*

Укупан резултат 1,00 продукт је разлике броја поена на првом (2,67) и другом анкетирању (3,67). Добијени резултати су показали да је код свих студената уочен помак у правцу усвајања оних принципа који одликују научно знање као што су прецизност, поузданост и егзактност научних резултата.

Група питања Ц

Став 4: *Научник не треба да се пита о могућим последицама својих истраживања и открића.*

Резултат 0,50 последица је разлике броја поена у првом (2,00) и другом анкетирању (2,50). Будући да је у оба тестирања укупан број одговора био испод 3,00 евидентно је да бруцоши сматрају како научник у свом раду мора увек да има високу свест о могућим негативним последицама својих истраживања и открића.

Група питања Д

Став 6: *Научне методе могу увек да се сведу на непосредно искуство.*

Укупан резултат 0,33 производ је разлике броја поена у првом (2,67) и другом анкетирању (3,00). Одговор на овај став који је требало да гласи *Научне теорије могу увек да се сведу на непосредно искуство* у другом одговору се примакао збирном одговору 3 што у крајњој мери говори да је за формирање става поводом овог стручног питања, које се тиче позитивистичког учења, потребно конкретно знање из области филозофије науке. Наиме, бруцоши су најчешће одговарали како на овако формулисан став углавном немају јасан и недвосмислен одговор.

Став 10: *Иако нису сасвим поуздане, индуктивне методе неопходне су у емпијским наукама.*

Укупан резултат 0,33 настао је на основу разлике броја поена на првом (3,83) и другом анкетирању (4,17). Висок постотак афирмативних одговора на ово питање говори о исправном знању о природи индуктивне методе и њеном месту у модерној науци, а помак од 0,33 сведочи да се од семестра до семестра повећава знање студената о овој теми.

Група питања Е

Став 12: *Постоји линија несумњивог напретка у научном развоју.*

Крајњи резултат 0,00 показује исти број поена на првом (4,00) и другом анкетирању (4,00). Сви испитаници су заокружили идентичне резултате након

другог анкетања у односу на своје раније одговоре. Студенти су показали високо слагање са тврдњом да се наука стално развија и усавршава.

Став 13: *Научно-технолошки развитак иде напредно са моралним развитком човечанства.*

Резултат -0,50 продукт је односа броја поена у првом (2,67) и другом анкетању (2,17). Након два семестра рада студенти су још мање уверени да научно-технолошки развитак доприноси и моралном развитку људи.

II. Анализа одговора студената друге године

У оквиру друге године проучава се средњовековна филозофија. Ово је период у историји када се други облици сазнања, пре свега религијско, више уважавају од научног. Филозофија је у овом периоду под великим утицајем теологије. У том смислу занимљиво је пратити ставове студената с обзиром на могући утицај учења византијских и западних теолога на сагледавање позиције и значаја науке.

Табела резултата одговора студената друге године

		II godina								
		10005	10025	11020	07030	07040	12060	08010	09035	
Na sva pitanja čovečanstva se može odgovoriti naučno, to je samo pitanje trenutnog stadijuma razvitka nauke.	7	1	3	4	2	4	1	2	2	2.38
		2	3	5	1	3	1	2	3	2.50
		1	0	1	-1	-1	0	0	1	0.13
Rezultati prirodno-tehničkih nauka imaju direktniji uticaj na naš život od društveno-humanističkih.	12	4	1	3	2	3	1	2	3	2.38
		5	2	1	2	2	3	4	3	2.75
		1	1	-2	0	-1	2	2	0	0.38
Primena metoda prirodnih nauka na društvene i humanističke nauke dala bi značajne i pouzdane odgovore na pitanja tih nauka.	18	2	2	5	2	2	3	1	1	2.25
		2	3	5	1	4	3	2	2	2.75
		0	1	0	-1	2	0	1	1	0.50
Naučnik ne treba da se pita o mogućim posledicama svojih istraživanja i otkrića.	25	1	3	1	2	1	2	1	1	1.50
		1	3	1	2	1	3	2	1	1.75
		0	0	0	0	0	1	1	0	0.25
Isključivo naučno-tehnički napredak poboljšaće sveopšti životni standard.	31	1	3	1	1	2	1	3	3	1.88
		2	2	1	1	1	1	4	2	1.75
		1	-1	0	0	-1	0	1	-1	-0.13
Naučne metode mogu uvek da se svеду na neposredno iskustvo.	37	1	2	3	3	3	1	3	3	2.38
		2	4	1	3	4	3	2	3	2.75
		1	2	-2	0	1	2	-1	0	0.38
Nauka i filozofija imaju istu sferu proučavanja.	38	4	3	5	3	1	2	3	2	2.88
		3	3	5	2	4	4	2	2	3.13
		-1	0	0	-1	3	2	-1	0	0.25
Prirodno-tehničke nauke verно opisuju stvarnost kakva ona jeste.	44	2	2	4	3	2	1	4	3	2.63
		3	3	5	2	2	2	4	4	3.13
		1	1	1	-1	0	1	0	1	0.50
Prirodno-tehničke nauke pouzdanije su od društveno-humanističkih.	46	4	2	5	3	4	3	2	3	3.25
		4	2	5	2	2	3	4	4	3.25
		0	0	0	-1	-2	0	2	1	0.00
Iako nisu sasvim pouzdane, induktivne metode neophodne su u empirijskim naukama.	50	5	4	5	3	5	5	4	3	4.25
		5	4	5	3	5	5	5	4	4.50
		0	0	0	0	0	0	1	1	0.25
Postoje pitanja koje ne mogu biti (samo) naučno odgovorena.	55	4	3	1	3	4	5	5	3	3.50
		5	4	5	5	5	4	5	4	4.63
		1	1	4	2	1	-1	0	1	1.13
Postoji linija nesumnjivog napretka u naučnom razvitku.	60	3	3	5	4	3	2	3	4	3.38
		4	3	5	3	2	3	4	4	3.50
		1	0	0	-1	-1	1	1	0	0.13
Naučno-tehnoлоški развитак иде напредно са моралним развитком човечанства.	64	2	3	1	1	2	1	3	3	2.00
		1	3	4	1	1	2	2	2	2.00
		-1	0	3	0	-1	1	-1	-1	0.00

Група питања А

Став 1: *На сва питања човечанства се може одговорити научно, то је само питање тренутног стадијума развита науке.*

Укупан резултат 0,13 производ је односа броја поена у првом (2,38) и другом анкетирању (2,50). Уколико се уђе у обраду конкретних одговора појединаца може се приметити да поверење у науку незнатно расте. С обзиром да су одговори свих анкетираних у оба тестирања испод 3 евидентно је да студенти друге године немају висок ниво поверења у домете науке.

Став 5: *Искључиво научно-технички напредак побољшаће свеопшти животни стандард.*

Укупан резултат -0,13 однос је разлике броја поена на првом (1,88) и другом анкетирању (1,75). Добијени резултати сведоче о уверењу да наука не омогућава људима безбрижан живот будући да вероватно ствара бројне проблеме који трајно ремете квалитет живљења.

Став 7: *Наука и филозофија имају исту сферу проучавања.*

Укупан резултат 0,25 однос је разлике броја поена на првом (2,88) и другом анкетирању (3,13). Збирно гледано студенти су незнатно променили своје ставове у правцу све већег прихватања предметне сличности филозофије и науке, али уколико се упореде појединачни одговори промене које су наступиле више говоре о интерпретативним разликама у мишљењу испитаника, будући да исти број студената говори у прилог ове тезе као и против ње.

Став 8: *Природно-техничке науке верно описују стварност каква она јесте.*

Укупан скор 0,50 производ је разлике броја поена на првом (2,63) и другом анкетирању (3,13). Студенти су уверенији у поузданост научних описа и објашњења стварности али ти помаци су невелики.

Став 11: *Постоје питања која не могу бити (само) научно одговорена.*

Крајњи резултат 1,13 показатељ је разлике броја поена на првом (3,50) и другом анкетирању (4,63). Упоређујући резултате првог и другог семестра јасно је да студенти све више увиђају да поред науке постоје и друге области духа које могу дати одговоре значајне за живот појединца. Након овако високог резултата (4,63) другог анкетирања и значајне разлике између збира првог и другог семестра (1,13) можемо да закључимо да су утицаји других курсева филозофије, нарочито Филозофије средњег века 1 и 2, у значајној мери релативизовали позицију науке у целокупном систему знања.

Група питања Б

Став 2: *Резултати природно-техничких наука имају директнији утицај на наш живот од друштвено-хуманистичких.*

Укупан резултат 0,38 однос је разлике броја поена на првом (2,38) и другом анкетирању (2,75). Са изнетим ставом о утицају природних наука на наш

живот студенти се углавном не слажу. У обе анкете укупан резултат је испод 3. Ове резултате такође објашњавамо значајним упливом учења из Средњовековне филозофије на особене концепције о знању и свету.

Став 3: *Примена метода природних наука на друштвене и хуманистичке науке дала би значајне и поуздане одговоре на питања тих наука.*

Коначан резултат 0,50 производ је разлике броја поена на првом (2,25) и другом анкетирању (2,75). Студенти не сматрају да би примена метода природних наука унапредила поузданост истраживања и резултата друштвених и хуманистичких наука. Ипак, приметно је ублажавање јачине оваквог става код већег броја испитаника.

Став 9: *Природно-техничке науке поузданије су од друштвено-хуманистичких.*

Резултат 0,00 показује непостојање разлике у поенима на првом (3,25) и другом анкетирању (3,25). Генерално гледано, студенти мало више истичу поузданост и егзактност резултата природних наука у односу на друштвене. Уколико посматрамо појединачне одговоре подједнак је број и интензитет колебања при промени ставова од афирмативног ка негативном и обрнуто.

Група питања Ц

Став 4: *Научник не треба да се пита о могућим последицама својих истраживања и открића.*

Резултат 0,25 је разлика броја поена добијених у првом (1,50) и другом анкетирању (1,75). Будући да је у оба тестирања укупан број одговора био испод 2,00 испитаници сматрају да научници у свом раду имају велику одговорност према целокупној јавности. Њихова истраживања нужно морају да укључе свест о свим могућим последицама и продуктима научног испитивања и рада.

Група питања Д

Став 6: *Научне методе могу увек да се сведу на непосредно искуство.*

Збирни резултат 0,38 продукт је разлике броја поена на првом (2,38) и другом анкетирању (2,75). Одговор на овај став који је требало да гласи *Научне теорије могу увек да се сведу на непосредно искуство* је у обе анкете испод 3. Добијени резултати потврђују оно што смо желели да испитамо, да студенти, иако нису слушали курс из филозофије науке, могу да препознају нетачност овог става и непрецизност ове формулације.

Став 10: *Иако нису сасвим поуздане, индуктивне методе неопходне су у емпијским наукама.*

Укупан резултат 0,25 показује разлику броја поена у првом (4,25) и другом анкетирању (4,50). Веома висок број изразито афирмативних одговора на ово питање сведочи о целовитом и утемељеном знању студената о поступку индуктивног закључивања. Такође, јасно је да се стечена знања из логике лако

примењују при оцењивању доприноса који науке могу имати при употреби индуктивне методе.

Група питања Е

Став 12: *Постоји линија несумњивог напретка у научном развоју.*

Резултат 0,13 показује пораст поена од првог (3,38) до другог анкетирања (3,50). Неки испитаници су заокружили идентичне одговоре, али је већи број оних који су при еволуирању свог става појачали афирмативан одговор него обрнуто, о чему сведочи и ова малена разлика од 0,13. Углавном је потврђен став да наука напредује.

Став 13: *Научно-технолошки развој иде напредно са моралним развојем човечанства.*

Резултат 0,00 говори да не постоји разлика у поенима при првом (2,00) и другом анкетирању (2,00). Студенти показују значајно неслагање са ставом да научно-технолошки развој доприноси и моралном развоју људи. У другом кругу анкетирања многи испитаници су појачали интензитет одбијања закључка овог става.

III. Анализа одговора студената треће године

У оквиру треће године курса из историје филозофије проучавају се: ренесанса, нововековна филозофија, просветитељство и немачки идеализам. Поново се јавља интересовање за проблем сазнања. Наиме, то је период у којем се заостравају питања везана за извор, границе, могућности и домете сазнања. Гносеологија се конституише као филозофска дисциплина. Увиђајући сву субјективност нашег сазнања филозофи као кључну тему постављају проналажење исправне методе која би водила поузданом сазнању. У новом веку науке се убрзано развијају и усавршавају и постају посве емпиријске и експерименталне. У оквиру предмета Филозофија науке и технике који се слуша у петом семестру студенти су у могућности да се упознају са значајним савременим концепцијама које се баве: проблемом раста и развоја научног знања, открићем и оправдањем научних теорија, позицијом науке у друштву и итд. Презентују се концепције од логичког позитивизма до савремених конструктивистичких учења.

Група питања А

Став 1: *На сва питања човечанства се може одговорити научно, то је само питање тренутног стадијума развоја науке.*

Укупан резултат 0,33 је однос броја поена у првом (1,33) и другом анкетирању (1,67). Добијени одговори показују да студенти треће године немају слепо поверење у домете и резултате науке. Разматрајући раст и развој научног знања испитаници не приступају догматски већ промишљају реално стање у науци. Такође, уочљиво је негирање универзалности ове тврдње што говори да студенти проблему апсолутних ставова прилазе с опрезом.

Став 5: *Искључиво научно-технички напредак побољшаће свеопшти животни стандард.*

Укупан резултат -2,00 је разлика броја поена на првом (3,00) и другом анкетирању (1,00). Добијени резултати сведоче о томе да су након курса из Филозофије науке и технике студенти стекли реалнију слику о многим опасним последицама научно-техничког усмерења развоја цивилизације.

Став 7: *Наука и филозофија имају исту сферу проучавања.*

Резултат 0,00 продукт је непостојања разлике у поенима при првом (3,00) и другом анкетирању (3,00). Сви одговори свих студената треће године идентични су и у првом и у другом анкетирању. Будући да ова теза представља базично уверење о односу науке и филозофије не чуди што су студенти треће године дали идентичне одговоре. Наиме, они поред адекватног знања имају већ и изграђена стабилна уверења и ставове о кључним филозофским дилемама и питањима.

Став 8: *Природно-техничке науке верно описују стварност каква она јесте.*

Укупана цифра -0,33 продукт је разлике броја поена на првом (1,67) и другом анкетирању (1,33). Након усвојених знања из Филозофије науке и технике, али и из Гносеологије 1 и 2 студенти конструктивно промишљају проблем сазнања света. Наша слика стварности никада није пуки одраз или верни опис реалитета већ изразито лични доживљај о појавама које срећемо у искуству. Укупан број поена обе анкете није већи од 2, те је могуће закључити да студенти добро разумеју централна епистемолошка питања о разлици између појаве и ствари по себи као и проблем критеријума заснивања оправданог и истинитог веровања.

Став 11: *Постоје питања која не могу бити (само) научно одговорена.*

Резултат 0,00 показује непостојање разлике између укупног броја поена на првом (5,00) и другом анкетирању (5,00). Међутим, не само да се укупан збир није мењао него и нико од студената није променио свој став поводом овог питања. Ово је јасан показатељ да студенти током студија напредују у правцу формирања чврстих и дубоких уверења.

Група питања Б

Став 2: *Резултати природно-техничких наука имају директнији утицај на наш живот од друштвено-хуманистичких.*

Негативан скор -1,67 продукт је разлике броја поена на првом (3,67) и другом анкетирању (2,00). Генерални став поводом питања о директнијем утицају природних наука (од друштвено-хуманистичких) на наш живот је из афирмативног прешао у одречни. Разлика се може објаснити конкретним концепцијама, са којима се студенти упознају током курса Филозофија науке и технике, које говоре о релативизацији статуса научног знања и интерпретативном карактеру научних теорија.

Став 3: *Примена метода природних наука на друштвене и хуманистичке науке дала би значајне и поуздане одговоре на питања тих наука.*

Укупан број поена од -0,33 продукт је разлике броја поена у првом (2,33) и другом анкетањању (2,00). Студенти не сматрају да би примена метода природних наука унапредила друштвено-хуманистичке. Приметно је заоштравање овог става код већег броја испитаника.

Став 9: *Природно-техничке науке поузданије су од друштвено-хуманистичких.*

Укупан резултат 1,67 показује значајну разлику у поенима на првом (3,00) и другом анкетањању (1,33). Пре курса из Филозофије науке и технике студенти су, када је у питању поређење природно-техничких и друштвено-хуманистичких наука, најчешће имали неутралне одговоре. Изучавање филозофије науке је код њих подстакло увид у интерпретативну и конструисану природу научних теорија и у природним наукама.

Група питања Ц

Став 4: *Научник не треба да се пита о могућим последицама својих истраживања и открића.*

Укупан резултат -1,33 продукт је значајне разлике броја поена на првом (2,67) и другом анкетањању (1,33). Испитаници сматрају да научници у свом раду морају да се питају о консеквенцама својих истраживања. Временом су студенти треће године још строже заступали овај став.

Група питања Д

Став 6: *Научне методе могу увек да се сведу на непосредно искуство.*

Резултат -0,33 је разлика броја бодова у првом (3,00) и другом анкетањању (2,67). Одговор на овај став, који је требало да гласи *Научне теорије могу увек да се сведу на непосредно искуство*, опада од 3 до 2,67. Добијени резултати потврђују оно што смо желели да испитамо, да студенти, након слушања курса из Филозофије науке и технике, могу да уоче нетачност и непрецизност овакве формулације.

Став 10: *Иако нису сасвим поуздане, индуктивне методе неопходне су у емпијским наукама.*

Укупан број 0,67 продукт је односа поена на првом (3,00) и другом анкетањању (3,67). Помак у укупном броју остварених поена од 3,00 до 3,67 говори о продуктивно усвојеном знању поводом проблема индукције, али и о увиђању неминовности коришћења индуктивне методе у науци.

Група питања Е

Став 12: *Постоји линија несумњивог напретка у научном развоју.*

Укупан резултат -0,33 производ је односа броја поена у првом (3,33) и другом анкетањању (3,00). Курс из филозофије науке довео је у питање увереже-

но мишљење о прогресивном карактеру развоја науке. Посредно, релативизација одређених области знања делује у правцу изградње недогматског начина промишљања појава.

Став 13: *Научно-технолошки развитак иде напредно са моралним развитком човечанства.*

Укупан резултат $-0,67$ продукт је разлике у поенима при првом (2,00) и другом анкетирању (1,33). Студенти се не слажу са овим ставом. Научно-технолошки развитак не доприноси и моралном развитку људи. У другом кругу анкетирања студенти су у већој мери одбацили овај став.

Табела резултата одговора студената треће године

		III година			
		28445	11160	12192	
Na sva pitanja čovečanstva se može odgovoriti naučno, to je samo pitanje trenutnog stadijuma razvitka nauke.	4	1	1	2	1.33
		1	1	3	1.67
		0	0	1	0.33
Rezultati prirodno-tehničkih nauka imaju direktniji uticaj na naš život od društveno-humanističkih.	6	3	5	3	3.67
		1	2	3	2.00
		-2	-3	0	-1.67
Primena metoda prirodnih nauka na društvene i humanističke nauke dala bi značajne i pouzdane odgovore na pitanja tih nauka.	9	3	2	2	2.33
		1	1	4	2.00
		-2	-1	2	-0.33
Naučnik ne treba da se pita o mogućim posledicama svojih istraživanja i otkrića.	12	5	1	2	2.67
		1	1	2	1.33
		-4	0	0	-1.33
Isključivo naučno-tehnički napredak poboljšaće sveopšti životni standard.	15	5	1	3	3.00
		1	1	1	1.00
		-4	0	-2	-2.00
Naučne metode mogu uvek da se svedu na neposredno iskustvo.	18	4	3	2	3.00
		4	1	3	2.67
		0	-2	1	-0.33
Nauka i filozofija imaju istu sferu proučavanja.	19	1	4	4	3.00
		1	4	4	3.00
		0	0	0	0.00
Prirodno-tehničke nauke verno opisuju stvarnost kakva ona jeste.	23	1	2	2	1.67
		1	1	2	1.33
		0	-1	0	-0.33
Prirodno-tehničke nauke pouzdanije su od društveno-humanističkih.	25	4	2	3	3.00
		1	1	2	1.33
		-3	-1	-1	-1.67
Iako nisu sasvim pouzdane, induktivne metode neophodne su u empirijskim naukama.	26	4	1	4	3.00
		4	4	3	3.67
		0	3	-1	0.67
Postoje pitanja koje ne mogu biti (samo) naučno odgovorena.	29	5	5	5	5.00
		5	5	5	5.00
		0	0	0	0.00
Postoji linija nesumnjivog napretka u naučnom razvitku.	32	5	1	4	3.33
		4	1	4	3.00
		-1	0	0	-0.33
Naučno-tehnološki развитак иде напредно са моралним развитком човечанства.	35	1	2	3	2.00
		1	1	2	1.33
		0	-1	-1	-0.67

Закључак

На основу свих добијених резултата можемо да закључимо и истакнемо следећа запажања:

Иако верују у поузданост научног знања студенти прве године истичу да она није свемоћна, мада има велики уплив на наш живот. Њен развој је непрекидан, али нам он не чини живот квалитетнијим нити ми постајемо моралнији. Напротив, са све већим степеном развоја науке расте и одговорност научника за последице примене научних открића.

Кроз своје одговоре, студенти друге године су показали велико уважавање других духовних делатности и области знања који обликују наше ставове и начин живота. Наука није она област која нас чини моралнијим и бољим. Иако признају да наука стално напредује приметна је све већа релативизација вредности научних достигнућа. Чини се да она ствара већи број проблема него што решава или бар да са развојем науке расте и број проблема са којима се суочавамо.

Најзначајнији закључак о ставовима и начину размишљања студената треће године је да у њиховим одговорима нема догматизма и слепог поверења у науку. Међутим, ова анкета је потврдила још једну важну чињеницу. Студенти кроз одређена филозофска учења али и читав студиј полако и темељно формирају, поводом важних питања, властито уверење. Они граде чврсте ставове и убеђења и спремни су да их аргументима бране. Напредују у правцу стварања дубоких и стабилних уверења. Када се упореде резултати прве и друге анкете у њиховим одговорима има најмање одступања у врсти става. Мења се само интензитет уверења. Студенти треће године су изградили реалну слику о дOMETИМА и природи научног знања. Реално сагледавају природу индукције и њено место у поступцима научног рада. Имају високу свест о могућим последицама некритичког развоја и примене науке.

И да закључимо, на уверења студената директно утичу знања која су повезана са садржајем тих ставова. С повећањем знања мењају се и опредељења. Такође, приметан је и посредан утицај сродних учења и идеја. Знање доприноси формирању ставова а дугорочно гледано процес образовања утемељује и продубљује наша уверења.

ANALYSIS OF THE RESULTS OF SURVEYS ON STUDENT ATTITUDES REGARDING QUESTIONS FROM THE METHODOLOGY AND PHILOSOPHY OF SCIENCE

Abstract: The aim of this paper is to make a qualitative and quantitative analysis of the results of the project, which was carried out in the framework of research work at the Faculty of Philosophy, University of Niš, in order to monitor the work of students and evaluate the effects of courses in philosophy on the formation and change of student attitudes. Our basic question is whether the newly acquired knowledge of methodology

and philosophy of science affect students' beliefs. If this effect is visible, in what direction and in what intensity does it go? We used the survey as a research method and a comparative and statistical method for data processing. The results we obtained confirmed the assumption, which we wanted to examine, of the significant influence of philosophy courses on the formation of student attitudes. Acquired knowledge of methodology and philosophy of science work to strengthen critical awareness and non-dogmatic approach when considering specific problems. The results are in accordance with the theoretical orientation of the whole study of philosophy as well as the specific aims of the courses (presented in syllabuses).

Keywords: philosophy, science, philosophy of science, methodology, attitudes, knowledge, critique.

Ivan Nikolić
Zoran Dimić
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet

УДК 378.147:1]:316.64-057.875
Оригинални научни рад
Примљено: 24. 08. 2020.
<https://doi.org/10.46630/gflz.3.2021.03>

UTICAJ KURSEVA FILOZOFIJE NA STAVOVE STUDENATA

(Istorija novovekovne filozofije I i II i Filozofija vaspitanja i obrazovanja)

Apstrakt: Ovaj rad deo je prve faze projekta departmana za filozofiju *Uticao kurseva filozofije na stavove studenata*. Ciljevi ove faze projekta podrazumevali su ‘osmišljavanje i formulisanje testova kojima će se proveravati vrednosni stavovi studenata’, zatim ‘sprovođenje testa’, ‘računanje rezultata’ i na kraju ‘analizu i interpretaciju rezultata’. Imajući u vidu naznačene ciljeve autori ovog rada pokušaću da obrazlože svoj dosadašnji angažman u navedenom projektu i da na osnovu analize i interpretacije dobijenih rezultata daju preporuke za pravac u kome bi dalje razvijali platformu za uspešan uticaj na sposobnost kritičkog mišljenja kod svojih studenata.

Кljučне речи: kriterijumi formulacije, srednja vrednost, trend, plastičnost, *verisimilitude*.

Осмишљавање и формулисање тестова

U svrhu dobijanja rezultata na osnovu kojih će se vršiti analiza i interpretacija vrednosnih stavova studenata, nastavnici i saradnici departmana za filozofiju sastavili su test od 66 konstatacija u pogledu kojih su studenti imali da izraze svoje slaganje ili neslaganje na skali koja se kretala od 1 do 5:

1. uopšte se ne slažem (srednja vrednost od 1 do 1,49)¹
2. većinom se ne slažem (srednja vrednost od 1,5 do 2,49)
3. nisam siguran/-na (srednja vrednost od 2,5 do 3,49)
4. većinom se slažem (srednja vrednost od 3,5 do 4,49)
5. u potpunosti se slažem (srednja vrednost od 4,49 do 5)

Svakako, treba napomenuti da je domen konstatacija u pogledu kojih su studenti imali da izraze svoje stavove različit s obzirom na populaciju kojoj pripadaju. Tako su studenti prve dve godine imali da izraze svoje mišljenje s obzirom na 66 zadatah konstatacija, studenti treće u pogledu 37, a studenti četvrte godine s obzirom na 12 konstatacija. Ovo se može protumačiti preko zastupljenosti izvesnih tema koje se prorađuju na određenoj godini studija. Budući da su predmeti na prve dve godine studija opštijeg karaktera i unutar svojih problemskih oblasti obrađuju teme koje će se kasnije iznova prorađivati iz drugih perspektiva, ovakva postavka pronalazi svoj

¹ Iznosimo raspon srednjih vrednosti jer će on biti baza na osnovu koje ćemo opisno vrednovati dobijene odgovore.

smisao. Tako se, kroz predmete *Uvod u filozofiju, Istoriju logike, Istoriju etike...* obrađuju i neke teme koje se mogu smatrati vezanim za problematiku koju će studenti docnije iznova obrađivati kroz predmete *Istorija novovekovne filozofije I i II i Filozofija vaspitanja i obrazovanja*.

U osmišljavanju pomentutih konstatacija svaki od profesora i saradnika imao je zadatak da odredi koji stavovi iz njihove uže filozofske oblasti mogu na najbolji način poslužiti kao polazna osnova za opisivanje vrednosnih stavova studenata, te da na osnovu toga interpretacija i analiza dobiju najbolji mogući smer. Imajući ovo u vidu, autori ovog rada svoj su angažaman ispunili osmišljavajući i nudeći 11 konstatacija koje su procenili kao najbolju bazu za ispitivanje stavova studenata iz predmeta na kojima su angažovani. Sadržinski gledano naše konstatacije je trebalo da posluže kao baza za ispitivanje slaganja ili neslaganja njihovih intuicija sa onime što im je ponuđeno kroz tematiku obrađivanu iz predmeta *Istorija novovekovne filozofije I i II* i iz predmeta *Filozofija vaspitanja i obrazovanja*. Naravno, treba imati na umu i činjenicu da se teme iz navedenih predmeta, kako smo već napomenuli, prorađuju i kroz druge predmete, pre svega u prvoj i drugoj godini, ali iz drugih perspektiva. Otuda je populacija studenata koja je imala da izrazi svoje mišljenje u odnosu na predložene konstatacije podrazumevala prve tri godine osnovnih studija filozofije.

Iz perspektive tematike koja se prorađuje na predmetima *Istorija novovekovne filozofije I i II* ponuđene su sledeće konstatacije:

1. Da bi se saznao deo neke pojave neophodno je znati i celinu te pojave.
2. Najpreciznijim šestarom moguće je nacrtati savršen krug.
3. Brojevi su deo fizičke realnosti.
4. Svi zamislivi koncepti mogu se vizuelno predstaviti.

Iz perspektive predmeta *Filozofija vaspitanja i obrazovanja* postavljene su sledeće konstatacije:

5. Dobro vaspitanje posledica je dobrog obrazovanja.
6. Za oblikovanje karaktera najvažnije su nasledne osobine.
7. Cilj vaspitanja dece je poštovanje autoriteta.
8. Nije moguće vaspitanje odrasle osobe.
9. Vaspitanje i obrazovanje u jednoj zemlji su potpuno odvojeni od politike.
10. Za vaspitanje je centralno ono što se „nosi iz kuće”.
11. Pitanje dobrog vaspitanja određeno je društveno-političkim uređenjem jedne zemlje.

Prilikom formulisanja ovih konstatacija imali smo u vidu nekoliko kriterijuma. Ovi kriterijumi deo su uputstava koje preporučuju teoretičari argumentacije, a u svrhu što preciznijeg poklapanja stavova sa konceptima koji im stoje u osnovi. Prvi od njih ticao se zahteva da konstatacije koje smo formulisali predstavljaju jasnu tačku gledišta u pogledu problema na koji se odnose. Drugi kriterijum ticao se zahteva da u svakoj konstataciji postoje ključne reči ili kako to savremeni teoretičari kritičkog mišljenja nazivaju ‘signalne reči’ koje nekad implicitno, nekad eksplicitno predstav-

ljaju jedan ili oba dela disocijativnog para unutar koncepta u kome se prorađuju. Treći kriterijum sastojao se u tome da svaka konstatacija podržava neki pozadinski koncept vezan za tematiku koja se prorađuje na našim predmetima. Prostim skeniranjem nekih od konstatacija moguće je obrazložiti ispunjenost ovih kriterijuma. Recimo da su u prvoj konstataciji ključne reči ‘deo’ i ‘celina’ kao disocijativni par, a da je pozadinski koncept u kome se one javljaju određen Hegelovim stavom iz *Fenomenologije duha*: „Istinито jeste celina” (Hegel, 1979, p. 11). Naravno, Hegelova konstatacija ne bi bila dobra osnova za polazište ispitivanja, budući da više izražava konačan stav nego sugestiju o kojoj valja promisliti. Mi smo je zbog toga izrazili u nešto plastičnijoj ili da budemo precizniji prikrivenijoj formi. Ako za primer uzmemo četvrtu konstataciju, onda uviđamo da su ključne reči ‘koncept’ i ‘vizuelno predstavljanje’. Pozadina ove konstatacije određena je Dekartovim stavom da: „Ako pak želim misliti o »tisućokutniku«, doduše dobro razumijem kako je to lik što se sastoji od tisuću stranica [...] ali tih tisuću stranica ne zamišljam na isti način, niti ih vidim kao da su nazočne” (Descartes, 1994, p. 142). U globalu sagledano i ostale konstatacije iz korpusa *Istorije novovekovne filozofije III* imale su za cilj da ispitaju disocijaciju² između razuma i empirije, te da isprovociraju intuicije naših studenata u pogledu razumevanja fundamenata našeg saznanja. Ukoliko iznova pokušamo da definišemo osnovu od koje smo pošli, onda se još jedared možemo osvrnuti na Dekartov stav po kome je: „... ono za što mišljah da vidim očima, shvaćam tek sposobnošću prosudbe koja je u mojem duhu” (Descartes, 1994, p. 62).

Isti manir osmišljavanja konstatacija prisutnih u testu vodio nas je i kada smo nastojali da istražimo njihove intuicije vezane za vaspitno-obrazovnu problematiku. Globalni pozadinski koncept od koga smo pošli, a što sugerišu i naše eksplicirane konstatacije tiče se dve disocijacije koju savremeni teoretičari prepoznaju, u prvom slučaju na relaciji vaspitanje-obrazovanje (*upbringing and education*), a u drugom na relaciji priroda–okolina (*nature and nurture*). Tako se pitanje 5 kreće u domenu prvog disocijativnog para koji se naslućuje kroz upotrebu signalnih reči u ovom slučaju ‘vaspitanje’ i ‘obrazovanje’, a pitanje 6 dovedeno u odnos sa pitanjima 9, 10 i 11 postavljeno je u kontekst drugog disocijativnog para. Otuda ključne reči ‘karakter’, ‘politika’, ‘ono što se nosi iz kuće’... koje se javljaju u ovim konstatacijama ispituju njihove intuicije o ključnim faktorima koji mogu figurirati kao dominantni u njihovom viđenju vaspitanja i obrazovanja. Konstatacije 7 i 8 takođe mogu biti posmatrane kroz istu prizmu, ali ipak napominjemo da su disocijacije unutar njih nešto specifičnijeg karaktera.

Sprovođenje testa i računanje rezultata

Kao što smo već napomenuli populacija studenata koja je imala da izrazi svoje mišljenje, a vezano za konstatacije koje smo sastavili, podrazumevala je prve tri godine osnovnih studija filozofije. Precizan broj studenata čije stavove imamo da analiziramo iznosi 17 (I godina 6 studenata, II godina 8 studenata, III godina 3 stu-

² Treba napomenuti da se značenje termina ‘disocijacija’ u filozofskoj upotrebi umnogome razlikuje od njegovog značenja u drugim naučnim disciplinama, poput npr. psihologije.

denta). Test je radi dobijanja što preciznijih rezultata sproveden u prvom i u drugom semestru na svakoj od godina koju smo testirali. S obzirom na ovakvu situaciju i s obzirom na konačan zahtev koji smo imali pred nama, definisan u konkursnoj dokumentaciji kao ‘prikupljanje empirijskih podataka o promeni vrednosnih stavova studenata pre i nakon slušanja datih filozofskih kurseva’, smatrali smo da je najbolje da izračunamo srednje vrednosti njihovih odgovora po godini studija. Naime, smatrali smo da se ovakvim računanjem obezbeđuje najbolja baza za uvid u promene vrednosnih stavova, te u trendove koje takve promene izražavaju. Tabela u kojoj su prikupljeni podaci izraženi kroz srednje vrednosti njihovih odgovora po godini studija je sledeća:

Konstatacija	Srednja vrednost broičano		
	I godina	II godina	III godina
1. Da bi se saznao deo neke pojave neophodno je znati i celinu te pojave	3,41	4,06	4,16
2. Najpreciznijim šestarom moguće je nacrtati savršen krug	2,5	2,31	1,5
3. Brojevi su deo fizičke realnosti	2,5	2	1,83
4. Svi zamislivi koncepti se mogu vizuelno predstaviti	2,16	2,18	1,66
5. Dobro vaspitanje posledica je dobrog obrazovanja	2,16	2,31	2,00
6. Za oblikovanje karaktera najvažnije su nasledne osobine	2,25	2,12	
7. Cilj vaspitanja dece je poštovanje autoriteta	2,25	1,43	1,5
8. Nije moguće vaspitanje odrasle osobe	3,08	3,06	3,33
9. Vaspitanje i obrazovanje u jednoj zemlji su potpuno odvojeni od politike	2,5	2,12	2,5
10. Za vaspitanje je centralno ono što se „nosi iz kuće”	3,75	2,56	3,83
11. Pitanje dobrog vaspitanja određeno je društveno-političkim uređenjem jedne zemlje	3,16	2,5	3,16

Imajući u vidu rezultate iznesene u gornjoj tabeli, moguće je primetiti nekoliko manira u kojima se kreću stavovi ispitivanih studenata. Recimo da se stavovi vezani za prve tri konstatacije kreću u pravcu od stava ‘nisam siguran/-na’ na prvoj godini studija ka preciznijim određenjima na ostalim ispitivanim godinama. Iz te perspektive prvo pitanje pokazuje trend ka pozitivnom odgovoru ‘većinom se slažem’, a drugo i treće trend ka negativnom odgovoru ‘većinom se ne slažem’. Kroz odgovore na ostale konstatacije nije moguće uvideti jednosmeran trend kao u slučaju prve tri predstavljene konstatacije. Ostale konstatacije izuzev konstatacija 9 i 10, u kojima imamo prvo varijaciju ‘nisam siguran/-na’ – ‘većinom se ne slažem’ – ‘nisam siguran/-na’, a zatim i varijaciju većinom se slažem – nisam siguran/-na – većinom se slažem, pokazuju stabilne vrednosti u pogledu ponuđenih konstatacija. Tako srednje vrednosti za konstatacije 4, 5, 6 i 7 izražavaju vrednosni stav ‘većinom se ne slažem’, a srednje vrednosti konstatacija 8 i 11 izražavaju neutralan vrednosni stav

tj. ‘nisam siguran/-na’. Nakon, merenja i opisnog predstavljanja rezultata prelazimo na njihovu analizu i interpretacijiju.

Analiza i interpretacija rezultata

S početka, pre nego što krenemo u analizu i interpretaciju predstavljenih podataka, pokušali bismo da damo okvire iz kojih će se one kretati. Ti okviri u velikoj meri su rezultat našeg viđenja samog procesa kritičkog mišljenja i postavki na kojima je ono bazirano. Naime, mi ćemo na samom početku pokušati da analiziramo dobijene rezultate sa pozicije modela ‘voštane ploče’, te nastojati da uvidimo koliko su naši studenti ‘postali svesni problema’ koje su im sugerisale postavljene konstatacije i naravno njihovu mogućnost da izvesne intuicije promene. Na ovaj način, pokušaćemo da kod njih analiziramo ‘plastičnost’ preko koje su jedino u mogućnosti da prime i razviju forme neophodne za dalje napredovanje u kritičkom mišljenju o konceptima koje smo nastojali da izrazimo kroz navedene konstatacije. Tačnije, u prvu ruku, nastojaćemo da vidimo u kojoj meri smo uspeli da kod njih probudimo upitnost nad njihovim intuicijama i da sa te platforme damo dalje predloge za razvoj našeg projekta. No pre toga, probajmo da ukratko objasnimo koncept plastičnosti i njegovu vezu sa našom problematikom.

U knjizi Džona Djuia *Pedagogika i demokratija* nailazimo na jedno jako interesantno poglavlje u kome se afirmativno i pozitivno govori o nezrelosti. Iz te perspektive nezrelost je viđena kao ključni uslov razvoja u obrazovanju. Postavka se ukratko svodi na sledeće. Ukoliko smatramo da smo zreli u nekom domenu, utoliko ne uvidamo potrebu za daljim obrazovanjem i napredovanjem u istom. U tom smislu, naša namera vezana za postavljene konstatacije, pored ispunjenja formalnih kriterijuma u osmišljavanju, bila je i da pomoću njih probudimo, ma koliko paradoksalno zvučalo nezrelost. Idući dalje Djuievim tragom mi smo na taj način pokušali da proizvedemo plastičnost kao: „moć da se zadrži nešto od iskustva što bi bilo od koristi za savlađivanje budućih teškoća“ (Djui, 1934, p. 74). I premda Djui o ovoj plastičnosti govori kao o nečemu različitom od: „plastičnosti voska ili gline“ (Djui, 1934, p. 74), te se u izvesnom smislu odvaja od tumačenja ovog koncepta kakvim ćemo ga mi predstaviti, ipak smatramo da ovakvo viđenje može biti od pomoći u razjašnjenju naše analize i interpretacije. Stoga pođimo od istorijskih korena ovakve postavke i probajmo da objasnimo kako se ona uzima u savremenom kontekstu.

Naime, Platon, u svom dobro poznatom dijalogu *Teetet*, iznosi jednu jako inspirativnu metaforu za naš sadašnji problem [*Theaet.* 191c]:

„Uzmi dakle zbog našeg sadašnjeg ispitivanja da u našim dušama postoji voštana ploča, kod jednog veća, kod drugoga manja. Kod jednog je od čisteg voska, kod drugoga od prljavijeg i tvrđeg, a kod nekih od mekšeg, dok kod nekih ima u pravoj mjeri“ (Platon, 1979, p. 69).

Imajući u vidu ovo mesto Birneja iznosi svoje viđenje tzv. ‘modela voštane ploče’. On će reći da se iz ove metafore može zaključiti: „... kako kapacitet za učenje

i pamćenje varira od jedne osobe do druge u skladu sa kvalitetom njihovog voska” (Burnyeat 1990, 92). Mi naravno nećemo pratiti ove varijacije ‘od jedne osobe do druge’ već ćemo imati u vidu varijacije od jedne populacije studenata do druge. Osvrćući se, sa ove pozicije, na Djuievu prethodno interpretiranu koncepciju o nezrelosti i plastičnosti, možemo reći da se tek na platformi postojanja plastičnosti može razviti izvestan kvalitet za saznanje. Dalje, Birneja, idući ka preciznijem objašnjenju tvrdi: „... model voštane ploče je veoma efikasno sredstvo koje nas čini sposobnim da se u novoj percepciji odvojimo, kroz imaginaciju, od ‘potpisa’ koji joj je bio namenjen” (Burnyeat 1990, 92). Ako ovu osobinu sagledamo imajući u vidu vrednosti za sve dobijene odgovore, onda su rezultati dobri, budući da niti jedna vrednost u tabeli ne uzima radikalnu oznaku ‘u potpunosti se slažem’ ili ‘u potpunosti se ne slažem’. Dakle, ovime je ispunjen zahtev za plastičnošću iz Djuieve perspektive ‘da se zadrži nešto od iskustva što bi bilo od koristi za savlađivanje budućih teškoća’, a to je u našoj interpretaciji viđeno, premda utvrđeno na osnovu nedostatka radikalnog stava, ipak afirmativno. Da izrazimo to preciznije, svaki od vrednosnih stavova u svom krajnjem izrazu ostavlja makar i u malom domenu prostora za sumnju i stoga za napredovanje.

Sve o čemu smo gore ukratko informisali navodi nas na pretpostavku po kojoj je plastičnost u svom krajnjem domenu zapravo sposobnost da se posumnja u svoje uvrežene intuicije i da se na bazi te sumnje intuicije promene. Ovako dvostruko postavljen koncept plastičnosti sagledaćemo sada iz prve perspektive, dakle iz pozicije postojanja sumnje u vezi sa analiziranom konstatacijom. Na osnovu ove perspektive uviđamo da smo plastičnost kao sumnju uspeli da izazovemo imajući u vidu sve tri populacije ispitivanih studenata, kroz konstatacije koje su dovele do pozicije nisam siguran/-na. Takvu situaciju imamo u pitanjima 8 i 11. No, ovakav stav naših studenata dobar je samo u jednom domenu, tj. samo u domenu po kome je ostvareno polje za dalji razvoj. Dakle, odgovori na ove konstatacije sugerišu samo to da za nas postoji dobra osnova za dalju prorađu teme, ali i nedostatak mogućnosti uvida u njihov vrednosni stav što je zapravo bio zahtev čitavog sprovedenog testiranja. No, u ostalim odgovorima na konstatacije koje smo postavili primetićemo i pojavu stavova koji na neki način pokazuju vrednosti slaganja ili neslaganja.

Ovo slaganje ili neslaganje analiziraćemo i interpretirati preko Popperovog pojma ‘verisimilitude’, kojim se zapravo određuje nečije saznanje kao: „... bliže sličnosti sa istinom ili bolje korespondira sa činjenicama” (Popper 1995, 233). Mi ćemo se naravno odmah ograditi od analize toga da li stavovi naših studenata korespondiraju sa činjenicama. Zbog čega to činimo izvestićemo u zaključku našeg rada. Za sada samo možemo uvideti da neki od vrednosnih stavova naših studenata mogu biti razmatrani kao manje ili više korespondirajući sa datom konstatacijom. Tako odgovori na konstatacije 4, 5, 6 i 7 naginju ka tome da ne korespondiraju sa njihovim primarnim intuicijama. Iz perspektive predmeta koje sa njima prorađujemo ovi odgovori su zapravo zahtevani, ali ipak ne uviđamo ma kakav trend u razvoju ovih intuicija. One su iste podjednako na I, II i III godini. I premda po svom usmerenju pogađaju ono što se uči na našim predmetima, mi zapravo ne uviđamo razvoj tog učenja, tačnije ne možemo sa punom sigurnošću reći da su ovi vrednosni stavovi fundirani isključivo na saznanjima koja su stekli tokom svog školovanja, mada je to moguće.

Ako tako postavimo stvari, onda poslednja grupa pitanja koju analiziramo i interpretiramo najbolje indikuje platformu da je poučavanje u izvesnim oblastima ispunilo svoj cilj, te na neki način zaista pokazuje promene u vrednosnim stavovima naših studenata. Recimo, na ovom mestu da je cilj poučavanja u kritičkom mišljenju kao globalni cilj celokupnog obrazovanja u filozofiji definisan kroz projektnu dokumentaciju, doduše iz perspektive etike, na način da 'student koji je pre nastave iz etičkih kurseva bio (po svojim intuicijama) konsekvencijalista, može nakon te nastave zauzeti više deontološku poziciju ili obratno'. Nešto šire sagledano i vezano za konstatacije koje se tiču naše problematike ovakav trend uviđamo, kao što smo već istakli kod pitanja 1, 2, 3, 9 i 10. Jedino kod ovih pitanja vidimo plastičnost u onom širem smislu po kome se sluti promena u našoj analizi od pozicije nesigurnosti ka većem ili manjem slaganju ili od pozicije slaganja ili neslaganja ka poziciji nesigurnosti. Kako mi to interpretiramo ove konstatacije u dovoljnoj meri se uklapaju u oba gore navedena konteksta o kojima smo ukratko izvestili i jedino na osnovu njih je moguće dati informacije o promeni vrednosnih stavova.

Tako, na kraju, možemo potvrditi, sa izvesnom rezervom, da je naš cilj u razvoju kritičkog mišljenja postignut imajući u vidu obradu tema koje se tiču uglavnom *Istorije novovekovne filozofije I i II* (pitanja 1, 2, 3). Jedino kroz odgovor na ove konstatacije uviđamo zahtevani trend i ispunjenost dva prethodno postavljena kriterijuma izazivanje plastičnosti i dolaženje do 'verisimilitude'. U pogledu odgovora na konstatacije 9 i 10 koje proizilaze iz domena *Filozofije vaspitanja i obrazovanja*, uviđamo doduše spoj plastičnosti kao sumnje i izvesnih naznaka kretanja ka 'verisimilitude', ali ne kao trend već kao varijaciju koja ne daje dobru osnovu za uviđanje stabilnog trenda, već pre ukazuje na slučajnu promenu u njihovim stavovima.

Zaključak

Analiza i interpretacija prethodnih rezultata kao prvi deo projekta departmana za filozofiju navodi nas na to da damo dalje preporuke za moguće unapređenje uvida u promene vrednosnih stavova studenata. Pre svega jasno je da statistička obrada podataka u našem slučaju pokazuje izvesne manjkavosti s obzirom na postavljeni cilj. Ta manjkavost posledica je kako malog i različitog broja studenata u populacijama koje smo ispitivali, tako i generalnih nedostataka modela testiranja kao dovoljnog da pokrije sve kriterijume koji najpreciznije označavaju ove promene. Ipak, ukoliko se ovi podaci uzmu samo kao polazna osnova za dalje sprovođenje projekta, možemo se nadati boljim dometima u konačnom zahtevu koji je postavljen u konkursnoj dokumentaciji.

S jedne strane, sprovedeni test premda pruža uvid u manji ili veći razvoj plastičnosti i 'verisimilitude' ipak ne može da pokrije čitavo polje evidencione baze koja nam je potrebna za precizan uvid u promenu vrednosnih stavova. Ovi koncepti zahtevaju zapravo jednu širu evidencionu bazu koja će dati precizniji uvid u prave promene njihovih stavova, a koje samim načinom ovako postavljenog testiranja ne možemo da izborimo. Recimo da njihovi izrazi nesigurnosti u pogledu slaganja ili

neslaganja sa datom konstatacijom možda ne sugerišu da oni zapravo nemaju nikakav stav u pogledu ispitivanog pitanja. Možda je neophodno preciziranje navedenih konstatacija koje su ovde fiksirane i ne mogu se dalje precizirati. Često se i kroz našu nastavnu praksu javljaju koncepti koji su manje-više kontrarni i nije moguće izneti precizniji stav 'na prvu loptu'. Takođe, i u pogledu odgovora koji izražavaju njihov stav slaganja ili neslaganja, sama sigurnost u taj postavljeni stav kao i pravi razlozi njihovih promena kroz godine studija ne mogu biti obrazloženi na osnovu ovako sprovedenog testa. Prema svemu ovome jasno je da posle prvog ispitivanja stavova studenata ostaje mnogo otvorenih pitanja. Pomenute teškoće određuju smer u kome nadalje treba fokusirati buduća istraživanja.

Dakle, preciznost sa kojom se može bolje razmatrati promena vrednosnih stavova naših studenata može biti poboljšana preko izvesnih kriterijuma koji se nalaze u drugim oblicima ispitivanja. Kroz test mi ne vidimo argumentativne tehnike koje oni imaju u vidu kada dolaze do svojih odgovora. Ne vidimo strukturu njihovih misli niti to da li su možda doneseni na bazi nekih emotivnih ili drugih razloga. Iz te perspektive njihovi odgovori na ovom nivou mogu se uzeti samo kao lake generalizacije (soft generalizations), ali ne i kao stav koji u pozadini ima dobru evidencionu bazu i njeno koherentno razumevanje. Otuda predlažemo da se druga faza razvoja projekta kreće kroz analizu i interpretaciju njihovih vrednosnih stavova kroz diskusije i debate na zadate teme. Precizniji uvid u njihove vrednosne stavove, izražene kroz pomenutu razmenu misli, svakako bi bio korak dalje u razvoju ovog istraživanja. Sama živost ovih metoda može dodatno doprineti razumevanju pozitivnih i negativnih strana u njihovom mišljenju.

Ne treba zaboraviti da konačni cilj ovog projekta treba da dokaže da student 'može uticati i menjati stavove građana o bitnim temama od javnog značaja, kakvi su nauka, religija, vaspitanje, moral, umetnost itd'. Iz te perspektive nije dovoljno posedovati samo izvestan korpus informacija čiji uvid nam je omogućio sprovedeni test. Iz šire perspektive kao kritički mislilac on treba da na neki način manipuliše tim informacijama u pravom smeru i na pravi način što je opet tehnika koja se može steći jedino implementiranjem diskusija i debata unutar saznanjog procesa. Ovde se još jedanput jasno pokazuje u kom pravcu treba dalje razvijati ovaj projekat. Naravno i to je moguće samo u ograničenom domenu, ali, ograničavajući se na kraju samo na polje našeg sprovedenog istraživanja, ove tehnike se nameću kao validna osnova za precizniji uvid u ispravnost njihovog mišljenja o navedenim konstatacijama s jedne strane, a sa druge i kao moćno sredstvo kojim će u budućnosti imati da menjaju i utvrđuju teme od javnog značaja.

Literatura

- Burnyeat, M. (1990). *The Theaetetus of Plato*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Descartes, R. (1994). *Metafizičke meditacije*. Zagreb: Demetra.

Djui, D. (1934). *Pedagogika i demokratija*. Beograd: Geca Kon.

Hegel, G. V. (1979). *Fenomenologija duha*. Beograd: BIGZ.

Platon. (1979). *Fileb, Teetet*. Zagreb: Naprijed.

Popper, K. (1995). *Conjectures and Refutations*. London: Routledge.

THE INFLUENCE OF PHILOSOPHY COURSES ON STUDENTS' ATTITUDES

Abstract: This paper is part of the first phase of the Department of Philosophy project "The Influence of Philosophy Courses on Students' Attitudes". The goals of this phase of the project included designing and formulating tests that will check students values, then conducting a test, calculating results and finally analyzing and interpreting results. Having in mind the stated goals, the authors of this paper will try to explain their previous engagement in the mentioned project and, based on the analysis and interpretation of the obtained results, give recommendations for the direction in which they would further develop a platform for successful influence on critical thinking.

Keywords: formulation criteria, middle value, trend, plasticity, verisimilitude.

Војан Благојевић
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet

УДК 378.147:17]:316.64-057.875
Оригинални научни рад
Примљено: 22. 10. 2020.
<https://doi.org/10.46630/gflz.3.2021.04>

UTICAJ KURSEVA IZ ETIKE NA MORALNE INTUICIJE STUDENATA FILOZOFIJE

Apstrakt: U radu analiziramo deo rezultata istraživanja sprovedenog u okviru projekta „Uticaj kurseva iz filozofije na stavove studenata“ koji se tiče uticaja kurseva iz Istorije etike na moralne intuicije studenata druge godine filozofije na Filozofskom fakultetu u Nišu. Studenti su u dva navrata (pre i nakon slušanja kurseva) procenjivali tvrdnje koje su im date u specijalno napravljenom upitniku. Analizom eventualnih promena u odgovorima koje su studenti davali, pokušavamo da utvrdimo da li su kursevi koje su u međuvremenu pohađali doveli do značajne promene u njihovim moralnim intuicijama.

Ključne reči: **etika, moralne intuicije, istraživanje, nastava**

Uvod

Ovaj rad je nastao kao deo rezultata projekta „Uticaj kurseva iz filozofije na stavove studenata“¹, koji je sproveden 2018/19. godine (sa nastavkom u 2019/20. godini). Cilj projekta je bio da ispita da li i u kojoj meri univerzitetski (specifično filozofski) kursevi koji se sprovode na Departmanu za filozofiju Filozofskog fakulteta u Nišu utiču na formiranje raznih (pretežno vrednosnih) stavova studenata. Konkretnije, ovaj rad će izložiti rezultate ispitivanja vezanog za kurseve iz Istorije etike koje su ispitivani studenti slušali tokom akademske 2018/19. godine. Da bismo to učinili, prvo ćemo izložiti osnovne hipoteze istraživanja i definisati pojmove kojima se u istraživanju bavimo. Nakon toga ćemo prezentovati navedene kurseve, kako sa njihovih sadržinskih, tako i sa didaktičko-metodičkih strana. Zatim ćemo predstaviti dobijene rezultate. Konačno, u zaključnom poglavlju ćemo ponuditi interpretaciju rezultata i ponuditi dalji tok istraživanja.

Osnovni pojmovi, hipoteze i metodologija istraživanja

a) Moralne intuicije i zašto se njima baviti

Moralnim intuicijama nazivamo nereflektovane moralne stavove koje poseduje svaki moralno uračunljivi pojedinac. To su vrednosni stavovi koje ne formiramo na osnovu promišljanja ili dedukovanja iz opštih moralnih principa, već najčešće služe kao „kamen za ispitivanje“ različitih teorija morala. Tako, npr. možemo imati moralnu intuiciju da je pogrešno spaljivati žive bebe a ne biti u stanju da pružimo bilo kakvu potporu za taj stav (barem dok od nas ne traže da je ekspliciramo). To ne znači da

¹ Interni projekat Departmana za filozofiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu, broj 183/1-16-4-01.

vlada opšte slaganje po pitanju pouzdanosti intuicija. Razne verzije utilitarizma i deontološke etike smatraju da se na intuicije ne bi trebalo oslanjati, već da njihova vrednost zavisi od njihove konzistentnosti sa implikacijama dotičnog etičkog sistema. Rols (Rawls) u svojoj *Teoriji pravde (A Theory of Justice)* nudi metod *reflektivne ravnoteže* kojim možemo uskladiti naše snažne moralne intuicije (dovoljno snažne da od njih ne možemo odustati) sa moralnim principima koje prihvatamo. Neke od moralnih intuicija koje posedujemo će biti dovoljno snažne da nas nateraju da modifikujemo ili čak odustanemo od principa koje smo do tada prihvatili; druge će morati da ustuknu pred implikacijama principâ kojima smo naročito privrženi. Smatramo da je trenutak kada se studenti prvi put susreću sa kursevima iz etike značajan za ovaj proces. Očekivali smo da će izlaganje i analiza najznačajnijih etičkih sistema u istoriji filozofije značajno uticati na proces menjanja ili odbacivanja moralnih intuicija kod studenata.

b) Metodologija istraživanja

Ispitivanje kojim se bavimo ima za cilj da utvrdi da li i u kolikoj meri kursevi iz Istorije etike mogu promeniti moralne intuicije studenata koji ih pohađaju. Za ispitivanje smo uzeli studente druge godine; testovi su vršeni pre i nakon dva semestra pohađanja kurseva (na početku jesenjeg i na kraju prolećnog semestra akademske 2018/19. godine). Imajući u vidu sadržinu kurseva (o čemu će biti reči u narednom poglavlju), naša početna hipoteza je da ti kursevi *utiču* na promenu moralnih intuicija studenata. Da bismo utvrdili i izmerili taj uticaj, studentima je dat identičan test sa 12 moralnih tvrdnji (od ukupno 66 tvrdnji); od studenata se tražilo da zaokruže broj na skali od 1 do 5, pri čemu je 1) označavalo stav „uopšte se ne slažem“, 2) „većinom se ne slažem“, 3) „nisam siguran/-na“, 4) „većinom se slažem“ i 5) „u potpunosti se slažem“. Studentima su date instrukcije da ne postoje tačni i netačni odgovori, tj. više i manje adekvatne ocene datih tvrdnji, te da na date tvrdnje treba da odgovore bez mnogo promišljanja, kako bi se zaista radilo o nereflektovanom stavu. Broj ispitivanja (osam studenata druge godine filozofije) mali je, te smo svesni da je za dobijanje pouzdanijih rezultata neophodno nastaviti ispitivanje i u narednim godinama.

Moralne tvrdnje koje su studenti u okviru testa ocenjivali su:

Tvrdnja 4: Uvek treba poštovati moralna uverenja drugih ljudi.

Tvrdnja 11: Svi ljudi su po prirodi egoisti.

Tvrdnja 17: Ljude u moralnom pogledu procenjujem na osnovu njihovih namera.

Tvrdnja 20: Za oblikovanje karaktera najvažnije su nasledne osobine.

Tvrdnja 23: Dopušteno je da radim sve što hoću dok time ne povređujem druge ljude.

Tvrdnja 30: Preljuba nije nemoralna ako se za nju ne sazna.

Tvrdnja 36: Postoji jedan jedini moral koji važi za sve ljude.

Tvrdnja 43: Bez boga sve bi bilo dopušteno.

Tvrdnja 49: Pre delanja uvek treba razmišljati o posledicama.

Tvrdnja 54: Oslanjam se na osećanja pri moralnom procenjivanju.

Tvrdnja 59: Moral je u najvećoj meri genetski određen.

Tvrdnja 63: Dopušteno je oduzeti život nevinoj osobi ukoliko bi to spasilo život većem broju takođe nevinih osoba.

U narednim poglavljima ekspliciraćemo fokus svake od ovih moralnih tvrdnji. Promene u moralnim intuicijama merićemo tako što ćemo izračunati razliku između odgovora na prvom i drugom testu, ne uzimajući u obzir predznak (dakle, promena od odgovora „1“ ka odgovoru „3“ će biti uzeta u obzir podjednako kao promena od odgovora „3“ ka odgovoru „1“, budući da nas prvenstveno interesuje samo promena intuicije, a ne i njen smer). Budući da su testovi bili šifrirani (i anonimni), moguće je pratiti promenu u odgovorima svakog studenta ponaosob. Budući da je broj ispitanika jako mali, ovakvo praćenje promene u intuicijama može biti korisnije od kvantitativne analize čitavog (oskudnog) uzorka.

Kursevi iz etike

Naše istraživanje se bavi uticajem kurseva koje studenti slušaju tokom druge i treće godine studiranja. Na drugoj godini, prema programu akreditovanom 2014. godine, to su Istorija etike 1 (3. semestar) i Istorija etike 2 (4. semestar), a na trećoj godini Sistematska etika 1 (5. semestar) i Sistematska etika 2 (6. semestar). Budući da je cilj istraživanja da uporedi moralne intuicije pre i nakon slušanja tih kurseva, studenti treće godine su bili već „iskvaren“ uzorak, budući da su prethodna dva semestra slušali nastavu iz Istorije etike. Zato smo odlučili da za početak ovog istraživanja uzmemo u obzir samo studente druge godine (koji će biti testirani još jednom, nakon što odslušaju i kurseve iz Sistematske etike).

Kursevi iz Istorije etike su obavezni kursevi na departmanu za filozofiju, sa po 2 časa predavanja i vežbi nedeljno i nose po 6 ESPB. Budući da u našim srednjim školama nema obavezne nastave iz etike (a najčešće je uopšte i nema), jedini kontakt koji studenti imaju sa tom filozofskom disciplinom pre slušanja kursa iz Istorije etike jesu srednjoškolska nastava iz filozofije (ako je imaju) i odeljak posvećen etici u Erlovom *Uvodu u filozofiju*², koji je obavezna literatura iz kursa Uvod u filozofiju, koji se sluša na prvoj godini studija.

Što se tiče sadržine kurseva, Istorija etike 1 pokriva razdoblje od presokratske etičke misli do Prosvetiteljstva, dok Istorija etike 2 otpočinje sa Kantom i završava sa savremenim teorijama morala.

Najviše pažnje u okviru kursa Istorije etike 1 posvećuje se etičkoj misli Sokrata, Platona i Aristotela, i u okviru toga pojmovima vrline, prirode, dobrog života, zatim praktičkoj misli Moderne u kojoj se moralno rezonovanje odvaja od hrišćanskog teonomnog zasnivanja i usmerava ka usklađivanju pojedinačnih interesa i legitimnih zahteva zajednice (uključujući tu i razmišljanja o samom procesu te legitimacije). Na časovima vežbi obrađuju se delovi Platonovih dijaloga „Protagora“, „Gorgija“, *Države*, Aristotelove *Nikomahove etike*, Rusoovog *Društvenog ugovora*.

Najveća pažnja u okviru kursa Istorije etike 2 posvećuje se Kantovoj etici dužnosti, i u okviru toga pojmovima slobode, uma, univerzalnog moralnog zakona, zatim na etičkim teorijama 18-og i 19-og veka koje počivaju na kritici Kantove eti-

² V.Dž.Erl, *Uvod u filozofiju*, Dereta, Beograd, 2005.

ke, utilitarizmu, počecima savremene metaetike. Na vežbama se obrađuju Kantovo *Zasnivanje metafizike morala* i *Kritika praktičkog uma* i delovi Ničeove *Genealogije morala*. Usled asimetrije prisutne u korist etike dužnosti, a nauštrb utilitarizma očekujemo da će rezultati istraživanja pokazati promenu stavova studenata u smeru deontologije (bar kod onih tvrdnji gde se radi o dihotomiji konsekvencijalizam–deontologija).

Kursevi su u didaktičko-metodičkom smislu usmereni na to da osposobe studente da etičke pozicije i argumente kako analiziraju i kritikuju, tako i da ih kontekstualizuju, uviđaju uslove njihovog nastanka, promene, gubljenja uticaja. Poseban naglasak je stavljen na način na koji etičke teorije ovog perioda oblikuju i današnju moralnu svest. Etika je u tom smislu zahvalna za ovu vrstu istraživanja, jer se tiče stavova koje poseduju bezmalo svi i do kojih nam je po pravilu stalo. Etički kursevi nas suočavaju sa problematizacijom tih stavova. Kako ćemo reagovati na to? Studenti mogu sasvim lepo naučiti lekcije, ispuniti sve što se traži od njih, a opet zadržati svoja uverenja iako uviđaju da su međusobno nekonzistentna, jer, kako je Nozick (Nozick) pokazao, konzistentnost je takođe stvar od koje se može podjednako dobro odustati.³ Ukoliko je na mestu tradicionalna pretenzija filozofije da može (i treba) da utiče na ljudski karakter, onda bismo očekivali da didaktičko-metodički uspešno realizovani kursevi iz etike ne budu viđeni tek kao gradivo koje se treba savladati kao npr. gradivo iz geografije ili biologije, već da „uvuku“ studente u proces problematizacije moralnih uverenja kao *svojih* uverenja.

Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja su prezentovani u Tabeli 1. U redovima su prikazane moralne tvrdnje na koje su ispitanici odgovarali. Kolone pokazuju odgovore osmoro ispitanika (petoro studenata muškog pola i troje ženskog pola). Čelije tabele pokazuju rezultat na prvom i na drugom testiranju.

Prvo ćemo se okrenuti rezultatima dobijenim za svaku pojedinačnu tvrdnju, a zatim prezentovati zbirne rezultate.

	M1	Ž2	M3	M4	M5	M6	Ž7	Ž8
tvrdnja 4: Uvek treba poštovati moralna uverenja drugih ljudi.	3>2	5>4	4>3	5>4	4>3	3>1	3>2	1>2
tvrdnja 11: Svi ljudi su po prirodi egoisti.	4>4	2>2	1>2	4>4	2>2	5>5	3>3	2>1
tvrdnja 17: Ljude u moralnom pogledu procenjujem na osnovu njihovih namera.	2>4	5>4	4>3	4>5	3>5	1>5	2>4	3>4
tvrdnja 20: Za oblikovanje karaktera najvažnije su nasledne osobine.	3>2	4>1	3>3	1>2	2>2	3>1	2>2	1>2

³ R. Nozick. *Philosophical Explanations*, Harvard University Press, Cambridge, 1981, str. 408.

tvrdnja 23: Dopušteno je da radim sve što hoću dok time ne povređujem druge ljude.	4>3	4>5	5>5	1>1	1>1	5>5	5>4	2>1
tvrdnja 30: Preljuba nije nemoralna ako se za nju ne sazna.	3>1	1>1	2>4	1>1	2>1	1>1	1>1	1>1
tvrdnja 36: Postoji jedan jedini moral koji važi za sve ljude.	3>4	2>3	1>1	2>3	5>4	1>1	1>2	2>2
tvrdnja 43: Bez boga bi sve bilo dopušteno.	3>3	1>1	3>1	2>4	3>2	5>1	2>2	1>1
tvrdnja 49: Pre delanja uvek treba razmišljati o posledicama.	5>4	5>5	4>3	3>2	3>4	5>5	5>4	5>5
tvrdnja 54: Oslanjam se na osećanja pri moralnom procenjivanju.	3>3	2>1	3>3	4>4	3>4	3>1	3>4	2>2
tvrdnja 59: Moral je u najvećoj meri genetski određen.	3>2	1>1	1>3	2>3	1>3	3>1	1>1	1>1
tvrdnja 63: Dopušteno je oduzeti život nevinoj osobi ukoliko bi to spasilo život većem broju takođe nevinih osoba.	3>1	1>1	3>3	3>1	1>1	5>5	3>3	1>3

Tabela 1: rezultati ispitivanja stavova studenata druge godine po pitanju moralnih tvrdnji

Tvrdnja 4: Uvek treba poštovati moralna uverenja drugih ljudi.

Na drugom testiranju je svih osmoro ispitanika dalo drugačiji odgovor u odnosu na prvi test, pri čemu je razlika kod sedmoro ispitanika bila 1, a kod jednog ispitanika 2. Odgovori sedmoro ispitanika su ispoljavali promenu ka povećanom neslaganju sa tvrdnjom, dok je odgovor samo jedne ispitanice promenjen ka povećanom slaganju. Prosečna vrednost odgovora se od 3.5 pomerila na 2.675. Najčešći odgovor prilikom prvog testiranja bio je 3, tj. „nisam siguran/-na“, (tri ispitanika je dalo taj odgovor), dok je pri drugom testiranju svo troje ispitanika promenilo odgovor ka neslaganju (dvoje ispitanika je odgovorilo sa 2, tj. „većinom se ne slažem“, a jedan ispitanik sa 1, tj. „uopšte se ne slažem“). Na drugom testu je najčešći odgovor bio 2 (troje ispitanika).

Tvrdnja je usmerena na probleme moralnog pluralizma i relativizma. Kako bi se promena u odgovorima mogla objasniti? S jedne strane, moralne intuicije pre slušanja etičkih kurseva bivaju formirane u kontekstu emotivističkih predubedenja da je moral relativan ili čak „stvar ukusa“ i da pri procenjivanju moralnih sudova nema pozicije sa koje bismo mogli da tvrdimo da smo apsolutno u pravu; s druge strane, nelagodnost koju osećamo kada pokušavamo da to primenimo na neprihvatljive moralne pozicije, poput nacističke, izazivaju nesigurnost (otud najveći broj odgovora „nisam siguran/-na“ na prvom testu). Obradujući na etičkim kursovima teorije kontraktualizma, utilitarizma i Kantovu etiku dužnosti studenti su se upoznali sa nekim osnovama pravljenja razlike između prihvatljivih i neprihvatljivih moralnih uverenja koji se razlikuju od našeg (npr. stav da smo dužni da poštujemo autonomiju drugih ljudi, ali da nismo dužni da poštujemo i sve izbore koje oni donesu). Stoga, razlike u njihovim odgovorima idu od nesigurnosti ka neslaganju sa tvrdnjom da *uvek* treba poštovati moralna uverenja drugih ljudi.

Tvrđnja 11: Svi ljudi su po prirodi egoisti.

Po pitanju ove tvrdnje se odgovori sa drugog testa najmanje razlikuju od odgovora sa prvog. Samo dvoje od osmoro ispitanika je promenilo svoj odgovor za 1 (jedan u pravcu većeg slaganja – od 1 na 2 – a jedan u pravcu većeg neslaganja – od 2 na 1). Kursevi iz Istorije etike nisu izvršili uticaj na menjanje stavova ispitanika u ovom pogledu.

Tvrđnja 17: Ljude u moralnom pogledu procenjujem na osnovu njihovih namera.

Ispitanici su na drugom testu značajno promenili svoje odgovore po pitanju ove tvrdnje. Sve osmoro ispitanika je dalo drugačije odgovore u odnosu na prvi test. Od toga, četvoro je izmenilo svoj odgovor za 1, troje za 2, a jedan ispitanik je promenio svoj odgovor od 1 („uopšte se ne slažem“) na 5 („u potpunosti se slažem“). Prosečna vrednost odgovora se promenila sa 3 na 4,25. Na prvom testu je po dvoje ispitanika dalo odgovor 2, 3 i 4, dok je na drugom testu najčešći odgovor bio 5 (troje ispitanika). Šestoro ispitanika je promenilo svoj odgovor ka većem slaganju, a dvoje ka većem neslaganju.

Tvrđnja je usmerena na dihotomiju konsekvencijalizam-nekonsekvencijalizam (tj. na pitanje na osnovu čega procenjujemo moralni status nekog čina ili moralnu vrednost neke osobe). Odgovori na prvom testu ukazuju na generalnu neopredeljenost ispitanika (ovo je jedina od ponuđenih tvrdnji kod koje su zaista bili zastupljeni svi ponuđeni odgovori, od 1 do 5). Nakon odslušanih etičkih kurseva, vidna je promena ka nekonsekvencijalizmu. Sadržina etičkih kurseva može objasniti ovu promenu. Aristotelovo opravdanje kazne i zasluge i Kantov pojam dobre volje kao osnove moralnosti (pomenimo dve najznačajnije teme koje su u vezi sa pomenutom tvrdnjom) uključuju tezu da postupak i njegove posledice nisu adekvatan pokazatelj moralnog statusa jednog čina ni moralne vrednosti jedne osobe, te da je potrebno okrenuti se drugim pokazateljima na osnovu kojih bismo pouzdanije mogli zaključiti o karakteru/moralnoj vrednosti osobe. Pomenuta asimetričnost zastupljena u kursovima je dala upravo očekivane rezultate; možemo postaviti dalju hipotezu da bi kurs u kojem bi konsekvencijalističke teorije bile zastupljenije doveo do drugačije promene u odgovorima ispitanika. To bi dalje otvorilo pitanje o odgovornosti nastavnika za uticaj koji njegovi kursevi imaju na studente u ovom pogledu.

Tvrđnja 20: Za oblikovanje karaktera najvažnije su nasledne osobine.

Petoro ispitanika je na drugom testu promenilo odgovor u odnosu na prvi, od toga jedan ispitanik za 2, a jedna ispitanica za 3 (oboje u pravcu većeg neslaganja; na drugom testu je odgovor oboje ispitanika bio 1, tj. „uopšte se ne slažem“). Prosečna vrednost odgovora na prvom testu je bila 2,375, a na drugom 1,875. Najčešći odgovor na prvom testu je bio 3, tj. „nisam siguran/-na“ (troje ispitanika), a na drugom testu 2, tj. „većinom se ne slažem“ (pet ispitanika).

Tvrđnja je usmerena na mogućnost menjanja karaktera i, posredno, na odgovornost koju ljudi imaju za svoj karakter (kao moralno relevantni deo njihove ličnosti). Obradom tekstova koji se tim problemom bave (Platonov „Protagora“, Aristotelova *Nikomahova etika*, te i Kantovo *Zasnivanje* i druga Kritika), studenti se upoznaju sa etičkim koncepcijama koje odbijaju ideju datosti karaktera i implikacijama te ideje.

U odnosu na neodlučnost primetnu kod odgovora datim na prvom testu, nakon slušanja kurscva vidi se očekivana promena ka neslaganju sa datom tvrdnjom (od trojice ispitanika koji su u prvom testu dali odgovor 3, dvojica su promenila odgovor, jedan ka potpunom, drugi ka većinskom neslaganju). Jedina ispitanica koja se na prvom testu većinski saglasila sa tvrdnjom, na drugom testu je izrazila potpuno neslaganje.

Tvrdnja 23: Dopusšteno je da radim sve što hoću dok time ne povređujem druge ljude.

Ovo je jedina tvrdnja kod koje nijedan ispitanik na prvom testu nije odgovorio sa 3 (a na drugom testu je samo jedan ispitanik dao taj odgovor). Prosečna vrednost odgovora na prvom testu je 3,375, a na drugom 3,125. Najčešći odgovor na prvom testu je 5 (troje ispitanika), a na drugom je po troje dalo odgovore 5 i 1.

Ova tvrdnja je usmerena na dva problema: slobodu pojedinca od koncepcije dobrog života koje mu nameće zajednica i postojanje moralne dužnosti prema sebi. Na etičkim kurscivima su ovi problemi zastupljeni u odnosu antičke i moderne etike, ili u okviru moderne etike u sistemima Kanta, Šopenhauera, Mila (koji zagovaraju suprotne pozicije po pitanju ove tvrdnje). Budući da razlike u odgovorima nisu velike (četvoro ispitanika je promenilo svoje odgovore za 1, od toga troje ka većem neslaganju, jedna ka većem slaganju), nema indicije da su etički kurscvi izvršili značajan uticaj. Stiče se utisak na osnovu odgovora sa prvog testa da su intuicije studenata već prilično snažno opredeljene po ovom pitanju te da se „priklanjaju“ onoj etičkoj teoriji koja u najvećoj meri može da te intuicije i opravda.

Tvrdnja 30: Preljuba nije nemoralna ako se za nju ne sazna.

Trojica ispitanika je promenilo odgovor u odnosu prvi test. Od toga, dvojica su promenila svoj odgovor za 2. Upadljivo je što je jedan od te dvojice ispitanika promenio svoj odgovor od 2, tj. „većinom se ne slažem“, na 4, tj. „većinom se slažem“, čime je postao jedini ispitanik koji na drugom testu nije odgovorio sa 1. Ostale promene su išle u pravcu potpunog neslaganja sa tvrdnjom. Najčešći odgovor i na jednom i na drugom testu je bio 1.

Ova tvrdnja je usmerena na hedonističke/utilitarističke teorije mentalnih stanja, tj. na pitanje da li moralni status jednog čina zavisi od količine zadovoljstva/bola (shvaćenih kao mentalna stanja) koje aktualno dobijamo ili od njegovih svojstava koje on poseduje izvan naših mentalnih stanja.⁴ Iako se etički kurscvi dotiču ovog problema od Platonovog „Gorgije“ i njegovog nastavka u kiničko-stoičkoj liniji, pa do savremenih kritika utilitarizma,⁵ nemamo osnova da pretpostavimo da utiču na stavove studenata, jer njihove prvobitne intuicije već ispoljavaju snažnu objektivističku tendenciju koja ne biva promenjena ni u odgovorima na drugom testu.

Tvrdnja 36: Postoji jedan moral koji važi za sve ljude.

U odnosu na prvi test, petoro ispitanika je promenilo odgovor za 1, i to četvoro u smeru većeg slaganja, i jedan u smeru neslaganja. Dvoje ispitanika je od „većinom se ne slažem“ promenilo odgovor u „nisam siguran/-na“.

⁴ S.Kagan, *Normative Ethics*, Westview Press, Boulder, 1998, str. 34–6.

⁵ R. Nozick, *Anarchy, State, Utopia*, Basic Books, New York, 1974, str. 42–5.

Pitanje se odnosi na postojanje univerzalnog morala. Na etičkim kursevima se analiziraju različite koncepcije koje zagovaraju univerzalni moral, bilo da je zasnovan na ljudskoj prirodi, praktičkom umu ili sposobnosti za doživljavanje zadovoljstva i bola, analiziraju se argumenti, implikacije i kritike tih koncepcija. Na rezultatima testa se ne vidi značajna promena stavova studenata nakon odslušanih kurseva.

Tvrdnja 43: Bez boga bi sve bilo dopušteno.

Četvorica ispitanika su promenila odgovor u odnosu na prvi test, od toga je razlika između odgovora kod dvojice ispitanika bila 2, a jedan ispitanik je na prvom testu dao odgovor 5, tj. „u potpunosti se slažem“, a na drugom 1, tj. „uopšte se ne slažem“. Nijedna od ispitanica nije promenila svoj odgovor. Samo jedan ispitanik je promenio svoj odgovor ka većem slaganju (od 2 na 4). Najčešći odgovor na prvom testu je bio 3 („nisam siguran/-na“, tri ispitanika), a na drugom testu 1 („uopšte se ne slažem“, četiri ispitanika).

Tvrdnja je usmerena na poreklo morala i teonomne koncepcije. Obrađujući etičke teorije koje se ne zasnivaju na božanskim autoritetima, kao i one koje su uticale na formiranje hrišćanskog morala (u okviru kojeg i nastaje ova tvrdnja), studenti imaju priliku da kontekstualizuju ovu tvrdnju, procene njenu zasnovanost i sagledaju alternativne teorije. Odgovori na drugom testu ukazuju na smanjivanje neodlučnosti po pitanju ove tvrdnje (samo jedan od trojice ispitanika koji su na prvom testu dali odgovor 3 je zadržao taj odgovor i na drugom testu) i, što je očekivano, većinski porast neslaganja.

Tvrdnja 49: Pre delanja treba uvek razmišljati o posledicama.

Petoro ispitanika je na drugom testu dalo drugačiji odgovor povodom ove tvrdnje. Od toga, odgovor četvoro ispitanika se kretao ka većem neslaganju. Ipak, i nakon drugog testa, rezultati i dalje teže slaganju (prosečna vrednost odgovora se promenila sa 4,375 na 4; najčešći odgovor na prvom testu je 5 {petoro ispitanika}, dok je na drugom testu po troje ispitanika odgovorilo sa 4 i 5).

Ova tvrdnja je usmerena na stepen prihvatanja konsekvencijalizma. Prvobitne intuicije ispitanika pokazuju velik stepen prihvatanja značaja posledica jednog čina po njegov moralni status. I nakon odslušanih etičkih kurseva, odgovori ispitanika i dalje jako naginju ka slaganju sa ovom tvrdnjom, ali je stepen slaganja nešto niži, što je očekivano usled pomenute asimetričnosti zastupljene u sadržini kurseva.

Tvrdnja 54: Oslanjam se na osećanja pri moralnom procenivanju

Četvoro ispitanika je na drugom testu promenilo svoj odgovor u odnosu na prvi, od čega je jedan ispitanik promenio odgovor za 2 (od „nisam siguran/-na“ na „uopšte se ne slažem“). Prosečna vrednost odgovora je skoro nepromenjena (od 2,875 na 2.75), ali je najčešći odgovor promenjen od 3, tj. „nisam siguran/-na“ (koji je na prvom testu dalo čak petoro ispitanika) na 4, tj. „većinom se slažem“ (koji je na drugom testu dalo troje ispitanika). Od petoro ispitanika koji su na prvom testu odgovorili sa 3, dvojica ispitanika su zadržala taj odgovor i na drugom testu, dvoje ispitanika je odgovorilo sa 4, a jedan ispitanik sa 1.

Tvrdnja je usmerena na osnov moralnih procena. Iako su na etičkim kursevima zastupljene i etičke teorije koje bi mogle podržati ovu tvrdnju (poput senti-

mentalizma, emotivizma, Šopenhauerove etike samilosti), većina obrađenih teorija naglašavaju ulogu razuma/uma kao instance moralne procene. Kursevi su uticali na smanjenje nesigurnosti ispitanika po pitanju osnova donošenja moralnih sudova (od petoro nesigurnih, dvoje ispitanika se sada većinom slaže da sudove donose oslanjajući se na emocije, a jedan ispitanik se sa tim uopšte ne slaže). Ostaje problem vezan za formulaciju tvrdnje. Naime, tvrdnja je deskriptivna, a ne normativna, te se ne može videti stav ispitanika po pitanju toga da li oni *s pravom* donose svoje moralne procene na taj način.

Tvrdnja 59: Moral je u najvećoj meri genetski određen.

Svih pet ispitanika muškog pola je promenilo odgovor u odnosu na prvi test, od toga je kod trojice ispitanika razlika između odgovora 2. Prosečni odgovor se vrlo malo promenio: od 1,625 na prvom testu na 1,875 na drugom. Najčešći odgovor na oba testa je 1. Sve ispitanice su na oba testa odgovorile sa 1.

Iako je ova tvrdnja gotovo identična tvrdnji 20, „Za oblikovanje karaktera najvažnije su nasledne osobine“, odgovori ispitanika povodom ovih tvrdnji se znatno razlikuju, naročito na prvom testu. I na drugom testu je tek polovina ispitanika dala identičan odgovor povodom obe tvrdnje (ta razlika se ne može primetiti ukoliko se gledaju samo prosečne vrednosti odgovora).

Što se tiče promene odgovora ispitanika nakon slušanja etičkih kurseva, zanimljivo je da dvojica ispitanika koja su na prvom testu dala odgovor „nisam siguran/-na“ sada izražavaju neslaganje sa ovom tvrdnjom (jedan potpuno, a jedan većinsko), a da su ostala trojica ispitanika koja su izražavala neslaganje na prvom testu (dvojica potpuno, jedan većinsko) na drugom testu dala odgovor „nisam siguran/-na“. Budući da su na etičkim kursevima obrađivane etičke teorije koje naglašavaju pojedinčevu odgovornost za sopstvenu moralnu vrednost, a da nisu bile zastupljene evolucionističke teorije, ova promena nije očekivana i ne može se objasniti uticajem kurseva.

Tvrdnja 63: Dopušteno je oduzeti život nevinoj osobi ukoliko bi to spasilo život većem broju takođe nevinih ljudi.

Samo troje ispitanika je promenilo odgovor u odnosu na prvi test, ali sve troje je na drugom testu dalo odgovor koji se od prvog razlikuje za 2. Prosečna vrednost odgovora se neznatno izmenila, od 2,5 na prvom testu na 2,25 na drugom. Najčešći odgovor na prvom testu je 3 (četvoro ispitanika), a na drugom 1 (četvoro ispitanika).

Tvrdnja je usmerena na dihotomiju konsekvencijalizam–nekonsekvencijalizam i u okviru toga, na opravdanost tzv. „kolateralne štete“. Već smo naveli da etički kursevi koje su studenti pohađali između dva testiranja obrađuju i konsekvencijalističke i nekonsekvencijalističke teorije, uz analizu i kritiku njihovih argumenata. Nakon slušanja kurseva, dvoje ispitanika koji su na prvom testu bili nesigurni su sada odgovorili sa 1. Jedna ispitanica koja je na prvom testu izrazila potpuno neslaganje, na drugom testu dala je odgovor 3. Primetniji je mali pomak ka nekonsekvencijalističkoj poziciji, ali se na osnovu odgovora ispitanika ne može zaključiti da su etički kursevi imali značajan uticaj na njihovu promenu (petoro ispitanika je dalo nepromenjene odgovore).

Što se tiče rezultata ispitivanja u celini, od 96 odgovora ispitanika, 39 odgovora (38.5%) je ostalo nepromenjeno, 57 (61.5%) promenjeno je, a kod 19 odgovora (19.8%) zabeležena je razlika od 2 ili više. Dodatna pretpostavka je bila da će usled pomenute asimetričnosti u sadržaju kursa doći do pomaka ka nekonsekvencijalističkim pozicijama kod tvrdnji koje se na to odnose. Ta pretpostavka se pokazala opravdanom jer se pri ocenjivanju tih tvrdnji, od 24 odgovora promenilo 16 (66.7%), od čega 12 u smeru nekonsekvencijalističke pozicije, a od toga se 6 odgovora promenilo za 2 ili više.

Zaključci

Dva najveća problema ovog istraživanja jesu mali uzorak i nemogućnost provere/kontrole drugih faktora koji mogu uticati na promenu moralnih stavova (ovaj drugi problem bi svakako bar delimično izgubio na značaju sa povećanjem uzorka).

Imajući u vidu navedene probleme, smatramo da ipak imamo razlog za optimizam ukoliko se sa ovim istraživanjem nastavi, budući da početni rezultati ukazuju na znatne promene u moralnim intuicijama, najčešće upravo u onom smeru u kojem bi se mogle očekivati pod uticajem kurseva iz Istorije etike. Ukoliko se isti rezultati ponove i u nastavku istraživanja, odnosno, na većem uzorku, to bi svakako govorilo u prilog tradicionalnoj pretenziji filozofije da, pored toga što može osposobiti za kritičko mišljenje, može uticati i na karakter pojedinaca, odnosno u ovom slučaju, menjati njegove moralne intuicije.

Nije teško zaključiti kako bi ovakvi rezultati uticali na nastavu filozofije. Pre svega, valjalo bi dalje testirati i tezu da kursevi iz filozofije mogu imati sličan uticaj na studente drugih nauka ili srednjoškolce; zatim, prihvatiti odgovornost koju kao nastavnici i/ili autori kurikulumâ imamo u procesu oblikovanja vrednosnih stavova mladih ljudi u čijem obrazovanju učestvujemo. Konačno, ako etički kursevi mogu menjati moralne intuicije studenata, treba primetiti da oni to ne rade pukom prezentacijom sadržaja ili „moralisanjem“, već insistiranjem na analizi pozicija i argumenata i na kritičkom stavu na koji se studenti podstiču ne samo prema etičkim teorijama sa kojima se susreću već i prema samim intuicijama koje donose sa sobom. To je momenat kojim se ta vrsta uticaja razlikuje od indoktrinacije, koja konstantno vreba obrazovanje kao njegov zli dvojnik, preteći da neprimetno zauzme njegovo mesto.

Literatura

- Erl, V. Dž. *Uvod u filozofiju*, Dereta, Beograd, 2005.
Kagan, S. *Normative Ethics*, Westview Press, Boulder, 1998.
Nozick, R. *Anarchy, State, Utopia*, Basic Books, New York, 1974.
Nozick, R. *Philosophical Explanations*, Harvard University Press, Cambridge, 1981.

THE INFLUENCE OF ETHICS COURSES ON THE MORAL

INTUITIONS OF PHILOSOPHY STUDENTS

Abstract: In this paper, we analyze part of the research conducted within the project “The impact of philosophy courses on students’ attitudes” which concerns the impact of History of Ethics courses on the moral intuitions of second-year philosophy students at the Faculty of Philosophy in Nis. Students evaluated the statements given in a specially designed questionnaire on two occasions (before and after listening to the courses). By analyzing possible changes in the answers given by the students, we try to determine whether the courses they have attended in the meantime have led to a significant change in their moral intuitions.

Keywords: ethics, moral intuitions, research, teaching

Душан Миленковић
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

УДК 378.147:111.85]:316.64-057.875
Оригинални научни рад
Примљено: 18. 05. 2020.
<https://doi.org/10.46630/gflz.3.2021.05>

ПРОМЕНА СТАВА СТУДЕНАТА ФИЛОЗОФИЈЕ ПОВОДОМ ДЕСЕТ ЕСТЕТИЧКИХ ТЕЗА – АНАЛИЗА ПОДА- ТАКА СПРОВЕДЕНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Резиме

У раду се разматрају резултати истраживања које је спровео Департман за филозофију Филозофског факултета у Нишу током школске 2018/2019. године. У истраживању је испитивана промена става студената Филозофије поводом различитих теоријских теза, којима су студенти додељивали одговарајућу оцену пре и након одслушаних курсева на студијама филозофије. Попуњавајући специјално састављен упитник пре првог и након другог семестра, студенти друге године Филозофије оцењивали су, између осталог, и десет естетичких теза. Анализом прикупљених информација, у раду се сагледава на који начин је настава курсева „Историја естетике 1“ и „Историја естетике 2“, коју су ови студенти похађали током поменуте школске године, утицала на промену која је наступила у њиховом мишљењу о овим тезама. Поред резултата који се тичу промене мишљења студената након другог семестра, у раду се разматрају и други подаци добијени у истраживању, а који указују на извесне проблеме који постоје у начину на који се приступа историјском прегледу естетичких концепција на овим курсевима.

Кључне речи: естетика, историја естетике, настава, истраживање.

Увод

У овом раду, размотрићемо резултате пројекта истраживања које је током школске 2018/2019. године спровео Департман за филозофију Филозофског факултета у Нишу. У емпиријском истраживању оствареном уз помоћ посебно састављеног упитника, Департман за филозофију је покушао да установи на који начин и у којој мери филозофски курсеви које похађају студенти основних студија Филозофије утичу на ставове студената о различитим проблемима који се разматрају на настави посвећеној овим курсевима. У склопу истраживања, студенти филозофије су на самом почетку првог семестра, а затим и на крају другог семестра, попуњавали упитник састављен од различитих теоријских теза, а у зависности од тога у којој мери се слажу са приложеном тезом, студенти су се опредељивали за одговарајућу оцену, исказану бројевима од 1 до 5. На почетку и на крају семестра, студенти су попуњавали идентичан упитник, прилагођен курсевима које су похађали током наведене школске године.

У упитнику прилагођеном за студенте друге године филозофије нашли су се и проблеми који се, у већој или мањој мери, обрађују на курсевима „Историја естетике 1“ и „Историја естетике 2“. Циљ овог рада огледа се у разматрању начина на који су студенти друге године Филозофије реаговали на поменута питања која се тичу теоријског домена естетике, као и промишљању разлога због којих је до промене у ставовима студената дошло услед похађања наставе поменутих курсева. Хипотеза спроведеног истраживања била је да настава филозофије подстиче одређену промену ставова студената који похађају ову наставу. У раду ћемо анализирати у којој мери су испитаници, након слушања поменутих курсева, променили мишљење о сваком од укупно десет естетичких теза формулисаних у упитнику, а затим покушати да размотримо на који начин је ова промена повезана са теоријским концепцијама са којима су студенти дошли у додир током похађања ових курсева.

Истраживање промене ставова студената поводом естетичких проблема спроведено је са студентима друге године, будући да се они први пут интензивније сусрећу са том филозофском дисциплином на овој години студија Филозофије. На курсевима из „Историје естетике 1“ и „Историје естетике 2“ прати се развој филозофског проучавања проблематике естетског доживљаја и вредновања уметничког дела, уметничког стваралаштва, али и других тема попут разматрања лепоте у природи. Историјски период који ови курсеви имају у виду започиње са Платоновим дијалозима о лепоти и уметности, а завршава Хајдегеровим (*Martin Heidegger*) списима о улози уметничког дела, уз мање осврте на друге естетичке правце настале у 20. веку. На вежбама из наведених предмета у овој школској години са студентима су разматрани Платонов дијалози „Ијон“, „Хипија већи“ и „Држава“, спис „О мерилу укуса“ Дејвида Хјума (*David Hume*) и књига *Критика моћи суђења* Имануела Канта (*Immanuel Kant*) у оквиру „Историје естетике 1“, док су на вежбама из „Историје естетике 2“ разматрана „Писма о естетском васпитању човека“, Ф. Шилера (*Friedrich Schiller*), Хегелова (*Georg Wilhelm Friedrich Hegel*) *Предавања о естетици* (односно, у домаћем преводу, *Естетика*), као и Ничеов (*Friedrich Nietzsche*) рани спис *Рођење трагедије*.

Анализа резултата истраживања

Анонимни упитник попунило је укупно осам студената друге године на почетку првог и на крају другог семестра, а промена става сваког од испитаника могла се пратити на основу посебне шифре коју су студенти уносили приликом попуњавања упитника. Студенти друге године су исказивали свој став о овим тезама из области естетике:

1. Доживљај уметничких дела је сам себи сврха и није директно повезан са осталим делатностима у човековом животу.
2. Вредност уметничког дела у потпуности зависи од карактера самог уметничког дела, а не од човека који то дело доживљава.
3. Теоретисање о уметности може се одвијати и без формирања директног, личног односа са уметничким делима.

4. О укусима не треба расправљати. Естетско вредновање је субјективно и релативно.
5. образовање је значајан фактор за стварање уметничког дела.
6. Познавање уметности различитих епоха ми помаже да боље разумем уметност садашњости.
7. Уживање у уметности и емоције које изазива уметност јесу они аспекти естетског доживљаја који нам говоре о вредности уметничког дела.
8. Да би се уметност истраживала на прави начин, потребна су знања из различитих области: теорије и историје уметности, теорија које анализирају положај уметности у друштву и томе слично.
9. образовање је значајан фактор за рецепцију уметничког дела.
10. Установе културе представљају ауторитете за процењивање уметничког дела.

Питање	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Студент 1	4	2	4	2	4	2	1	1	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	2	3
Студент 2	3	2	3	2	1	2	1	2	2	1	5	4	3	4	4	4	4	2	1	1
Студент 3	1	1	2	1	3	5	5	5	1	1	4	5	5	5	1	1	1	1	1	1
Студент 4	4	5	3	2	2	3	1	1	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	2	2
Студент 5	4	2	2	2	2	5	2	2	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4
Студент 6	1	4	3	1	4	4	1	1	1	1	5	5	1	4	4	4	1	1	1	1
Студент 7	5	3	2	3	3	5	2	1	4	2	5	4	4	3	5	4	5	4	2	2
Студент 8	4	5	2	4	3	4	1	2	2	3	2	4	3	4	2	4	4	4	4	2
Просечна оцена пре првог семестра	3.25		2.63		2.75		1.75		2.63		4.13		3.38		3.38		3.25		2.00	
Просечна оцена након другог семестра	3.00		2.13		3.75		2.00		2.38		4.38		4.00		3.50		3.00		2.00	
Промена у просечној оцени	-0.25		-0.50		1.00		0.25		-0.25		0.25		0.63		0.13		-0.25		0.00	
Број промена	7		7		7		2		3		5		5		4		3		3	
Број радикалних промена (мин. 2 вредности)	4		3		4		0		1		1		1		1		1		1	
Број највећих промена (три вредности)	1		0		1		0		0		0		1		0		0		0	
Број повећања оцено	3		2		6		2		1		3		4		2		1		2	
Број смањења оцено	4		5		1		0		2		2		1		2		2		1	

Табела 1: Резултат истраживања ставова студената поводом естетичких теза

На табели 1 приказани су сви подаци које смо анализирали за потребе писања овог рада. Велика динамика промене мишљења испитаника поводом естетичких теза уочљива је у случају прве тезе “Доживљај уметничких дела је сам себи сврха и није директно повезан са осталим делатностима у човековом животу”. Поред чињенице да је у случају ове тезе седам испитника променило мишљење, од чега су четири након одслушаних курсева из историје естетике променили претходно дату оцену за минимум две вредности, интересантно је да се у упитнику уочава релативна изједначеност када је реч о томе на који начин је долазило до промене у мишљењу. Од седам студената који су променили мишљење након другог семестра, три студента су на крају школске године повећала оцену коју су доделили овој тези, док су преостала четири студента смањила оцену, изражавајући мању дозу убеђења у наведену тезу. Ситуација са којом се сусрећемо у случају наведене тезе можда и најдиректније потврђује тешкоћу коју изазива чињеница да су студенти друге године долазили у додир са историјским прегледом естетичких концепција, а тиме са читавим низом различитих теоријских одношења према питању сврхе која се намењује уметности. Иако је највећи број часова вежби посвећен Кантовој естетици, у којој налазимо тезу о самосврховитости естетског доживљаја (Кант 2004: 85–91), ипак се студенти сусрећу и са концепцијама у којима доживљај уметничког дела може имати и конкретну улогу у човековом животу, од улоге у васпитању коју јој Платон приписује у “Држави” (Платон 2002: 49–73), до Шилеровог заступања тезе да је уметност управо онај производ културе уз помоћ кога је могуће променити друштвене околности, будући да се „путем лепоте долази до слободе“ (Шилер 1967: 121). Разноврсно одношење студената према овом питању у упитнику тако у потпуности осликава различите теоријске тенденције са којима се студенти сусрећу на курсевима из историје естетике.

Тезе 2 и 7 формулишу основне принципе двеју супротних естетичких оријентација са којима се студенти друге године сусрећу на курсевима из историје естетике – објективистичке, према којој вредност уметничког дела зависи од карактеристика самог уметничког производа, и субјективистичке, према којој склоност да одређеном делу придамо позитивну или негативну естетску вредност зависи искључиво од начина на који свест реципијента приступа том делу (Петровић 2006: 50–51). Теза 7 истовремено наглашава и то да су “уживање у уметности” и “емоције које изазива уметност” критеријуми на основу којих бисмо вредновање спроводили. Динамику једнаког интензитета као приликом одношења према првој тези, али другачије врсте, налазимо у случају одзива студената поводом друге естетичке тезе из упитника “Вредност уметничког дела у потпуности зависи од карактера самог уметничког дела, а не од човека који то дело доживљава”. Од седам испитаника који су након другог семестра променили мишљење, радикалнију промену запажамо код три испитаника, а ситуација је посебно интересантна када је реч о односу између студената који су у другој фази истраживања били ближи изложеној објективистичкој тези и оних који су ову тезу након другог семестра сматрали мање убедљивом. Чак пет студената оценило је ову тезу нижом оценом након додира

са “Историјом естетике 1” и “Историјом естетике 2”, док су два испитаника овој тези доделила већу оцену након другог семестра.

Да ли оваквом тренду одговара ситуација коју налазимо у начину на који су студенти оцењивали седму естетичку тезу у упитнику, односно основни принцип субјективистичке естетике? Од укупно пет студената који су променили мишљење о тези 7 након одслушаних курсева из историје естетике, у попуњеним упитницима налазимо само један случај радикалнијег повећања оцене са 1 на 4. Ипак, да су студенти имали слично теоријско опредељење као приликом оцењивања објективистичке поставке изражене у тези 2, можемо уочити у односу између броја студената који су повећали своју оцену након другог семестра и броја оних који су оцену смањили. Судаћи по оценама коју су упутили субјективистичкој естетичкој оријентацији, четири студента су након другог семестра била ближа овој тези, док је само један студент тој тези упутио нижу оцену. Од пет студената који су објективистичку тезу сматрали мање убедљивом након додир са курсевима из историје естетике, три студента су субјективистичку тезу сматрала више убедљивом, а преостала два нису променила мишљење поводом субјективистичке тезе, оцењујући је у оба случаја оценама 4 и 5.

Из изложених резултата може је закључити да је настава историје естетике заиста приближила студенте субјективистичком становишту. И у овом случају, један од главних разлога за овакво поступање студената могао би се потражити у интензивном раду на Кантовој естетици на курсу из “Историје естетике 1”. Студенти на часовима посвећеној “Аналитици лепога” долазе у додир са теоријском концепцијом која естетски доживљај и естетско суђење објашњава из перспективе трансценденталне апаратуре свести, док се не говори о одређеним фаворизованим карактеристикама естетског предмета који се сматра вредним (Кант 2004: 73–99). На часовима предавања, студенти долазе у додир и са различитим облицима савременије естетичке мисли, у којима је за питање естетског вредновања пресудан сам однос субјекта према естетском предмету, као што је то случај у психолошкој естетици, са којом се студенти сусрећу у оквиру програма за курс “Историја естетике 2” (Петровић 2006: 234–235). Приближавање студената субјективистичком мишљењу може значити да студенти након додир са историјом естетике проблеме које изазива однос рецептивног субјекта према предмету естетског доживљаја сматрају важним аспектом теоријске делатности естетике, па су на одговарајући начин припремљени на интензивнију обраду ове тематике у оквиру курса “Систематска естетика 1”.

Другачију ситуацију можемо уочити кад је реч о трећој естетичкој тези из упитника, према којој се теоретисање о уметности може одвијати и без формирања директног, личног одношења према уметничким делима. Док је одзив студената поводом наведених мисли умногоме сличан као у случају прве тезе, будући да је и овде седам студената променило мишљење након одслушаних курсева из историје естетике, а да су, и у овом случају, четири студента радикалније изменила оцену (променивши оцену за минимум две вредности), околности су потпуно другачије када је реч о томе до какве је промене у оцени

дошло. У случају треће тезе, шест студената је повећало своју оцену и приближило се мишљењу да је теоретисање о уметности могуће и без директног одношења према уметничким делима, док је само један студент био скептичнији према овој тези након одслушаних курсева из историје естетике. Овакав одзив студената поводом поменути естетичке мисли учинио је да се просечна оцена коју су студенти доделили овој тези пре слушања курсева “Историја естетике 1” и “Историја естетике 2”, на крају другог семестра повећала за читав ступањ – са 2.75 на 3.75, што представља највећу промену у просечној оцени коју у упитнику налазимо када је реч о естетичким тезама.

Студенти су могли имати овакав утисак будући да је највећи део часова вежби у оквиру курса “Историја естетике 1” посвећен Кантовој “Аналитици лепога”, у којој, као што је познато, филозоф класичног немачког идеализма готово ниједног тренутка не реферише на одређено уметничко дело или сопствени доживљај конкретног уметничког дела, већ о уметности говори ретко и само у општим цртама (Кант 2004: 74, 89, 95). У додиру са оваквом естетичком литературом, студенти су могли закључити да се естетички дискурс, чак и у случајевима када се његова тематика директније тиче уметничких дела, може одвијати без реферисања на непосредан доживљај уметности. Међутим, важно је нагласити да највећи део осталих текстова са којима су студенти дошли у додир на часовима историје естетике не подстиче овакав став студената – напротив. Уколико имамо у виду да су студенти на вежбама из “Историје естетике 1” и “Историје естетике 2” сусрели и са учесталим Платоновим реферисањем на Хомерове епове (Платон 2002: 50–68), као и Ничеовом анализом Софоклових и Есхиллових трагедија (Ниче 2012: 49–55), могли бисмо сматрати подједнако вероватним и супротан одзив студената.

Чињеница да је студентима након одслушаних курсева из историје естетике блиска теза о својеврсној независности естетичког дискурса од конкретног естетског искуства које је предмет овог дискурса може се објаснити и тиме што су велики део теоријских концепција са којима се студенти сусрећу на овим курсевима заправо такозване “естетике одозго” (Грлић 1976: 81–84). У концепцији окарактерисаној као „естетика одозго“, специфично естетичка теоријска решења деривирају се из основних принципа којима се руководи одређени филозофски систем или метафизичко утемељење које заступа аутор овакве концепције. Од укупно шест естетичких концепција са којима су се сусрели студенти на часовима вежби током ове школске године, овакву теоријску тенденцију налазимо у четири – Платоновој, Кантовој, Хегеловој и Ничеовој концепцији. Међутим, ово се може сматрати проблематичном последицом наставе историје естетике, будући да савремени естетичари по правилу формулишу своје теоријске тврдње спроводећи анализу сопственог естетског доживљаја одређених уметничких производа, а не руководећи се филозофским системима и метафизичким концепцијама (између осталог, уп. Shusterman 2000: 215–235; Gracyk 2010: 163–167). Следствено томе, резултати које добијамо у овом истраживању могу помоћи да се у будућем конципирању наставе естетике оствари већи баланс између филозофски мотивисаних “естетика одозго” и, на искуству

уметности базиране, “естетике одоздо”, која је ближа ситуацији коју налазимо у савременој естетици.

Постоји још један начин на који се може објаснити зашто су студенти друге године били склони да естетички дискурс посматрају одвојено од непосредног одношења према уметничким делима. Трећа естетичка теза из упитника изражава метатеоријски став о томе шта можемо очекивати од одређеног теоријског одношења према естетском доживљају уметничких дела, а тиме и естетике као теоријског приступа посебне врсте. Међутим, са проблематиком ове врсте студенти се сусрећу тек на курсевима “Систематске естетике” на трећој години студија, када се на различите начине приступа проблему предмета естетике, између осталог и уз помоћ обрађивања књиге *Предмет и метода естетике* Стефана Моравског (*Stefan Morawski*) (Моравски 1974: 15–55). За разлику од теоријских проблема који се узимају у обзир на настави курсева “Систематска естетика 1” и „Систематска естетика 2“, о начину на који естетика приступа свом предмету говори се тек успутно на курсевима историје естетике, углавном у случајевима када метаестетичка проблематика постаје тема самог историјског прегледа естетике као теоријске дисциплине – примера ради, приликом говора о начину на који је Баумгартен формулисао задатак дисциплине којој је дао име, или начину на који естетичка проблематика налази своје место у Кантовом филозофском систему (Петровић 2006: 176–180, 181–193).

Тезе 5 и 9 формулисане су готово идентично, а њихова улога у упитнику огледа се у разматрању начина на који би настава из историје естетике утицала на интуиције студената поводом улоге коју игра образовање у различитим видовима одношења према сфери уметничког – рецептивној, али и стваралачкој делатности. Интересантно је да је, статистички гледано, начин на који су се студенти опходили према овим тезама готово истоветан: у оба случаја, три студента су променила мишљење након одслушаних курсева из историје естетике, од којих је по један радикалније променио свој став, изменивши претходно дату оцену за две вредности. По један студент је након другог семестра био ближи тези да је образовање важан фактор за продукцију и рецепцију уметничких дела, док су по два студента била у одређеној мери мање убеђена у тезе о важности образовања.

Студенти нису испољили драстичнију промену мишљења поводом ових теоријских проблема, будући да су се током похађања курсева “Историја естетике 1” и “Историја естетике 2” сусрели са мноштвом теоријских концепција које на различите начине третирају овај проблем. Док Платон сматра да се стваралаштво одвија “у божанском надахнућу”, а не на основу одређеног знања (Платон 2006: 19), Шилер сматра да уметност не може испунити своју улогу уколико уметник није образован у духу естетских, етичких и политичких вредности античке Грчке (Шилер 1967: 130–131, 141–143). Када је реч о рецепцији, док Кант сматра да се естетско доживљавање и суђење заснива на специфичним трансценденталним способностима човекове свести (Кант 2004: 73–74), Хјум сматра да човек заправо не поступа адекватно у рецепцији уметности док не задобије одговарајуће искуство и истанча уобразиљу у додиру са бројним

уметничким делима, да наведемо само неке од критеријума укуса које налазимо у познатом спису (Хјум 1991: 56–66). У зависности од сопствених теоријских афинитета, али и фактора који нису директно повезани са наставом историје естетике, студенти су се на крају другог семестра определили за став за нијансу другачији од оног који су испољили на почетку првог семестра.

Мишљење које је у извесној мери сродно претходно размотреној проблематици потребе за образовањем у случају стваралаштва и рецепције уметничких дела налазимо у осмој естетичкој тези из упитника: “Да би се уметност истраживала на прави начин, потребна су знања из различитих области: теорије и историје уметности, теорија које анализирају положај уметности у друштву и томе слично”. У случају ове тезе, извесна врста образовања се не очекује од субјекта као предуслов одговарајуће рецепције уметности, већ теоријске делатности која уметност узима као свој предмет, односно, у овом случају, естетике као специфичне теоријске делатности са којом се први пут интензивније сусрећу студенти друге године филозофије. Истовремено, на овај начин смо желели да установимо какве су интуиције студената поводом интердисциплинарности естетике као теоријске дисциплине. Од осам студената који су попунили упитник, њих четворо је променило мишљење о овој тези, док је само један студент дао оцену која је за две вредности мања од претходне. Када је реч о односу између студената који су дали већу оцену овој тези након другог семестра и оних који су њу сматрали мање убедљивим након одслушаних курсева из историје естетике, у овом случају налазимо потпуну избалансираност: два студента су повећала, а два смањила оцену. Просечна оцена додељена овом питању пре првог семестра (3.38), као и за нијансу већа оцена након другог семестра (3.50), сведоче о томе да је студентима близак став о важности поседовања различитих знања о свету уметности.

Чињеница да настава “Историје естетике 1” и “Историје естетике 2” није довела до драстичније промене у мишљењу студената поводом важности различитих знања о одређеним облицима уметничког стваралаштва могла би се објаснити тиме што се историјски преглед естетичке проблематике на овим курсевима завршава са Хајдегеровим списима о уметности, што значи да већина естетичких концепција са којима студенти долазе у додир на овим курсевима остаје у оквиру теоријског приступа који је неговала традиционална естетика, приступа у коме се проблематика уметности разматра из перспективе ширег погледа на свет уметности, а појмови попут категорија естетског, форме и садржаја, доживљаја и вредновања, промишљају без реферисања на специфичности које диктира сама врста уметности о којој је реч (Slater 2019). За разлику од традиционалног приступа, у савременој естетици налазимо развој естетика појединачних врста уметности – естетике архитектуре, естетике музике и томе слично. За разлику од општијег погледа на проблеме уметности и лепоте у традиционалној естетици са којима се сусрећу студенти друге године филозофије, естетичке концепције које узимају у обзир проблеме које изазива одређена врста уметности претпостављају дубље и конкретније познавање стваралачких метода које припадају тој врсти уметности, као и њене историје

(између осталог, уп. Gracyk 2010: 85–99).

Посебно интересантну ситуацију налазимо у случају четврте тезе “О укуса не треба расправљати. Естетско вредновање је субјективно и релативно”. Поред чињенице да су у случају ове тезе само два студента променила мишљење, и то минимално – повећавајући оцену са 1 на 2 – резултати упитника нам говоре о још неким специфичностима одношења испитаника према поставци естетичког релативизма (Петровић 2006: 44). Од осам испитаних студената, само један се потпуно слаже са овом тезом, оцењујући је оценом 5, док сви остали студенти испољавају мањи или већи облик скептичности када је реч о овом мишљењу. Пре слушања курсева из историје естетике, потпуно неслагање са овом тезом (оцена 1) испољило је пет испитаника, док су два испољила одређену дозу неслагања, оценивши тезу оценом 2. Ниједан од осам студената није доделио оцене 3 и 4 овој тези ни пре првог, ни након другог семестра, док су се ставови студената након одслушаних курсева из историје естетике тек минимално променили поводом ове тезе, будући да су два испитаника повећала оцену 1 на 2 након одслушаног другог семестра, и тиме се за нијансу приближили естетичком релативизму.

Да ли се у случају овог питања може говорити о промени става изазваној сусретом студената са одређеним теоријским концепцијама на часовима предавања и вежби из “Историје естетике 1” и “Историје естетике 2”? Уколико узмемо у обзир оригиналне текстове који се обрађују на вежбама наведених курсева, изгледа да то не може бити случај. Хјумов познати текст “О мерику укуса” набраја услове које је потребно испунити да би се естетско вредновање могло сматрати поузданим (Хјум 1996: 56–66), док Кант у “Аналитици лепога” *Критике моћи суђења* наглашава општи карактер естетског суда, показујући, уз помоћ говора о начину на који свест приступа естетском предмету, да судови укуса јесу општи, али не дајући притом одређене смернице како до те општости у вредновању доћи у конкретном додиру са уметничким делима (Кант 2004: 79–84). Сви остали текстови разматрају друге естетичке проблеме које изазивају уметничка дела.

Када је реч о начину на који су се студенти односили према тези у којој се изражава естетички релативизам, ствари су још интересантније уколико се запитамо какав одзив би се могао очекивати од студената у овом случају када би заиста било одређеног утицаја наставе историје естетике на њихово размишљање о овом проблему. Супротно добијеним резултатима истраживања, од наставе историје естетике би се пре могло очекивати да ће подстаћи одбацивање тезе о естетичком релативизму, будући да и Хјум и Кант отворено критикују овакво теоријско становиште (Хјум 1991: 50–56; Кант 2004, 79–80). Док се у случају спроведеног истраживања не може тврдити да је настава историје естетике утицала на промену мишљења студената о једном од најважнијих естетичких проблема, у неком наредном истраживању је потребно сагледати какав би био став студената треће године поводом ове тезе, будући да је проблематика естетског вредновања заступљенија на курсу “Систематска естетика 1”.

Тезе 6 и 10 тек индиректно су повезане са тематиком коју студенти обрађују у оквиру курсева из историје естетике. Уз помоћ шесте тезе “Позна-

вање уметности различитих епоха ми помаже да боље разумем уметност садашњости” покушали смо да сагледамо у којој мери настава из историје естетике, у оквиру које студенти долазе у додир са различитим начинима на које традиционални естетичари интерпретирају уметничка дела из прошлости, мотивише студенте да и сами трагају за интерпретативним обрасцима уз помоћ којих би боље разумели савремену уметничку продукцију. Међутим, одношење студената према наведеној тези није доживело значајну промену након одслушаних курсева из историје естетике. Три студента су повећала своју оцену након другог семестра, док су два смањила оцену, а преостала три су задржала оцену коју су овој тези наменили и пре првог семестра. У упитнику налазимо само једну радикалнију промену претходно додељене оцене, тачније, једно повећање оцене са 2 на 4.

У односу на остале тезе, тврдња о релевантности познавања уметничких дела из прошлости добила је највећу просечну оцену у оба случаја – 4.13 пре првог семестра, а 4.38 након другог семестра. Иако настава историје естетике није имала пресудан утицај на став студената када је реч о важности познавања уметности прошлости како би се боље разумела уметност данашњице, ипак је за конципирање наставе естетике значајан увид да студенти сматрају да је познавање уметности претходних епоха релевантно за начин на који доживљавају савремену уметност.

У десетој естетичкој тези коју студенти оцењују у упитнику тврди се да “установе културе представљају ауторитете за процењивање уметничког дела”. Студенти се на курсевима из историје естетике не сусрећу са пуно естетичких концепција у којима се говори о односу између институција културе и уметничког стваралаштва, изузев, у општим цртама, приликом сусрета са естетиком Теодора Адорна (*Theodor Adorno*) и кратког осврта на социолошку естетику која је укључена у програм “Историје естетике 2” у оквиру једног испитног питања (Петровић 2006: 236). Ипак, уз помоћ ове тезе, може се сагледати какве су интуиције студената када је реч о томе да ли одређене естетичке концепције нуде одговарајућу апаратуру вредновања уметничких дела, или вредновање уметности треба сматрати проблемом који превазилази границе естетичке теоријске делатности, па се мора препустити механизмима културне политике одређене друштвене заједнице. Три студента су променила мишљење о овом проблему након одслушаних курсева из историје естетике – два су повећала, а један је смањило оцену – а у упитнику налазимо и случај једног радикалнијег повећања оцене са 2 на 4. Релативно ниска просечна оцена коју су студенти доделили овој тези остала је непромењена пре и након одслушаних курсева из историје естетике – у оба случаја, она је износила 2.00. Овој тези су три студента доделила оцену 1 и нису променила мишљење поводом тога након другог семестра. Иако ни у случају овог питања не увиђамо драстичнију промену у ставу студената након одслушаних курсева из историје естетике, занимљив је увид да постоји извесан отпор студената филозофије према мишљењу да су установе културе важне када је реч о вредновању уметничких дела. У неком будућем истраживању, потребно је установити да ли би било веће промене става

у случају студената треће године након њиховог додира са предметом “Систематска естетика 2”, будући да се у оквиру овог курса разматрају и проблеми директније повезани са ингеренцијама установа културе, као што је проблем кича и однос уметности и медијске културе.

Закључак

Након анализе резултата, може се закључити да су курсеви “Историја естетике 1” и “Историја естетике 2” директно утицали на промену мишљења студената друге године поводом оних естетичких теза које су директније повезане са теоријским садржајем који се обрађује на овим курсевима – као што су проблем самосврховитости естетског доживљаја и разликовање између субјективистичких и објективистичких тенденција у естетици. Док се у случају првог проблема не може говорити о извесном консензусу студената након одслушаних курсева из историје естетике, што је и разумљиво, будући да је реч о историјском прегледу различитих теоријских оријентација, занимљиво је да је, у случају разликовања између субјективистичких и објективистичких тенденција, сама настава из ових предмета приближила већину студената друге године субјективистичким тенденцијама. Као што је већ поменуто у раду, овакав резултат можемо сматрати повољном околношћу уколико се ова одлука студената тумачи као њихово увиђање важности проблема естетског доживљаја, уживања у уметности и естетског вредновања. Са друге стране, овај резултат може се тумачити и као показатељ тога да на настави историје естетике нису довољно потенциране теорије које говоре о карактеристикама самог уметничког дела – примера ради, теорије које истичу важност форме – па нам информације прикупљене у упитнику могу послужити у сврхе осмишљавања квалитетније наставе посвећене овим курсевима.

Међутим, за разлику од теза које су директније повезане са наставним јединицама обрађеним на часовима историје естетике, не може се тврдити да су курсеви “Историја естетике 1” и “Историја естетике 2” интензивније утицали на мишљење студената поводом преосталих естетичких проблема. Овакве околности могу се сматрати очекиваним у случају естетичких теза које нису директно проблематизоване на часовима историје естетике, попут тврдње у којој се говори о ингеренцијама установа културе када је реч о вредновању уметничких дела, или у случају тезе у којој се искуство уметности претходних епоха сматра важним за доживљај савремене уметности. У извесној мери, може се сматрати оправданим и релативно слаб интензитет промене мишљења студената поводом теза о важности образовања за стварање и рецепцију уметничких дела, као и тезе о важности поседовања одговарајућих знања за адекватно теоријско одношење према уметничким делима, будући да ни овим проблемима није посвећена посебна пажња на поменути курсевима из историје естетике.

У случају неочекиваног одзива студената поводом треће естетичке тезе, у којој се говори о важности непосредног односа према уметничким делима као

предуслова адекватног теоретисања о уметности, као и четврте, у којој се заступа став естетичког релативизма, студенти су реаговали супротно очекивањима креираним у складу са литературом са којом студенти долазе у додир на овим курсевима. Као што је већ поменуто у раду, и ове околности пружају нам одговарајуће смернице за будуће конципирање наставе из историје естетике. Док нам подаци добијени поводом треће тезе говоре да је потребно на часовима вежби студентима понудити подједнаку заступљеност двеју различитих парадигми присутних у традиционалној естетици – “естетике одозго“ и “естетике одоздо“ – четврта теза нас подсећа да је потребно додатно нагласити важност теоријског разрачунавања са позицијом естетичког релативизма, будући да се естетички дискурс о естетском вредновању темељи на одговарајућем превладавању релативистичке позиције.

Чак и мимо конкретног циља спроведеног истраживања – трагања за одређеном променом у ставовима студената поводом естетичких теза – информације до којих смо дошли у истраживању помоћи ће нам у будућем промишљању наставе курсева из историје естетике, али и курсева “Систематска естетика 1” и “Систематска естетика 2”. Без обзира на то да ли је дошло до промене мишљења студената поводом одређених теза, начин на који су студенти оцењивали проблематику са којом су се сусрели у упитнику говори нам пуно о томе какве су њихове интуиције о различитим естетичким проблемима. Тако смо приметили да постоји отпор студената поводом тезе да установе културе представљају ауторитет за процену естетске вредности, док највећи број студената сматра убедљивом тврдњу да познавање уметности прошлости позитивно утиче на разумевање савремене уметности. Ове информације пружају нам нове изазове у конципирању наставе естетичких курсева. У првом случају, оне указују на потребу за упознавањем студената са теоријама које истичу важност институција културе, као што је, примера ради, институционалистичка дефиниција појма уметности (Adajian 2018). У другом случају, ове информације указују на одговорност наставника да не изневери поверење студената приликом обрађивања теоријских проблема које изазива савремена уметност, а истичу и потребу за показивањем да су знања стечена на темељу традиционалне уметности релевантна и за теоријски дискурс о уметности данашњице.

На крају, чак и у случају тезе о важности поседовања различитих знања о уметности за шире теоријско одношење према сфери уметничког, уочавамо да је студентима близак интердисциплинарни поглед на теоријски дискурс о уметности, иако значајних промена у њиховом ставу није било након другог семестра. Резултат који налазимо у упитнику када је реч о овој тези сугерише да би укључивање различитих теоријских приступа проблемима које изазива уметничко дело у наставу естетичких курсева имало добар одзив код студената филозофије.

Литература

- Adajian, T. (2018) "The Definition of Art", у: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/art-definition>. Приступ:30.08.2019.
- Gracyk, T. (2010) *Listening to Popular Music, Or, How I Learned to Stop Worrying and Love Led Zeppelin*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Грлић, Данко (1976) *Естетика II: епоха естетике*, Загреб: Напријед.
- Кант, И. (2004) *Критика моћи суђења*, Београд: Дерета.
- Моравски, С. (1974) *Предмет и метода естетике*, Београд: Полит.
- Петровић, С. (2006) *Естетика*, Филолошки факултет, Београд: Народна књига.
- Платон (2002) *Држава*, Београд: БИГЗ
- Платон (2006) *Дела*, Београд: Дерета.
- Shusterman, R. (2000) *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*, Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Slater, B. H (2019), "Aesthetics", у: *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, <https://www.iep.utm.edu/aestheti>. Приступ: 30.08.2019.
- Хјум, Д. (1991) *О мерилу укуса*, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Шилер, Ф. (1967), *О лепом*, Београд: Култура.

CHANGES IN THE PHILOSOPHY STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS TEN AESTHETIC STATEMENTS – ANALYSIS OF THE RESEARCH DATA

Summary

In this paper, I analyze the data obtained from the research conducted by the Department of Philosophy of the Faculty of Philosophy in Niš, Serbia during the academic year 2018/2019. The research collected data about the change of the attitude of students of philosophy regarding various theoretical statements, which students rated before and after attending courses in philosophy. By completing a specially prepared questionnaire before the first and after the second semester, students of the second year of philosophy evaluated, among other things, ten aesthetic statements. Analyzing the information collected, I look at how the teaching of the courses "History of Aesthetics 1" and "History of Aesthetics 2" (which these students attended during this school year) influenced the change that occurred in their attitude toward these statements. In addition to examining the results regarding the change of the attitude of students after the second semester, the paper also explores other data obtained in the research, which point to certain problems in the way a historical overview of aesthetic conceptions in these courses is approached.

Keywords: aesthetics, history of aesthetics, teaching, reseach

Andelija Milić
Slađana Ristić Gorgiev
Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet

УДК 378.147:1]:316.64-057.875
Оригинални научни рад
Примљено: 11. 12. 2020.
<https://doi.org/10.46630/gflz.3.2021.06>

TUMAČENJE STUDENTSKIH STAVOVA O RELIGIJI U ODNOSU NA KURSEVE DEPARTMANA

Rezime: Deo projekta Departmana za filozofiju jednim svojim delom ticao se ispitivanja studentskih stavova o religiji i transcendentnim entitetima. Paralelno sa praćenjem ovih stavova pokuašno je i praćenje promena u njima tokom dva semestra, te je ovaj tekst prikaz i analiza promena koje su se desile ili izostale, s konačnim ciljem da se uvidi da li su i u kojoj meri kursevi na OAS koji se bave pomenutim pitanjima mogli da utiču na promene u stavovima studenata.

Ključne reči: stavovi studenata, religija, Bog, duša.

Uvod

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita uticaj kurseva filozofije na promenu stavova o religiji, dakle, određenog znanja, koje bi dovelo do izvesnih pomeranja stavova. Opšte je poznato da se stavovi jako teško menjanju, te da na njihovo formiranje ili promenu utiče puno faktora, tako da i ovo istraživanje treba shvatiti uslovno, što znači da ono može ponuditi određene pretpostavke, ali svakako ne i sigurne rezultate.

Najpre treba naglasiti da je krajnji **validni** uzorak testiranih studenata veoma mali u odnosu na ukupan broj istih. Ovaj problem nastao je kao posledica toga što mnogi nisu sračunali početnu šifru kako treba, nisu zaokruživali godinu studija i pol. Neočekivano najveći problem tu je ipak potekao od šifre, s obzirom da je ona parametar po kome se jedan ispitanik prati kroz semestre. Sve ovo rezultovalo je ukupnim brojem od 22 studenta (6+8+3+5) sa sve četiri godine koji predstavljaju konačan materijal za analizu.

Testiranu grupu činile su sve četiri godine osnovnih studija. Identični testovi prilagođeni svakoj godini davani su na početku prvog i na kraju drugog semestra. Ta dinamika osmišljena je zbog toga što bi prvi test trebalo da predstavlja „sirove” intuicije studenata pre slušanja kurseva za koje su testirani, a potom i eventualne promene koje su nastale nakon jedne godine studija. Metod analize prikupljenih podataka za koji smo se odlučile je kvantitativno i kvalitativno praćenje promena na osnovu kvantitativno prikazanih podataka. Skala po kojoj je neko mogao da se opredeli za svoje stavove bila je od 1 do 5, gde je 1 – *uopšte se ne slažem*, 2 – *većinom se ne slažem*, 3 – *nisam siguran/-na*, 4 – *većinom se slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*. U nastavku se može videti tabela sa unetim i analiziranim podacima koja sadrži pitanja iz oblasti religije, kao i klasifikaciju prema godinama studija. Na kraju svake godine

računate su razlike u oscilacijama među stavovima, dok su crveni brojevi oznake korišćene za razliku u promeni. 0 označava da nema promene, bilo koji pozitivni broj približavanje slaganju na skali, a bilo koji negativan broj odstupanje, odnosno udaljšavanje od stava iznesenog u prethodnom semestru.

Ono što je ključno naglasiti je da svi tumačeni rezultati nužno počivaju na spekulaciji i ne mogu pokazati konkluzivne stavove. Takođe, trenutnom analizom podataka obuhvatićemo samo jedan, prvi i donekle najvidljiviji, deo moguće analize na osnovu datih parametara.

Rezultati

Opšte je poznato da se stavovi teško menjaju, te da na njihovo formiranje ili promenu utiče puno faktora, tako da i ovo istraživanje treba shvatiti uslovno, dakle, ono može ponuditi određene pretpostavke, ali svakako ne i sigurne rezultate.

Kroz kraću analizu preko datih tabela može se doći do određenih načelnih uvida, najpre o opštim stavovima studenata filozofije o religiji, a zatim i o tome ima li promene tih stavova u toku jedne školske godine. Ono što se može videti jeste da studenti filozofije ne smatraju da Bog postoji kao natčulni entitet, ali prihvataju religiju kao određeni društveni i kulturološki fenomen. S druge strane, ne vode se mišljenjem da je religija nužno povezana sa slobodnom voljom, moralom i obrazovanošću. Kod većine tema nije došlo do bitnih promena stavova posle odslušanih kurseva filozofije, ali postoje i teme gde je do toga došlo, a one se uglavnom odnose na probleme koji zahtevaju veći stepen logičkog i kritičkog promišljanja. U svakom slučaju tamo gde je došlo do promena mišljenja, to se obično nije desilo u jednom smeru, nego je promena mišljenja zabeležena u oba pravca. Ovo govori u prilog činjenici da se studenti filozofije čak i kada menjaju stavove ne povode za nekim trendom, nego imaju kritički pristup prema zadatim temama iz religije. Pri tome treba napomenuti da studenti filozofije na Departmanu za filozofiju u Nišu dolaze u dodir sa religioznom tematikom najviše iz predmeta koji se bave istorijom filozofije (posebno tu treba naglasiti *Istoriju antičke, srednjevekovne i novovekovne filozofije*) i *Filozofije religije*, ali da na promenu njihovih stavova utiču i sadržaji sa drugih kurseva filozofije, te i način na koji se ta znanja tokom godina studija međusobno kombinuju u svakom pojedincu.

	I godina				II godina				III godina				IV godina																	
	13040 m 12025 m	06150 12062	04080 1316/402		10065 10025	11020 m	07030 m	07040 m 12060 08010 09035 m		28445 m	11160 m 12192		69084 m	12032 m	10024 m	09140 m 39100														
6	3	4	2	2	3	2	84	-0,3	3	3	3	5	1	3	3	2	2,88	3	3	3,67	3	1	3	3	1	2,20	-0,2			
	0	-1	0	-1	0	0	0		1	0	-2	0	1	0	-2	-1	1,88	1	0	0	3,34	-0,3	3	1	3	1	2	2,00		
13	2	3	4	4	5	3	3,50	0,17	4	4	5	3	4	5	4	3	4,00	4	3	4	2,67	1	4	4	5	3	3,80	0,4		
	0	0	0	0	1	0	0		-1	1	0	2	-1	-1	0	3	3,89	-0,1	4	3	3,67	1	4	4	5	5	3	4,20	0,4	
19	2	3	3	2	1	3	2,84	0,5	2	1	5	3	2	2	3	2,63	1	3	1	1,67	0	4	4	3	3	3	3	3,00	-0,4	
	0	-1	2	2	0	0	0		-1	0	0	-2	-1	-1	0	2	2,13	-1,2	1	3	1,67	0	4	4	3	5	5	4	3,40	-0,4
26	2	3	2	2	5	3	2,84	0,16	5	3	1	2	4	2	3	3,13	-0,4	3	4	2	3,00	-1,3	4	5	3	5	4	4,00	-1,8	
	2	0	0	0	-1	0	0		0	0	0	-1	-1	2	0	2	2,75	-0,4	5	5	4,34	-1,3	2	4	2	1	2	2,20	-1,8	
32	2	1	3	2	1	3	2,00	0,67	3	2	5	2	3	1	2	2	2,38	0,25	2	1	1	1,34	-0,3	2	4	1	1	1	1,80	-0,2
	2	1	5	2	2	4	2,67		3	2	5	2	2	2	3	2,63	0	1	1	1,00	-0,3	3	2	1	1	1	1	1,80	-0,2	
61	0	0	2	0	1	1	2,00	0	1	2	5	3	1	2	2	2	2,34	0,29	3	1	2	2,00	-0,3	2	4	1	1	3	2,20	-0,4
	0	0	0	2	0	0	0		0	0	0	-1	3	-1	1	0	2	2,63	0	1	3	1,67	-0,3	2	4	1	1	1	1,80	-0,4
39	3	1	5	4	3	4	3,34	-0,2	3	4	5	3	2	4	3	3,38	0,25	4	1	2	2,34	0	2	5	4	1	3	3,00	0,4	
	-1	0	0	0	1	-1	0		5	4	5	1	4	3	3	3,63	0	2	3	2,34	0	1	5	3	5	3	3	3,40	0,4	
43	4	1	3	4	2	4	3,00	-0,7	1	2	5	3	2	3	1	3	2,50	-0,6	1	4	1	2,00	-0,7	2	4	1	5	4	3,30	-0,6
	0	0	-1	-2	-1	0	0		1	2	1	2	1	4	1	3	1,88	-0,6	1	3	1,67	-0,7	2	4	2	1	4	2,60	-0,6	
45	5	2	5	4	2	4	3,67	-0,2	1	3	5	3	5	1	5	3	3,35	-1,1	1	1	1	1,00	0,34	1	1	1	1	1	1,00	0
	-2	-1	0	0	2	0	0		4	3	1	3	1	1	2	3	2,25	-1,1	1	2	1,34	0,34	1	1	1	1	1	1	1,00	0
51	2	1	1	2	1	1	1,34	0,33	1	3	5	3	2	1	3	2	2,50	0	0	1	1	1,67	0	1	1	1	2	1,30	1,6	
	-1	0	1	-1	1	2	1,67		0	-1	0	-2	1	-1	2	4	2,50	0	2	2	1,67	0	2	5	4	1	2	2,80	1,6	
56	2	1	1	2	3	3	1,84	1,5	2	3	5	1	2	1	2	3	2,34	0,41	1	3	1,67	0,33	3	1	3	3	4	2,80	-0,4	
	2	3	3	-1	1	1	2,34		1	0	0	1	-1	1	1	3	2,15	0	1	2	2,00	0,33	1	1	1	5	4	2,40	-0,4	
65	2	1	1	2	2	1	1,67	0,67	2	3	5	4	2	2	3	3,00	-0,4	1	3	1	1,67	0	1	5	3	1	3	2,60	-0,4	
	1	0	0	0	1	2	2,34		-1	-1	0	-2	1	1	-1	3	2,63	-0,4	1	3	1,67	0	1	5	3	1	3	2,20	-0,4	

Slika 1 – tabela sa analiziranim podacima

Analiza

1. Pitanja počinju od toga da li se uopšte veruje u postojanje natprirodnog entiteta poput Boga (6)¹, da bi se kretala sledećim tokom:
2. (13) Besmrtnost duše ne znači nužno i postojanje Boga.
3. (19) Božansko sveznanje nepomirljivo je sa istovremenim postojanjem slobodne volje.
4. (26) Vrhunac dometa religije je uspostavljanje određenih moralnih normi.
5. (32) Prihvatanje vere jedne religije znači i prihvatanje političke istorije crkve.
6. (61) Prihvatanje vere jedne religije znači i prihvatanje svih stavova crkve.
7. (39) Religija je aspekt kulture koji samo usporava društveni napredak.
8. (43) Bez Boga bi sve bilo dopušteno.
9. (45) Tekstovi koji se bave pitanjem Boga i vere treba da imaju jasnu i valjanu logičku strukturu, u suprotnom su besmisleni.
10. (51) Vera u natprirodne entitete odlika je manjih intelektualnih kapaciteta i nedovoljnog obrazovanja.
11. (56) Ono što zovemo *dušom* svodivo je na telesnost.
12. (65) Postojanje zla u svetu isključuje postojanje svedobrog Boga.

Iz priloženog se može videti da se pitanja formirana ka odnosu prema Bogu ili inteligentnom kreatoru kreću od odnosa besmrtnosti duše i njene zavisnosti od takvog entiteta, duše i njene potencijalne telesnosti, preko pitanja postojanja zla pod pretpostavkom da je božanski entitet svedobar, pitanja omniscijentnosti i slobodne volje, kao i preko nekoliko istorijsko-etičkih pitanja koja se bave time da li bi se moglo govoriti o postojanju moralnosti bez postojanja sveprožimajuće omniinteligencije poput Boga, kao i da li religija možda u svom vrhuncu služi samo uspostavljanju određenih moralnih normi. Zatim, postavljaju se i pitanja da li prihvatanjem verispovesti određene religije pojedinac prihvata i sve stavove institucije te religije, kao i da li prihvata političku stranu takve istorije. Na kraju, testirane su bile i vrlo česte intuicije, poput onih koje impliciraju da su religiozni pojedinci oni manjeg intelekta i obrazovanja, kao i da li religija samo usporava društveni napredak.

Idući otpočetak, 13 testiranih nema definisane stavove o postojanju Boga, troje naginje ka tome da takav entitet ne postoji, dok dvoje kategorički odbija takvo postojanje. Samo 2 studenta izjašnjavaju se nesumnjivo za postojanje, dok jedan naginje ka tome da postoji. U drugom semestru je nešto drugačija situacija, gde je 10 neutralnih, isti broj onih koji naginju ka nepostojanju, ali 6 onih koji ne veruju u božansko postojanje. Broj onih koji se kategorički izražavaju u prilog postojanja sada je spao na 1, a na račun toga se za 1 povećao broj onih koji su zaokružili opciju 4.

Interesantno je primetiti da većina studenata statistički naginje ka stavu da besmrtnost duše ne mora biti povezana sa postojanjem Boga, a to se nešto više može iščitati kod studenata koji su neutralni, odnosno neverujući. Kada smo u domenu govora o duši, još jasnije se vidi da je mali broj onih koji bi dušu sveli na nešto telesno,

¹ U zagradi su brojevi ovih pitanja kako su se našla u testu.

nezavisno od svojih religioznih uverenja. Po tom pitanju se najveći skok u promeni stavova i prosvodenju na telesnost beleži u drugom semestru prve godine. Ovome se možda može pripisati određeno gradivo iz predmeta *Uvod u filozofiju*, koje se bavi odnosom fizikalizma i suprotstavljenih stanovišta, kao i možda detaljnija diskusija o duši pri obradi dijaloga *Fedon* iz *Istorije antičke filozofije*, ali ostajemo bez daljih potvrda za ovako nešto.

Možda statistički najmanje oscilacija može da se prati po pitanju odnosa postojanja zla i svedobrog Boga. 12 studenata nije menjalo svoje stavove kroz dva semestra, od čega 6 uopšte ne zastupa to da postojanje zla isključuje postojanje svedobrog Boga. Samo jedna osoba je na suprotnom kraju skale, dok je većina ostalih kolebljiva između opcija 2 i 3.

Donekle očekivani rezultati koji se prate kroz oscilacije od 2 ili -2 stava razlike sreću se kod studentima većito interesantnog i nepresušnog pitanja o postojanju slobodne volje koje se kosi ili ne kosi sa postojanjem sveznajućeg Boga. Još interesantnije je da se najveće promene mogu očitati kod studenata 4. godine, gde je najčešći prelaz od toga da se većinom ne slažu da se ova dva fenomena isključuju do toga da se većinom slažu. Ipak, kod ovog pitanja postoji i jedna trivijalna, premda opravdana dilema da li su studenti mahinalno tokom popunjavanja testa zaboravili oznake brojeva, ili ih nesvesno permutovali, što ostaje opcija bez mogućnosti da se dalje istraži. Takođe, postoji i mogućnost da je kolebanje realistično prikazano u ovom rasponu i svesno birano, s obzirom na prirodu mogućeg promišljanja na ovu temu, kao i količine znanja koja bi trebalo da očekivano raste sa godinom studija. Slično se dešava i sa nekim drugim pitanjima i takvi momenti obeleženi su roze bojom. Slične promene se dešavaju i na 1. godini, a nešto manje na 2. Ipak, na poslednjepomenutoj je najveći broj testiranih studenata po godini inače, dodatno onih koji su za po jedan stepen odmakli od ideje da su besmrtnost duše i sveznanje Boga, te odatle i kvantitativno najveće prosečno odstupanje.

Kada smo kod tekstova koji se bave pitanjem Boga i vere, vrlo interesantan rezultat desio se među ispitanicima sa 4. godine, gde se svi kroz oba semestra nepokolebljivo drže opcije 1, odnosno one koja implicira potpuno neslaganje sa tezom da su tekstovi na ovu temu besmisleni ukoliko nemaju jasnu i valjanu logičku strukturu (obeleženo zelenom bojom). Sa jednom promenom u opciju 2 u drugom semestru, vrlo slična situacija je i na 3. godini. Znatno različitiji rezultati dobijeni su u 1. i 2. godini. Statistika pokazuje da su oscilacije većinom između opcija 4 i 5, s tim što se čini da je znatno bitnije posmatrati kako puno su se stavovi promenili u pojedincima. Četiri osobe na 2. godini su za 3 ili 4 stepena promenile svoje mišljenje. Kod onih koji su u jednom semestru zaokruživali 1, a u drugom 5, ostaje ista dilema kao i za neka pređašnja pitanja – da kojim slučajem nije došlo do nesvesne permutacije, ali je zanimljivo da ima i onih za koje je, sudeći po izabranim opcijama, manje upitno da su promenili svoje stavove. Ovde je bitno naglasiti da je 2. godina ona na kojoj se u oba semestra sluša predmet *Istorija srednjovekovne filozofije* koji je, imajući na umu period, obeležen religioznom hrišćanskom misli, te su veće promene u stavovima između dva semestra očekivane. Takođe, kao izborni predmet na Departmanu za sociologiju postoje *Religije savremenog sveta*, te treba uzeti u obzir da su oni

studenti 2. godine koji su birali ovaj predmet bili izloženi ovim pitanjima dvostruko, premda na drugačiji način. Ipak, ostaje pitanje za neku posebnu studiju mogu li se ovde pratiti uticaji i njihove međusobne razlike. Posmatrajući rezultate za prve dve godine, još treba napomenuti da je birano više nižih ocena na skali u drugom semestru, što znači da su se tada prosečno studenti više opredeljivali za to da tekstovi koji se bave pitanjem Boga i vere ne treba da nužno imaju jasnu i valjanu logičku formu da bi bili smisleni.

Šest preostalih pitanja podeljena su u tri para, imajući u vidu to da je verovatno delotvornije rezultate uporediti i na ovaj način. Na taj korak sam se odlučila zbog toga što, iako su pitanja bila izmešana i protkana među pitanja iz nekih drugih filozofskih oblasti u testu, ne znači da se ne mogu smisleno povezati i takođe zbog toga što to možda može biti indikator za to koliko studenti jesu ili nisu razumeli šta se u pitanju pita, što opet jeste jedan aspekt testiranja intuicija.

Tako, što se tiče jednog od stereotipnih pitanja, da li je vera u natprirodne entitete samo odlika manjeg intelekta i obrazovanja, 12 studenata odgovorilo je opcijom 1, od čega je četvoro zadržalo isti stav i u drugom semestru, petoro je izabralo opciju 2, dok je preostalo troje od pomenutih 12 raspodelilo opcije 3, 4 i 5. Nedoumica je kod jednog studenta 4. godine (obeleženo roze bojom) da li je možda greškom zaokružena opcija 5, s obzirom na to da je u prvom semestru birana opcija 1. Ostalih 10 studenata je prosečnog stava da ili se u najvećoj meri ne identifikuje sa ovih stavom (opcija 2), ili je neutralno. Samo jedan student sa 2. godine misli potpuno suprotno (5/5). Paralelno, rezultati za pitanje 39 nešto su „šareniji” nego za prethodno, te se čini da je nešto više onih koji bi se saglasili sa ovom tvrdnjom. Ovo je vrlo moguć rezultat, s obzirom na to da se prosečno kroz rad sa studentima često susreće baš ovakav odnos između pomenuta dva pitanja.

Za parove pitanja 32 i 61 se čini da postoji određena kvalitativna paralela među stavovima crkve i političke istorije crkve, gde je većina naklonjena tome da se prilikom veroispovedanja jedne vere ne moraju nužno prihvatiti ni jedno ni drugo. Od ovoga odstupaju samo dva studenta, jedan sa 2. jedan sa 4. godine.

Poslednji par pitanja (26 i 43) pita da li je vrhunac dometa religije uspostavljanje moralnih normi i da li bi bez Boga sve bilo dopušteno. Što se prvog tiče, izgleda da je dosta stavova u rasponu između 2. i 4. opcije, gde je često jedan od stavova neutralan u jednom, da bi prevagao na jednu ili drugu stranu u onom drugom semestru. Što se drugog u paru tiče, na osnovu celokupnog uvida u rezultate povodom religije, pomalo iznenađuje to da je solidan broj onih koji su se minimum u jednom od semestara opredelili za opciju 4, u dva slučaja čak i 5. Ipak, za oba ova pitanja ostaje upitno, kao što se može videti obeleženo u tabeli, koliko nije došlo do neke trivijalne greške. Ukoliko nije greška u pitanju, ostaje neuporedivo zanimljivo kao činjenica, ali isto tako i vrlo teško za analizu koji su sve faktori uticali na ovakva različita opredeljenja po jednoj osobi u dva semestra.

Zaključak

Studenti filozofije se sa metafizičkim, ontološkim i religioznim pitanjima susreću konstantno u nekoj meri tokom svojih studija. Najeksplicitnije je to slučaj sa *Istorijom srednjevekovne filozofije*, *Filozofijom religije*, *Ontologijom*, ali se ne može reći da se ovakve teme ne mogu u određenoj meri susresti i na *Uvodu u filozofiju*, kao i etičkim i drugim predmetima. Svakako, ne treba izostaviti i pojedine izborne predmete sa nematičkih grupa koji sopstvenom prizmom i metodologijom dotiču ova pitanja. Ovakvi rezultati svakako su produkt svega toga, ali i jedinstvenosti pojedinca i njegovih životnih okolnosti. Zbog svega toga, da bi se nešto validnije moglo pratiti sa ovako osmišljenog projekta, potrebno je da on traje minimum četiri godine, ne bi li se mogla pratiti makar jedna cela generacija i svi studenti koji iz jedne generacije završe svoje studije. Ova analiza se stoga bavi preliminarnom obradom svih pitanja iz date oblasti, a svi detaljniji rezultati se moraju još studioznije i partikularnije proučavati ne bi li se uočile neke konkretnije promene i smanjio nivo spekulacije u većoj meri.

THE INTERPRETATION OF STUDENTS' OPINION ON RELIGION IN RELATION TO THE DEPARTMENT'S COURSES

Abstract: Part of the Department of Philosophy's Project concerned the inquiry into the students' attitudes towards religion and transcendent entities. Parallely with tracking these stands comes the attempt of tracking the changes that occurred over the period of two semestres. Therefore, this article represents both a review and an analysis of either occurrence or absence of changes, with the final aim of verifying whether and to what extent the relevant BA courses dealing with the mentioned topics could influence the formation of changes in the students' attitudes.

Key words: student attitude, religion, God, soul.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Годишњак за филозофију објављује радове из филозофије на српском и енглеском језику. Аутори, такође, могу објављивати и преводе актуелних филозофских текстова, односно важних дискусија које се око савремених филозофских проблема воде у страним часописима. Сви радови пролазе процедуру рецензије. Поред тога, часопис објављује приказе и осврте.

Радови треба да буду величине до 1 ауторског табака (16 страна) и треба да садрже резиме и кључне речи на српском и једном од светских језика. Аутори треба да наведу назив установе, место и своју имејл адресу. Текст рада треба доставити у електронској форми, на цд-рому или електронском поштом.

Фонт: Times New Roman, ћирилична тастатура (за радове на српском језику), величина фонта 12, проред 1.5.

Литература се наводи у оквиру текста (пример: Гадамер, 2001: 59), а у фусноте уписивати само коментаре и објашњења. Укупна литература се наводи на крају по азбучном реду.

Примери:

- пример наведене књиге: Jeger, V. 2002. *Humanizam i teologija*. Beograd: Plato.
- пример навођења текста у књизи: Ryle, G. 1980. „Filozofski argument“ u: *Svest i saznanje*. Beograd: Nolit.
- пример навођења чланка у часопису: Parfit, D. 2004. „Lični identitet“, *Treći program*, број:123–124, 193–217.

Радове слати на следећу имејл адресу: zoran.dimic@filfak.ni.ac.rs

Адреса:
Годишњак за филозофију
Филозофски факултет
Тирила и Методија 2
18 000 Ниш

ГОДИШЊАК ЗА ФИЛОЗОФИЈУ
Година III, (2015) број 3

Издавач

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

За издавача

Проф. др Наталија Јовановић, декан

Корице

Дарко Јовановић

Прелом

Милан Д. Ранђеловић

Формат

17 x 24 cm

Штампа

SCERO PRINT

Тираж

10 примерака

Ниш 2021.

ISSN 2334-7899

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

1

ГОДИШЊАК за филозофију / уредник Зоран
Димић. - Год. 1, бр. 1 (2013)- . - Ниш :
Филозофски факултет, 2013- (Ниш : Scero
print). - 24 cm

Годишње
ISSN 2334-7899 = Годишњак за филозофију
COBISS.SR-ID 198180364