

Милан З. Јовановић,<sup>1</sup>  
Растислав Динић  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет у Нишу

Прегледни научни рад  
UDK 371.3::1  
Примљено: 21.12.2024.  
Одобрено за штампу: 04.05.2025.  
DOI: <https://doi.org/10.46630/fpre.2.2025.3>

## ЧИТАЊЕ ФИЛОЗОФСКОГ ТЕКСТА КАО МЕТОДИЧКИ ПРОБЛЕМ

*Сажетак:* Питање како читати филозофску литературу ретко је препознато као засебно и важно питање у филозофској литератури, чак и када је реч о њеном пропедеутичком и методичком делу. Потпуно насупрот одавно институционализованој бризи о писању филозофских есеја (кроз засебне семинаре академског писања или опредељене делове неких филозофских курсева), курсева на којима би почетници радили на унапређењу својих вештина читања филозофских текстова готово да нема. У овом раду ћемо настојати да покажемо да је читање филозофског текста комплексна активност која захтева бројне компетенције и на којој се мора радити систематично. Прво поглавље текста биће посвећено указивању на проблеме који настају као последица изостанка важних компетенција повезаних са читањем филозофске литературе. Други део рада биће усмерен на одређење појма читања филозофског текста – шта под тиме подразумевамо, које су специфичности и које сврхе тог читања, док ће завршни део рада разматрати неке општије методичке стратегије за развијање читалачких компетенција студентата филозофије.

*Кључне речи:* читање филозофије, интерпретација, структура текстова, компетенције, Блумова таксономија, метакогниција.

### 1. Увод<sup>2</sup>

*Писање филозофских текстова* одавно је препознато као важан проблем или прецизније – као важна вештина, којом је потребно бавити се, ако желимо да студенти филозофије њу развију и унапреде, те буду способни да пишу на задовољавајућем нивоу. Образовни програми за студије филозофије често у себе укључују и курсеве повезане са академским писањем, а поврх тога се у оквиру тематских филозофских курсева на почетним годинама студија значајан део времена типично опредељује за унапређење студентског писања.

<sup>1</sup> milan.jovanovic@filfak.ni.ac.rs, rastislav.dinic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> Припремљено у оквиру пројекта *Филозофска истраживања у дигиталној сфери – јавни и научни аспекти*, који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 423/1-3-01). Такође, ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-137/2025-03/ 200165).

Такви курсеви готово увек садрже експлицитне инструкције о писању,<sup>3</sup> подразумевају повратне информације наставника и сарадника студенту о његовом постигнућу, те савете како да ту вештину даље развија.

Ствар са читањем *филозофске литературе* стоји сасвим другачије. Ту асиметрију није лако оправдати. Не умањујући значај писања, читање је за сигурно заступљеније као активност током студија филозофије. Чак и здраво-разумски, оно је на неки начин основније, и подразумева се као део истраживања које претходи писању.<sup>4</sup> Разлог за ову асиметрију можда се крије у (проблематичној) претпоставци да је читање лакше, или да студенти већ поседују ту вештину када дођу на студије, или да иако оно треба да се развија и учи, тај процес се одвија спонтано током студија без потребе за интервенисањем и засебним радом на томе.

За почетак, у одељку који следи, покушаћемо да укажемо на неоправданост оваквих претпоставки пре свега указујући на значајне проблеме с којима се студенти сусрећу током читања филозофске литературе, а водећи се анегдоталним сведочанствима и наводима из литературе.

## 2. Симптоми и проблеми

Иако бруцоши на студије долазе са извесним читалачким искуством стручне литературе (пре свега из средње школе) ваља имати на уму да је та литература ипак значајно другачија од примарне (па и секундарне) филозофске литературе с којом ће се на студијама филозофије сусретати. На претходном нивоу формалног образовања, када је у питању стручна литература, студенти су се сретали са доминантно *уџбеничком* литературом која је, пре свега у *структурном смислу*, битно различита од примарне, истраживачке литературе. Академски чланци, тј. истраживачки радови, нису никад прост наратив, нису никада просто пружање информација. Ово посебно важи када су у питању теоријски радови, и још специфичније када су у питању филозофски текстови.

Типичан филозофски текст је *дубоко структурирана целина*, у којој различити делови играју *различите улоге*. У филозофском раду, као и иначе у теоријским академским радовима, немамо *приповедање* у којем се у *истом модалитету* саопштава нешто (даје објашњење, дају информације, пружа опис...). Насупрот томе, у теоријским радовима можемо имати мноштво различитих модалитета у нарацији, те велику разноврсност у функцијама које текстуални одломци играју. На пример, можемо имати прво преношење или опис неког проблема или чак догађаја, праћено питањем о његовом објашњењу, потом нуђење туђе позиције која претендује на објашњење. Можемо затим имати ана-

---

<sup>3</sup> Некада написане од наставника на том курсу, а некада и туђе – нпр. вид. Pryor, 2012.

<sup>4</sup> Симптоматично је да неке детаљније инструкције за писање радова често у себи садрже и неке смернице везане за налажење литературе, па чак и опште сугестије за читање и хватање белешки (нпр. вид. Есо, 2015).

лизу те позиције, па проблем за такво објашњење, онда потенцијални одговор те позиције, те нови противпример који додатно указују да та позиција не може понудити адекватно објашњење. У тексту бисмо затим могли добити ауторов коментар зашто је до овога дошло, ауторову хипотезу како се може објаснити или решити проблем од којег се пошло, и на крају кратак осврт на потенцијалне проблеме и бриге које сам аутор има у вези са својим решењем. Наравно, ово је тек један пример, потпуно фиктиван, али инструктиван поводом поменуте структурне сложености коју са собом носи теоријска и филозофска литература.

Како студенти читају овакву литературу? Да ли су успешни у томе? Наше искуство стечено кроз године рада на различитим курсевима и са различитим групама студената, као и доминантно искуство наших колега, сведочи о бројним проблемима с којима се студенти сусрећу приликом читања филозофских текстова. На ретким местима у филозофској литератури где се адресирају ова питања, могуће је наћи и додатну потврду ових анегдоталних сведочанстава о студентским проблемима приликом читања филозофске литературе.

## 2.1. Структурни проблеми

Један од најтипичнијих студентских проблема у читању и интерпретирању филозофске литературе тиче се управо неразумевања улоге и функције одговарајућих делова текста. Тај проблем манифестује се, пре свега, необавезујућим конструкцијама које студенти типично бирају у својим усменим и писменим излагањима о датом тексту. Тако врло често у студентским писменим или усменим одговорима имамо овакве конструкције: „Кант овде *помиње А*, да би потом *прешао на В*, док у последњем делу тог одељка у *игру уводи С*“.<sup>5</sup> Проблем је у томе што Кант на том месту настоји да дефинише извесни појам *А*, даје за њега једно потенцијално одређење *В*, које у наставку анализира, да би онда указао на случај *С* који иако се слаже са датим одређењем *В* није у складу са појмом *А* чија се анализа тражи. Претворити све то у *раван низ тема*<sup>6</sup> које се у Кантовом тексту помињу значи потпуно пропустити значење тог исечка. Штавише, на темељу таквог „тумачења“ немогуће је даље радити анализу текста или разумети нечију полемику са оним што Кант ту ради, или се упустити у евалуацију његове позиције.

У једном од ретких текстова који се систематично и детаљно бави читањем филозофије, аутор Дејвид Консерсион (David Conserción) примећује да су међу најчешћим „примедбама“ које добија од студената након њиховог чи-

<sup>5</sup> Фразе у курзиву *неинформативне* су с разлогом, било да их студенти користе с том намером или не оне су симптоми једног значајног проблема. Наиме, таквим фразирањем студенти успевају да избегну *интерпретативно обавезивање* и да „не буду у криву“, макар док се неким (пот) питањима или даљом анализом не покаже да *А*, *В* и *С* заправо нису независни елементи тог дискурса, већ имају одређену релацију важну за разумевање самог текста.

<sup>6</sup> Управо су навике читања настале на текстовима који су структурно монотони разлог да се „рељеф“ у филозофском тексту не препознаје јасно, те да се и његови делови виде као дати у истом модалитету – као низање тврдњи, тема, информација или нешто налик томе. Такво читање даје нам по правилу премало разумевања и знања о ономе *о чему је заправо реч* у тексту.

тања филозофске литературе ове две: „зашто аутор противуречи сам себи“ и „зашто се оволико понавља“ (Concepción, 2004: 366). Наравно, иако је могуће да аутори понекад противурече сами себи, овакве примедбе и њихова учесталост код почетника у филозофији сведоче, опет, о нераумевању структуре читаног текста, односно улога и функција одређених текстуалних одељака. Аутор текста, готово сигурно, није *тврдио*  $A$  и  $\sim A$ , већ је насупрот томе, на пример, разматрао неку обећавајућу идеју  $A$ , „провукао“ ту хипотезу кроз неке проблеме, суочио са контрапримерима и закључио да она ипак не може бити случај, тј. прихватио  $\sim A$ . Исто тако, сва је прилика да у неком класичном тексту нема превише понављања, већ пре аутор варира неку тезу, бруси је, дорађује, испитује је са различитих страна или тражи најбољу формулацију кроз анализу потенцијалних проблема. И једна и друга примедба коју Концепсион помиње заправо су симптоми неадекватног разумевања прочитаног текста, или напосто симптоми *изостанка потребних читалачких вештина*.

У складу са овим симптомима, јавља се још један проблем. И поред детаљно прочитаног текста, студенти често нису у адекватној позицији да јасно изразе став о ономе што се у тексту тврдило, шта је оно што је његова поента, његова главна теза, како се она брани, како и где се показује да туђе гледиште није убедљивије, и тако даље. Притом, њихово познавање и разумевање неких делова теста може бити на солидном нивоу, само изостаје способност да се ти делови кохерентно интегришу, да се препозна усмерење и комуникациона намера присутна у тексту. Ово је такође структурни проблем, али у једном јаком смислу и типично херменеутички.

## 2.2. Проблем са позадинским знањем

Један потпуно другачији проблем јавља се приликом сусрета студената са новим *проблемским пољем* или *другачијим методолошким оквиром* за филозофску анализу. Наиме, у таквој ситуацији студенти лако пропусте и централну поенту текста, његове главне аргументе, а посебно смислене начине на које би се с њим могло полемисати. Ови проблеми су у једном смислу садржински, и мање се тичу читања *као вештине*, а више неких претходних и подразумеваних знања. Филозофски текстови по правилу имају врло специфичан контекст у коме се јављају, део су шире филозофске традиције, подразумевају познавање одређених филозофских појмова и проблема чак и када се они у датом тексту не помињу експлицитно. Ако та позадинска знања изостају, читање може бити и потпуно бескорисно.

## 2.3. Проблем са мотивацијом

И на крају, још један проблем у вези са студентским читањем јесте и, парадоксално – нечитање. То је проблем којег је нажалост свестан велики број колега и који свако покушава да реши на свој начин. Анализирајући тај феномен у тексту под насловом *Нечитање у филозофској учионици*, Скипер (Robert Boyd Skipper) тврди следеће:

„Већ четрнаест година се суочавам са истим проблемом на уводним курсевима филозофије – студенти одбијају да читају. Данас сам убеђен да је управо неписменост извор свих осталих проблема у образовању. Уосталом, већина предложених „решења“ само преноси терет на следећег наставника. Последица тога је да већина студената никада не савлада ову основну вештину која би им омогућила да сами доприносе сопственом интелектуалном развоју.“ (Skipper, 2005: 261)

Ово је, као што и Скипер тврди, велики проблем. Читање даје оквир за самостални рад и напредак и његов потпуни изостанак, или недовољно квалитетно присуство значајно утичу на исходе филозофског образовања. Иако то можда није очигледно, ово ипак јесте повезано са изостанком релевантних читалачких вештина.

Утисак да студенти све чешће *напросто не читају* посведочен је и другде у литератури (вид. Smith, 2011: 176), заједно са запажањем да сами студенти истичу – делом и као мотив за своје нечитање – да је задата литература за њих претешка (вид. Smith, 2011: 178, McGinn, 2016: ix-x). Наравно, питање мотивације за читање је комплексно – на то утичу и други животни и образовни фактори – али нема дилеме да константно и систематично неразумевање литературе доприноси демотивисаности студената за даље улагање труда. Филозофска литература је комплексна и изазовна, и свест да је потребно уложити значајан напор (време, пажњу, емотивно се инвестирати), а све то са песимистичним очекивањима када је у питању исход тог читања – сигурно игра важну улогу у коначној одлуци неких младих колега да прескачу читалачке задатке.

### 3. Читање филозофског текста

Пре него погледамо неке општије стратегије и методе за рад на студентским читалачким вештинама, осврнућемо се прво на ближе одређење *читања филозофског текста*: шта је то тачно, шта очекујемо од студената када им дајемо читалачке задатке, шта треба да буде исход тог процеса?

Типично се *читање* у контексту студија филозофије посматра као појам врло близак *интерпретирању*. Оно што обично очекујемо од студената јесте *не* да *напросто* прођу кроз текст и информишу се, већ да том приликом изграде *извесно* разумевање онога о чему је реч у тексту.

Ипак, некада је и само информисање читање. И сами студенти често признају да за бројне испите, због обима литературе али и начина вредновања њиховог знања, централна активност приликом учења јесте прикупљање информација, само са основним интегративним интерпретирањем.<sup>7</sup> Да не буде забуне, наравно да један део процеса интерпретирања јесте и прикупљање информација, те памћење тема и ставова. Нека даља читања и интерпретирања

<sup>7</sup> Инсистирање на коришћењу „својих речи“ и преформулација – као често методичко средство и у школи и на факултету – не захтева нужно од студената интерпретирање, већ може бити изведено уз минимално владање информацијама и уз мало елоквентности.

вероватно су немогућа без неких ранијих *информисања*. Ипак, постоји јасна разлика између овога двога.

Интерпретирање је, заједно са информисањем, повезано са читањем филозофије. Али да ли се читање своди на то? Нису ли: процена убедљивости, однос према алтернативним позицијама или критикама, те формирање личног става поводом датог текста и оног чиме се он бави – можда такође део онога што желимо када студентима дамо да прочитају неку филозофску литературу? Такође, да ли је можда пожељно да они имају и неки *конативни* (емотивни и доживљајни) однос према процесу и исходу тог читања, има ли простора за извесне психолошке димензије читања филозофије?

Читање као евалуација и проблематизација текста заиста спада у компетенције у раду са текстом које очекујемо од студената. Штавише, они су подразумевани ако не када су у питању сви студентски-истраживачки радови, онда засигурно за писање завршног (дипломског) и завршног мастер рада. Да ли је онда нешто од тога *легитимни* смисао читања филозофије?

На психолошким аспектима читања филозофске литературе инсистира Вистлер (Daniel Whistler), наглашавајући да је читање филозофије много више од низа интерпретативних аката. Читање је према њему суштински „страст, откриће, лична трансформација“ (вид. Whistler, 2022: 6–7) – у смислу да су сви ови елементи инхерентни тој активности, да је они дефинишу, не тек прате. Дакле, и то се може смислено кандидовати приликом полемике о разумевању појма читања филозофије.

Ипак, постоји опасност да овде олако мењамо перспективе на проблем, и још пре тога правимо ненамерну замену појмова. Могуће је, на првом месту, да овде говоримо о више различитих *смислова* читања. У једном смислу читање може подразумевати и поменуто информисање, са минимумом интерпретације и реконструисања неке шире намере текста. У неком другом, оно је суштински повезано са интерпретацијом, а у неком још захтевнијем и оптимистичнијем смислу читање се може видети и као да садржи елементе евалуације. Такође, важно је да ли читање посматрамо „споља“, тако рећи бихејвиорално, као активност која има извесне задатке, исходе и сврху, или пак изнутра, као активност која, за оног који чита, конституише извесно искуство, са карактеристичним мотивацијским склопом и особинама које то искуство издвајају у односу на нека друга.<sup>8</sup>

Концепсион нуди једну темељну дистинкцију која може бити веома инстрuktивна. Према њему имамо *читање ради информација* и *читање ради рефлексције* – као два врло различита смисла читања (Conserción, 2004: 354, 359). Читање зарад информација јако је блиско опису који је изнад дат у вези са студентским учењем за испит. С друге стране, читање зарад рефлексције тиче се читања с намером да се прочитано пренесе на доживљајну раван, да се оно на неки начин *тиче* онога који чита, да утиче на формирање или преиспитивање његових ставова. Читање ради рефлексције је захтевно, оно подразумева не само разумевање текста него и његову критичку процену, те самеравање са тренутним уверењем читаоца о датим питањима.



Било би ипак погрешно, као што је и горе сугерисано, емотивно обојити ову дистинкцију, те читање зарад информација прогласити мање важним или чак лошим. Време за припрему испита, време за студирање, па и сам живот, наравно, јесу ограничени – немогуће је све читати истраживачки и с намером да води личној трансформацији. Још важније, читање зарад информација неопходно је као облик изградње „рељефа“ и шире слике неког поља у којем желимо да даље истражујемо. Без такве шире слике, без својеврсне „мапе терена“, јако је тешко добро разумети (а камоли успешно евалуирати) неке друге текстове унутар тог поља које бисмо да читамо зарад рефлексије.

Сам Концепсион је склон томе да ову дистинкцију повеже са типовима курсева, те да за историјске курсеве и курсеве фокусиране на велике филозофе нагласи значај читања зарад информација (Consepción, 2004: 359–360). Ту, како он каже, студенти „највећи део свог времена троше на питање шта дати филозоф мисли“. С друге стране, проблемски курсеви се суштински ослањају на читање зарад рефлексије. Код таквог курса у читању литературе централно је колико је она убедљива, како то утиче на наш став, шта бисмо јој приговорили, итд.

Иако анализа и евалуација историјских филозофских текстова јесте специфична, она ипак постоји, и засигурно је неоправдано поједностављење такве курсеве нужно посматрати као базиране на информативном читању. Пре ће бити случај да многи историјски курсеви захтевају и (зарад својих исхода) суштински зависе од читања зарад рефлексије. Без намере да овде отварамо питање *зашто читамо историју филозофије* и зашто се бавимо њеним класичним темама и фигурама, јасно је да историчари филозофије нису само некакви *археолози знања*, нити је њихово настојање да само пренесу оно што су у тим изворима *пронашли*. Огроман труд на таквим курсевима (пored информативног и интерпретативног) јесте и онај везан за критичку анализу, типично дату у *историјском контексту* у којем се конкретни филозофски систем јавља,<sup>9</sup> а понекад и с намером да се неке од тих поука анализирају у светлу савременог доба или чак садашњости.

Једну другачију таксономију читања, или пре поделу између начина на које читамо филозофију, даје Розенберг (Jay Rosenberg), у својој познатој књизи која се често користи као увод у филозофију (Rosenberg, 1984). Угрубо, према овом аутору неки филозофски текст можемо читати *због закључака*, *због аргумената*, можемо га читати *унутар задатог дијалектичког оквира*, можемо га читати *критички* и *напоследку креативно* (Rosenberg, 1984: 94–96).

Читање због закључака, према Розенберговој карактеризацији, грубо корелира са оним што је код Концепсиона било означено као читање зарад информација. Додуше, то у извесној мери важи и за Розенбергово читање због аргумената, јер је кључна разлика, према Розенбергу, само у томе што овде у

<sup>9</sup> Убедљиву аргументацију у прилог неопходности читања зарад рефлексије и на историјским курсевима нуди Маркус (Russell Marcus). Штавише, он настоји да покаже да је Концепсионова стратегија за читање на проблемским курсевима подједнако успешно применљива, потребна и корисна и на добро осмишљеним историјским курсевима (Marcus, 2014). За одличну ширу дискусију о потреби за читањем историје филозофије и њеним специфичностима вид. Rosenthal, 1989.

фокусу није *шта* неки филозоф мисли (што је главна карактеристика читања због закључака), већ *зашто* то мисли, шта су његови разлози и како их износи. Ипак, модалитет је исти, све ово (и аргументи и закључци) узето је у равни информација – само са мање или више структуре. Дакле, будући да се читање због закључака и аргумената уклапа у Концепсионово одређење читања зарад информација, оно је следствено адекватно његовом разумевању читања на историјским курсевима.

Ипак, *критичко читање*, како је оно дефинисано код Розенберга, и само је тесно повезано са аргументима. Аргументи овде дају основу, омогућавају да се са текстом уђе у размену и евалуацију – али важно је да их овде не узимамо као информације, већ смо спремни да *пратимо аргументативни след*, да се или споримо са њиховим премисама или прихватимо њихове закључке. Ово је, дакле, веома блиско са Концепсионовим *читањем зарад рефлексije*.

Такође, аргументи су веома важни за *читање унутар задатог дијалектичког оквира* – што је парадигматичан пример ангажованог и *напредног* читања на једном историјски-конципираном курсу. Када компетентни филозофи читају списе *академика* и расправљају о њима у светлу Аристотелових, Платонових и других позиција које су тада биле „живе“ – ту се дефинитивно не ради тек о информацијама.<sup>10</sup> Напротив, у питању је еклатантни пример примене критичке анализе, који се суштински не мора много разликовати од онога што радимо на неким проблемским курсевима. И у том смислу, Концепсионово инсистирање на поменутој корелацији: читање за информације – историјски приступ, читање за рефлексiju – проблемски приступ, не делује потпуно убедљиво.

Напослетку имамо и *креативно читање филозофије*. Кроз текст можемо проћи без намере да га интерпретирамо или разумемо као целину, па можда чак и без намере да се бавимо његовим проблемима или темама. Исход нашег читања може бити само то да смо у тексту нашли занимљив маневар, решење или карактеризацију, појам, питање, цитат, спор, дистинкцију или било шта налик томе – а што је за нас било инспиративно и мотивисало нас да сами наставимо да размишљамо о томе у светлу неких наших питања или проблема. Као што Розенберг сугерише, ово је више читање због *наших* него због ауторових проблема и мисли (Rosenberg, 1984: 96).

Иако га Розенберг не помиње у том смислу, креативно читање може бити и „строже“. Ако је у његовој основи ипак дисциплинована интерпретација и добро разумевање (макар носећих елемената) читаног текста, читалац може креативно употребити различите аспекте (маневре, дистинкције, дефиниције, методолошке оквири итд.) датог текста за анализу и решавање неких проблема за које они нису иницијално креирани. Ти усвојени елементи постају важна фи-

<sup>10</sup> Ово још и више важи ако погледамо оне, иначе врло занимљиве и „филозофичне“ текстове у којима аутор разматра да ли је одређени филозоф заиста *могао кохерентно* да заступа став *A*, или ипак то у његовом систему прави више проблема него што их решава, те на пример сугерише адаптацију тог става у став *A'* како би позиција била кохерентна, или убедљивија или отпорнија на неке постојеће или потенцијалне приговоре за такву позицију у то доба итд. Таква литература одличан је пример критичке анализе, иако је контекст наравно историјски.



лозофска оруђа за *дивергентно мишљење*, одабир и промену дирекције и друге вештине инхерентне успешном решавању проблема. То би требало да је једна важна последица студентског читања, један његов важан смисао – посебно у погледу будућег истраживачког рада.<sup>11</sup>

Вратимо се питању с почетка овог поглавља – шта очекујемо од студена-та када им задајемо читалачке задатке? Ово питање, наравно, у извесној мери јесте емпиријско – и ако га тако посматрамо оно сигурно води разноврсним одговорима, али таквим који се могу повезати са неким од анализираних типова читања. Такође, одговор зависи од бројних аспеката курса за који се даје задатак, те намерâ и методичких аспирација наставника. У изостанку неког јасно мотивисаног нормативног оквира било би погрешно рећи да нешто од анализираног јесте а нешто пак није читање. Уместо тога, оправданије делује *плуралистички приступ* који ће све ово посматрати као легитимне типове, врсте или смислове читања филозофске литературе.

Гореописана разноврсност у одређењу читања филозофског текста, дакле, одсликава простор у оквиру којег правимо читалачке задатке за студен-те. Притом, конкретан задатак, тип читања, степен разумевања (или квалитет и убедљивост критичке процене) који се од студената очекује морао би бити дик-тиран типом курса, годином студија, ранијом упознатомшћу са датим филозофс-ким пољем, и другим релевантним информацијама о конкретној групи којој се тај задатак даје. Читање филозофског текста комплексно је и вишедимензионо – ова тврдња, можда и тривијална, сада мора изгледати још убедљивије.

#### 4. Како радити на унапређењу читања филозофских текстова?

Потреба за систематичним радом на развоју вештина читања делом је мотивисана бројним искуствено посведоченим проблемима о којима је било речи раније у овом раду. Поврх тога, управо разматрана комплексност појма читања додатно наглашава значај промишљеног и организованог приступа у раду са студентима на овим вештинама. У овом поглављу ћемо представити (и кратко анализирати) неколико општијих (методичких) стратегија за рад на уна-пређењу студентског читања филозофије које се могу препознати у скромној филозофској литератури о овој теми. Неке од тих стратегија дате су у текстови-ма управо као методичке анализе, а неке од њих ћемо *реконструисати* из књи-га и текстова намењених за рад са студентима, написаних као пропедутичка литература.

<sup>11</sup> Ово је уједно један од важнијих разлога за читање историје филозофије, посебно њених истакнутих класичних тема – богаћење студентског „филозофског арсенала“. То је несумњива вредност историје филозофије. Постоје већ и засебна савремена дела чија је директна намера да на сажетији (такорећи „дестилован“) начин помогну студентима у проширивању арсенала филозофских појмова, теоријских маневара, методолошких оквира, важних дистинкција и томе слично (нпр. вид. Fosl and Baggini 2020).

### 4.1. Доминантно садржински приступ

Један приступ раду на читању филозофске литературе могуће је назвати *садржински*, или *локални*. Међу проблемима и симптомима који су наведени у 2. поглављу, за овај приступ је централни онај који се тиче садржинских препрека у разумевању филозофске литературе, карактеристичан за почетнике и за њих одређена, локална филозофска поља или дисциплине.

Наиме, бројни аутори који су на основу свог искуства препознали потребу да се пре свега адресирају ови проблеми приликом читања, као решење су понудили писмене инструкције, које су додатни материјал уз читалачке задатке усмерене на главно „тело“ курса. Као повлашћени пример такве литературе овде ћемо размотрити<sup>12</sup> познату Мекгинову (Colin McGinn) књигу *Филозофија језика: Објашњење класичних текстова* (2016). Те инструкције, различите од типичне секундарне литературе, директно су упућене на важна појашњења, обезбеђивање подразумеваних информација кључних за тезе рада, спречавање неспоразума, усмеравање пажње студената на централна места у аргументацији, наглашавање подразумеваних корака у аргументацији, и тако даље. Овакви материјали усмерени су на одређене области филозофије (дисциплине или још специјалније – проблеме) и по правилу су помоћ за почетни курс.

Претпоставка оваквог приступа је да је почетницима пре свега потребан иницијални инпут, да је потребно омогућити им да *евентуално и без неопходних вештина* изграде извесну базу добро прочитаних текстова. На тај начин, студенти би постали садржински боље опремљени за ту дисциплину, а поред тога би било рационално очекивати да су и њихове вештине читања напредовале – захваљујући добрим примерима и пракси кроз коју су прошли. Очигледна предност оваквог приступа у односу на неке који ће у наставку бити представљени лежи у томе што он функционише и без наставника односно ментора. Овакве књиге могу бити од помоћи и студентима који самостално раде на упознавању са неком дисциплином. Ипак, то долази уз извесну цену, тј. повлачи са собом одређене проблеме.

Прво, курс већ подразумева читалачке вештине на незанемарљивом нивоу. Материјал са инструкцијама, који је и сам у писаном облику, структурно не може бити сасвим једноставан – он се бави комплексним текстовима, враћа студенте на неке раније филозофске проблеме, уочава структурне сличности, повезује, реконструира, илуструје, итд. Да би се од тог материјала добило довољно – неопходно је да се већ *добро* или макар *солидно чита*. Друго, остаје упитна могућност учења вештина читања само помоћу примера успешне интерпретације и само, практично, читањем. Те вештине комплексне су и по свему судећи захтевају интеракцију, покушаје и погрешке, много повратних информација и анализе. Напослетку, и сама подразумевана локалност овог

---

<sup>12</sup> У неком смислу добар пример је и Smith (2016), с тим што тај рад има мало другачији угао, тј. намењен је пре свега наставницима, који би требало да то имплементирају у своју наставу филозофије духа. Ако то оставимо по страни, приступ је и овде потпуно у складу са овом садржинском стратегијом какву овде анализирамо.

приступа јесте значајно ограничење. Уместо систематичног приступа читању овде би, консеквентно, требало унутар сваког почетног курса направити један под-курс за читање филозофске литературе за ту дисциплину или тај проблем.

## 4.2. Хибридни приступ

Један другачији, али и даље макар делом садржински приступ раду на читању текста са студентима, имамо посведочен у читавој серији пропедеутичких књига (познатог издавача „Блеквел“) са насловима као што су: *Читање епистемологије* (Bernecker, 2006), *Читање метафизике* (Beebe & Dodd, 2007), поред којих имамо и издања за етику, естетику, филозофију језика, филозофију религије и друге дисциплине, као и засебно најопштије издање – *Читање филозофије* (Guttenplan, Hornsby, & Janaway, 2002).

Ове књиге од Мекгинове и њој сличних разликује неколико ствари. У самим књигама су дати исечци из релевантних примарних текстова, а одређена места у текстовима означена су на посебан начин (као белешке, бројевима и словима на маргинама) да би се иза текста на њих реферисало питањима и задацима. Надаље, у овим књигама изостају дуга и детаљна објашњења, тако да се очекује да тај посао обавља инструктор на курсу. Уз сваки текст имамо кратке уводе који стављају студента у адекватан теоријски оквир и дају му на најсажетији начин неопходне позадинске информације за дати исечак. Наравно, и смисао овог приступа је мало другачији – он рачуна на присуство ментора. Заправо, важан аспект оваког приступа је интерактивност, будући да је материјал највећим делом у форми питања и задатака, те је неопходно стално евалуирање студентског рада на тим задацима.<sup>13</sup>

Предложена питања и задаци након означеног текста осмишљени су паметно и усмерени су баш на она структурна питања која типично представљају изазов приликом интерпретације текста. У том смислу овај приступ је *хибридни*. Он претендује на то да студенте уведе у одређена садржинска знања, али присутан је очигледан труд да се она стичу тако што се студенти уче да *самостално читају*, да самостално савладавају препреке у интерпретацији текста, па чак и у његовој евалуацији. Идеја водиља овог приступа је да се адекватним уводима, белешкама у тексту, и добро планираним интерпретативним питањима код студената постиже обоје: да стекну важна садржинска знања из датих области и успешно развијају потребне читалачке вештине.<sup>14</sup> Оваква литература писана је тако да је од помоћи и наставницима – који одатле могу позајмити питања и лепо осмишљене задатке – те је ова метода добила на популарности и

<sup>13</sup> Евалуирање може бити, макар делом, изведено кроз разговор са групом студената односно ученика. То је добар начин да се – уз адекватно модерирање од стране наставника – студентима обезбеди један део повратних информација уз паралелни рад на развијању и полемичких и критичких вештина.

<sup>14</sup> Да не буде дилеме, приступ учењу ових структурних вештина овде није издвојен и третиран као засебан проблем, већ је уплетен са садржајем и адресиран само када је „позван“ неким конкретним местом у тексту где се то мора решити.

у средњим школама и колеџима (када говоримо о англосаксонском школству).

Захваљујући поменутиим интерпретативним питањима, могу се избећи – у другом поглављу овог рада детаљно представљени – проблеми *интерпретативног необавезивања* од стране студената. Суочени са унапред спремљеним питањима која заједно вешто покривају *скелет* текста и структурирају студентски приказ текста, налик обрасцу,<sup>15</sup> студенти су потакнути да у тексту иду даље од информација, покушавају да их интегришу, ставе у одговарајуће односе, уклопе у задате улоге, и тако даље. Овакву методу рада на интерпретацији, која није ексклузивна филозофији, дидактичари често називају *техника помоћних конструкција* или пак *техника скелета* (енгл. *scaffolding, scaffolded technique, scaffolded learning*). О предности употребе ове методе за читање филозофије већ је расправљано у литератури: Marcus (2019), Smith (2014), Colter & Ulatowski (2015).

Ипак, метода помоћних конструкција има своја ограничења. Њена слепа тачка су управо вештине потребне за *осмишљавање* и *прилагођавање* тих помоћних конструкција.<sup>16</sup> А те вештине јако су важне за самостални рад на читању. Потребно је да студент уочава и открива структурне односе у тексту, а не тек да једном када су му презентовани, на основу тих смерница успе да их препозна, и онда реконструише материјал из текста у складу са њима.<sup>17</sup> Дакле, читав један скуп структурних (читалачких) вештина остаје ван домета овог приступа.

Једна од важних предности овог ширег, хибридног приступа који тренутно разматрамо јесте управо у томе што је фокус у великој мери на вештинама читања, а не искључиво на самом садржају. Варирајући славни Кантов мото о томе да треба учити *како* а не *шта* да се мисли, можемо рећи за овај приступ да он већим делом заиста учи студенте *како да читају* и разумевају, а не шта је у тексту требало да прочитају и разумеју. Ипак, овај приступ то не ради доследно за *све важне* читалачке вештине – као што је изнад истакнуто. Неке структурне компетенције остају „заобиђене“, тј. покривене радом наставника приликом креирања адекватних интерпретативних питања. Нема дилеме да са студентима треба радити и на компетенцијама потребним за самостално креирање тих интерпретативних питања која добро воде кроз текст – тако рећи, применити инверзну технику овој.

<sup>15</sup> Чак и када нема обрасца или мапе, низ интерпретативних питања наводи студенте да препознају тему текста и тематске делове, његову главну тезу, аргументе, проблеме, приговоре, одговоре, и тако даље.

<sup>16</sup> Захвални смо колеги Марку Левецу, професору на Харис Академији у Сатону (Велика Британија), који нам је скренуо пажњу на овај проблем. Поред доброг теоријског образложења, он је ову тешкоћу илустровао и својим богатим искуством примене поменуте методе у раду са ученицима.

<sup>17</sup> Ово је важно и за даљи развој вештина писања, јер тада је пред студентом у неку руку још тежи задатак – да за свој текст *осмисли* и *прилагоди структуру*, и то на основу више текстова и материјала које има на уму, те напослетку и на основу типа интервенције коју сам жели да направи у тој литератури.

### 4.3. Доминантно структурни приступ

У већ помињаном и анализираном Концепсионом тексту имамо детаљно представљен један битно другачији приступ раду на студентским способностима читања филозофске литературе (Conserción, 2004). Њега одликује још већи фокус на вештине читања, па чак и на метакогнитивне способности које се у другим разматраним приступима превиђају. Такође, он је општи и глобалан, не тиче се унапред задате литературе или неког одређеног поља.

Концепсионов приступ темељи се на елаборираним инструкцијама, чији су главни елементи дати студентима у кратком водичу или приручнику (енгл. *handout*). Смисао тих инструкција је да – на структурном, а некад и метакогнитивном нивоу – воде студента кроз процес читања. Само читање Концепсион разуме врло широко, у складу са својом концепцијом читања зарад рефлексije, тако да у себе укључује и интерпретирање и критичку евалуацију. Процес читања он дели у три фазе и за сваку од њих даје засебне смернице.

Пре преласка на кратку анализу тих смерница, ваља истаћи да је Концепсион потпуно свестан значаја подразумеваног знања и да у свом тексту директно адресира неке од брига поменутих у другом поглављу. Будући да је његов приступ глобалан и генералан, аутор се само позиционира поводом овог питања и то инсистирајући да је потребно да наставник информише студенте и пружи им то подразумевано знање без којег би интерпретирање датог текста било немогуће или готово немогуће. То би се знање, поред идиосинкратичних аспеката тог конкретног текста и његовог контекста (Conserción, 2004: 353), тицало и познавања одређених филозофских појмова и метода, па и неких базичних филозофских знања и вештина које можда студентима недостају (као што су, основно разумевање аргументације, познавање одређених традиција у филозофији).

У првој фази читања филозофског текста (коју он назива *припремом терена*) Концепсион сугерише две активности. Прво, да студенти летимично прођу кроз текст, прелистају га, како би стекли основну идеју о њему – да ли је у питању примарни или секундарни текст, има ли списак референци и које су, има ли поднасловe, доминира ли неки појам, из које области филозофије је рад, о ком питању, и тако даље. Смисао ове вежбе повезан је са познатим херменеутичким увидом да су интерпретативна очекивања и почетне хипотезе (извесно пред-разумевање) изузетно важне у процесу изградње разумевања текста.

Прва фаза има још једну активност и то је *брзо читање са означавањем текста*. Ова фаза је најдиректније повезана са структурним питањима – највећи део ознака у тексту које сам аутор овде сугерише – директно су повезане са структуром текста. Од студената се очекује да у тексту препознају да ли је нека мања текстуална целина дискусија с другим аутором, дефиниција, дистинкција, тема текста, теза текста, понуђени аргумент, примедба, одговор, пример и тако даље (Conserción, 2004: 363–4). Идеја није да се текст чита детаљно и да његова целина или чак његови делови постану читаоцу потпуно

јасни. Напротив, студент не би требало да се удубљује и задржава – отуд и *брзо* читање – докле год начелно разуме која је улога датог пасуса или шта се у њему начелно „догађа“. Означавање текста подразумева и *забелешке самонадгледања*, као што су „ово ми није јасно“, „да ли сам ово помешала са...“ и сличне, али и забелешке које се тичу убедљивости самог текста, тј. евалуативне и критичке забелешке („зашто?“, „да ли је заиста овако?“, „ово не делује убедљиво“).

Друга фаза читања тиче се *разумевања*. Опет у складу са славним херменеутичким увидом познатим као *херменеутички круг*, од студената се овде очекује да са солидним разумевањем делова текста и његове начелне структуре сада поново прођу кроз текст у покушају да кохерентно интегришу та прикупљена знања и дођу до разумевања његове целине. Наравно, очекује се да у том другом, сада већ детаљном и пажљивом читању, они коригују и ранија запажања и забелешке у тексту, јер ће, наравно, боље разумевање целине помоћи у разумевању делова. У овој фази студентима се сугерише да хватају белешке, цртају дијаграме и начелно раде на реконструкцији смисла текста, припремајући се полако за његов приказ. Тај приказ је финална активност у овој фази – студенти би требало да на крају овог читања понуде извештај у коме ће сажети дати текст тако да не морају да га читају опет да би знали која је ауторова позиција, како се брани, шта су његови помоћни аргументи, важне дефиниције, дистинкције и примери...

Последња, трећа фаза читања је *евалуација* – сада усмерена пре свега на написани извештај о тексту, уз евентуално повремено консултовање главног текста. У тој фази потребно је критички сагледати главну тезу текста: како је брањена и да ли је то убедљиво, да ли су помоћни разлози образложени и плаузибилни, да ли је могуће понудити противпример, како делују неке друге поменуте позиције, да ли су критике које аутор нуди добро засноване, итд.

Кроз све ове фазе Концепсион сугерише студентима да постављају себи питања о томе *како им иде*, како напредују кроз текст, да ли су се предомислили у вези са неким елементима пред-читања или брзог читања, ако да – зашто, које поуке из тога могу извући и тако даље. Тиме, и начелно приступом који студенте стално суочава са поновном анализом својих ранијих интерпретативних одлука, ова стратегија читања активно утиче на развој *метакогнитивних вештина*. Овакво усмерено и осмишљено читање, стога, требало би да донесе не само разумевање датог текста него и унапређење важних читалачких компетенција.

Иако је ово заиста добро промишљена и елаборирана стратегија – често употребљавана и често цитирана у методичкој литератури – упадљиво је неколико примедба. Неке њене технике, као што је ефектно обележавање текста или писање извештаја, захтевају засебан и незанемарљив тренинг како би доприносиле добром читању. Конкретно, за успешно обележавање текста већ су потребне извесне компетенције везане за препознавање структуре текста. За писање корисних извештаја – вероватно још и комплексније вештине. Део разлога зашто ова стратегија делује обећавајуће и убедљиво јесте у томе што она рачуна на то да су неке важне проблеме у читању – студенти већ решили.



#### 4.4. Компетенцијски приступ

И на крају, кратко о још једној стратегији која је врло специфична. Претпоставку да се самим читањем могу унапредити вештине читања у себи има још један приступ, који свакако није садржински, мада би било тешко назвати га хибридни или структурним. Наиме, Рене Смит (Renée Smith) нуди своју стратегију за рад на студентском читању која је тесно повезана са фином анализом компетенција потребним за успешно читање текста. Та анализа читалачких компетенција изведена је паралелно са ревидираном Блумовом таксономијом и у њој је сама активност читања сагледана широко – врло у складу са анализом понуђеном у 3. поглављу овде. За сваки од нивоа у Блумовој подели, ауторка препознаје засебни аспект читалачке компетенције, па тако имамо аспект који се тиче памћења, разумевања, примене, анализе, процене и креативности (Smith, 2011). За сваки од ових аспеката, или читалачких компетенција, ауторка има осмишљен један или више читалачких задатака који су усмерени на развој тих тражених вештина.

Ауторка нуди осмишљени рад на *филозофском речнику* у вези са памћењем и препознавањем. Затим следе *разумевање и примена нових појмова* – за савладавање вештина са другог и трећег нивоа Блумове таксономије. *Анализа појмова* и *евалуативна анализа* су задатак који је усмерен на четврти ниво, и тако даље. Неки од задатака „гађају“ више вештина, неки такође имају унапред одабране текстове на које се примењују, који су посебно погодни за увежбавање одређених вештина. Занимљив је на пример задатак *превођења*, који од студената тражи да текст написан у дијалошкој форми „преведу“ у форму есеја, тиме показујући да владају разумевањем, применом појмова па чак и анализом.

И овај приступ је глобалан, подразумева директан и систематичан рад на вештинама читања, независно од неке конкретне области филозофије или одређеног садржинског знања. Ипак, велики део потенцијалног успеха стратегије коју ауторка предлаже зависи непосредно од вештине наставника, његових добрих инструкција за сам задатак и можда још више добрих повратних информација. Још једна добра страна јесте могућност комбиновања са другим приступима, јер усмереност на развој компетенција не омета примену било ког од раније поменутих модела, већ може да их обогати.

#### 5. Закључак

Филозофска литература типично је, као што је већ речено, комплексна и дубоко структурирана. Читање такве литературе – пре свега у смислу интерпретирања и евалуирања – захтева извесно знање али и поседовање одређених вештина. Под тиме се не мисли само на извесно садржинско знање које је у позадини тих конкретних текстова. Поред тога ту су, вероватно још значајније, и одговарајуће интерпретативне, евалуативне и метакогнитивне вештине које су неопходне да би се читањем текста добило квалитетно разумевање и да би

се, уопште, остварио напредак који се очекује као резултат читања на студијама филозофије.

Ови услови се не испуњавају сами од себе, и до напретка поменутих вештина не долази спонтано или макар тај напредак када је спонтан није довољно велики. О томе сведоче бројни разматрани проблеми у другом поглављу овог рада. Због свега тога неопходно је посвећено се бавити радом на читању и унапређењу студентских читалачких вештина и знања. Без тога ризикује се изостанак правог напретка на студијама филозофије.

У главном делу рада представљени су и кратко анализирани приступи у раду на изградњи и побољшању студентских читалачких вештина. Те стратегије начелно нуде решења за различите читалачке проблеме који су представљени на почетку рада. Наравно, и њих је потребно додатно промишљати можда и евентуално комбиновати како би се што ефектније радило на унапређењу читања на филозофским курсевима. У нашој пракси показало се изузетно корисним да се Концепсионов приступ – и сам врло елабориран и информисан праксом – искомбинује са радом на конкретним компетенцијама на које као да Концепсион већ рачуна (што је сугерисано раније у раду). Конкретно, његов приступ допунили смо радом на препознавању функција параграфа и текстуалних одломака, те раду на вештини доброг означавања текста и прављењу бележака. То смо радили засебним читалачким задацима, понекад и користећи текстове који нису део филозофске литературе.

Има смисла радити и на сегментима везаним за писање извештаја након прочитаног текста, па чак и на писању читалачког дневника, где би студенти бележили своје напредовање кроз текст (или пре: кроз херменеутички круг), кориговање забележака, напуштање неких ранијих интерпретативних хипотеза, унапређење свог разумевања неких одељака или чак целине рада. Овакви читалачки задаци много значе за развој студентских метакогнитивних вештина, што ће за њихов даљи напредак бити веома важно.

Свакако, начин на који ће се ови приступи „домислити“ или комбиновати мора бити осетљив и на конкретан курс и конкретне читалачке захтеве на њему. Ови приступи не исцрпљују дато поље, већ пре нуде једну основну палету могућности.

На неколико места у раду додирнуто је и питање мотивације за читање, односно њеног изостанка. Помињана ауторка Смит на једном месту одлично адресира наставнички део одговорности за проблем мотивације:

„И сами смо одговорни за јачање ових препрека (студентском читању) када ученицима не пружимо вештине потребне за квалитетно читање, када задате текстове не користимо да их научимо филозофији, када им не пренесемо адекватно вредност тих текстова...“ (Smith, 2011: 178)

Студентско одустајање од читања готово сигурно не долази и без покушаја да се чита, већ је пре последица на искуству изграђеног уверења да читање филозофске литературе није вредно труда. То уверење, чак и када није освешћено, у највећој мери јесте последица читања без разумевања. У таквим

приликама од текста се добије јако мало (или ништа), не види се релевантност тог окрњеног знања, а поврх тога не добије се готово ништа ни на нивоу читалачких вештина, како би евентуално наредни покушаји читања били бољи.

Да ствар буде гора, читање без разумевања и без адекватних читалачких вештина лишава студенте правога *филозофског читалачког искуства* – онако како га Вистлер у помињаном тексту карактерише (Whistler, 2022). У томе можда лежи *прави проблем са студентском мотивацијом*. Наставницима је често необјашњиво како студенти након читања не деле њихово одушевљење датим текстом, али ствар је заправо у томе што студенти нису имали адекватно читалачко искуство, нису ухватили домишљате увиде аутора, ефектна решења тешких проблема, добро креиране стратегије и припремљене оквири за анализу која је касније била јако ефектна, и томе слично. Још важније, нису сами имали моменте открића, интерпретативног или проблемског, моменте инспирације, уочавања и отклањања интерпретативних грешака, осећај „уклапања“, задовољене радозналости, и друге „мале ствари“ које искуснијим филозофима боје искуство читања и дају мотивацију за читање, те оправдавају сав уложени труд и сву интерпретативну фрустрацију коју почетни проблеми са читањем текста носе. Уместо тога, почетници без развијених читалачких вештина и без адекватних инструкција које би им помогле – имају само поменуто *фрустрацију*. Они у читању виде само лоше стране, позитивни емотивни моменат може у потпуности изостати због изостанка вештина неопходних да се дође до те „награде“.

Због свега овога читање филозофских текстова мора се посматрати као засебан методички проблем. Читањем филозофске литературе је потребно бавити се глобално, систематично, и на засебним курсевима, семинарима или бар радионицама. Развијање тих вештина важан је услов студентског напретка током студија, ако не и саме мотивисаности за студије. Исто тако, постоји јасна потреба да наставници филозофије, чак и онда када нису директно заинтересовани за овај методички проблем, изграде основно знање о њему како би студентима на својим курсевима помогли да успешније читају и напредују.

## Литература

- Beebee, H., & Dodd, J. (2007). *Reading Metaphysics: Selected Texts with Interactive Commentary*. Blackwell Publishers.
- Bernecker, S. (2006). *Reading Epistemology*. Wiley-Blackwell.
- Colter, R., & Ulatowski, J. (2015). Freeing Meno's Slave Boy: Scaffolded Learning in the Philosophy Classroom. *Teaching Philosophy*, 38(1), 21–47. <https://doi.org/10.5840/teachphil20151529>
- Concepción, D. W. (2004). Reading Philosophy with Background Knowledge and Metacognition. *Teaching Philosophy*, 27(4), 351–368. <https://doi.org/10.5840/teachphil200427443>
- Eco, U. (2015). *How to Write a Thesis*. The Mit Press.

- Fosl, P. S., & Baggini, J. (2020). *The Philosopher's Toolkit: A Compendium of Philosophical Concepts and Methods*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Guttenplan, S., Hornsby, J., & Janaway, C. (2002). *Reading Philosophy*. Wiley-Blackwell.
- Marcus, R. (2014). On Reading the History of Philosophy: Comments on David Concepción's "Reading Philosophy with Background Knowledge and Metacognition." In E. Esch, K. Hermberg, & R. E. Kraft (Eds.), *Philosophy Through Teaching* (pp. 123–128). Charlottesville, VA: Philosophy Documentation Center.
- Marcus, R. (2019). Scaffolding for Fine Philosophical Skills. *American Association of Philosophy Teachers Studies in Pedagogy*, 5, 34–67. <https://doi.org/10.5840/aaptstudies201912642>
- McGinn, C. (2016). *Philosophy of Language: The Classics Explained*. Cambridge, Massachusetts: Mit Press.
- Pryor, J. (2012). Guidelines on Writing a Philosophy Paper. Retrieved May 18, 2025, from Jimpryor.net website: <https://www.jimpryor.net/teaching/guidelines/writing.html>
- Rosenberg, J. F. (1984). *The Practice of Philosophy: A Handbook for Beginners*. Prentice Hall.
- Rosenthal, D. M. (1989). Philosophy and Its History. In A. Cohen & M. Dascal (Eds.), *The Institution of Philosophy: A Discipline in Crisis?* (pp. 141–176). Open Court Publishing.
- Skipper, R. B. (2005). Aliteracy in the Philosophy Classroom. *Teaching Philosophy*, 28(3), 261–276. <https://doi.org/10.5840/teachphil200528332>
- Smith, R. (2011). Reading to Learn to Read Philosophy. *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, 10(2), 175–194. <https://doi.org/10.5840/discourse201110216>
- Smith, R. (2014). Scaffolding Deep Reading Instruction. In E. Esch, K. Hermberg, & R. E. Kraft (Eds.), *Philosophy Through Teaching* (pp. 109–115). Charlottesville, VA: Philosophy Documentation Center.
- Smith, R. (2016). How to Teach Philosophy of Mind. *Teaching Philosophy*, 39(2), 177–207. <https://doi.org/10.5840/teachphil201651649>
- Whistler, D. (2022). The experience of reading philosophy. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019681>

## READING PHILOSOPHICAL TEXTS AS A TEACHING-METHODS PROBLEM

*Abstract:* The question of how to read philosophical literature is rarely recognized as a distinct and important issue within philosophical literature, even in its propaedeutic and methodological parts. In stark contrast to the long-institutionalized focus on writing philosophical essays (through specialized academic writing seminars or dedicated sections of certain philosophy courses), there are almost no courses where beginners could work on improving their skills in reading philosophical texts. In this paper, we aim to demonstrate that reading philosophical texts is a complex activity consisting of numerous competencies, that require a systematic approach. The first chapter will address the problems arising from the absence of key competencies related to reading philosophical literature. The second part will focus on defining the very concept of reading philosophical texts – what we mean by it, its specificities, and its purposes. Finally, the last section will examine some general methodological strategies for developing reading competencies in philosophy students.

*Keywords:* reading philosophy, text interpretation, text structure, competencies, Bloom's taxonomy, metacognition.