
Vsebina

UVODNIK	3
FILOZOFIJA ZA OTROKE	4
Ana Marija Lukanc: Filozofija z otroki v vrtcu	4
Katarina Zahrastnik: Filozofija s tretješolci	13
Irena Šimenc-Mihalič: Filozofija v tretjem razredu	19
Mojca Štiglic, Marjeta Žumer: Filozofija za otroke kot izbirni predmet v zadnji triadi devetletke	22
ABSURD	26
Marjan Šimenc: Absurd kot priložnost	26
Thomas Nagel: Absurd	28
Richard Taylor: Smisel življenja	35
DESCARTES	41
Sandi Cvek: Druga meditacija	41
Matevž Rudl: Descartesov kozmološki dokaz za obstoj boga	55
ARISTOTEL	66
Rok Svetlič: Aristotelova etika in grško razumetje biti	66
DIDAKTIČNE REFLEKSIJE	73
Rudi Kotnik: O konceptualni zasnovi pouka filozofije	73
Olga Markič: Razmislek ob predavanjih iz logike in filozofije kognitivnih znanosti	82
Andrej Adam: Kaj je filozofija?	86
RAZPRAVA O UČBENIKU	92
Mišo Dačić: Učbenik pri pouku filozofije	92
Marjan Šimenc: Kako napisati učbenik za filozofijo?	96
RECENZIJE	100
Edin Saračević: Logos spoznanja (Andrej Ule)	100
Andrej Adam: O srečnem življenju in druge razprave (Lucij Anej Seneka)	101
Marjan Šimenc: Harry Potter in kamen modrosti (J. K. Rowling)	103
POROČILA	105
Antonija Verovnik: Drugo srečanje študijske skupine	105
Mojca Štiglic, Marjeta Žumer: Seminar za filozofijo za otroke	106
Marjan Šimenc: Filokafe	108
Jože Ručigaj: Seminar za profesorje filozofije	110
OBVESTILA	111

Uvodnik

Revijo začnemo s sklopom filozofija za otroke. Osredotočen je na pregled izkušenj, ki jih v Sloveniji že imamo. Anita Lukanec in Marinka Benkovič sta eno leto imeli urice filozofije s šestletniki, se pravi v vrtcu. Katarina Zahrastnik in Irena Mihalič že nekaj let vodita krožek filozofija v tretjem razredu osnovne šole. Marjeta Žumer in Mojca Štiglic imata v sedmem in osmem razredu devetletke že drugo leto izbirna predmeta iz sklopa filozofija za otroke kritično mišljenje in etična raziskovanja. Če je bilo nekoč mogoče v nedogled razpravljati, ali je v gimnaziji mogoče resno filozofsko mišljenje, zdaj lahko mirno rečemo: ne vemo, ali je "resno filozofsko mišljenje" mogoče v gimnaziji, vemo pa, da se že otroci v vrtcu ukvarjajo z njim. Razpravljanje o tem, kaj da je mogoče, mora prepustiti prostor konkretni analizi tega, kaj vse se že dogaja.

Sklopu filozofije za otroke sledi tema absurd. Učitelji filozofije pogosto ne opazijo, da lahko sami storijo marsikaj za izboljšanje svojega položaja na šoli. Tega se, kot vsi vemo, tudi znotraj šolskega prostora ne drži najboljši sloves. Ena od poti je premislek, kje pouk pri drugih predmetih vključuje filozofske vsebine. Če se učitelj filozofije zna navezati na tisto, kar drugi učitelji doživljajo kot problem, se bo na šoli izboljšal status predmeta in učitelja. In tema absurda (in smisla življenja) je taka tema: učitelji slovenščine se srečajo z njo pri obravnavi eksistencializma v književnosti, dijaki pa v svojih vsakdanjih iskanjih. Če učitelj filozofije tega področja ne zna dodatno osvetliti, pravzaprav slabo opravlja svoje delo na šoli.

Del revije je tudi tokrat posvečen maturi. Dva članka sta posvečena podrobnemu branju in razlagi Descartesovih Meditacij, tretji pa nekaterim problemom Aristotelove Nikomahove etike. Dodatne literature, ki nam bolje pomaga

razumevati ozadje in bogastvo miselnih in interpretativnih tokov ni nikoli preveč. V sklopu didaktične refleksije objavljamo tri članke. Dr. Rudi Kotnik razpravlja o paradigmatičnih spremembah pri pouku filozofije v zadnjih letih. Dr. Olga Markič, ki poučuje logiko in filozofijo kognitivnih znanosti, piše o tem, kako poskuša pri obeh predmetih uravnovežiti podajanje informacij in dejavno filozofiranje s spodbujanjem radovednosti, odkrivanjem lastnih rešitev in opozarjanjem, da je treba stališča in teze v diskusiji utemeljiti. Prof. Andrej Adam premišlja o uvodnih urah v nov predmet, tj. kako dijake uvesti v vprašanje kaj je filozofija, ki nima enopomenskega odgovora.

S posebnim razdelkom odpiramo razpravo o tem, kakšen učbenik je najbolj primeren za poučevanje filozofije v gimnaziji. Za zdaj ni na trgu na voljo nobenega učbenika, v bližnji prihodnosti pa lahko pričakujemo objavo vsaj dveh. Da bi bil čim bolj uporaben za delo v razredu, je smiselno odpreti javno razpravo o tem, kakšen učbenik je po mnenju učiteljev najprimernejši. Tokrat objavljamo dva prispevka, upamo pa, da bodo v naslednjih številkah svoja stališča predstavili tudi drugi.

Številko zaključujeta sklopa recenzij in poročil.

Uredništvo

Filozofija za otroke

Ana Marija Lukanc

Filozofija z otroki v vrtcu: Filozofija, velika igra o svetu

Otroci se radi igrajo. Življenjski svet jim je veliko igrišče, v njem imajo svoje najljubše igrače in igre, katerih družabnica lahko postane tudi "stara tetka filozofija". Ne verjamete? Če so Grki, očetje zahodne kulture, svojo igro preiskovanja narave, vesolja in sebe poimenovali s filozofijo – ljubeznijo do modrosti, potem se to igro lahko igra vsak, ki je rad(o)veden. Radovednost pa je lastnost, s katero zaradi (pre)obilice izrečenih "zakajev" najpogosteje označimo prav otroke, ki svoje raziskovanje sveta pogosto razumejo kot veliko, zanimivo igro. Najina izkušnja filozofije v vrtcu govori prav v prid temu, kako igrivi in radovedni iskalci znanja, so šestletniki. Otroci, s katerimi vava na tedenskih srečanjih v mrežo radovednosti lovili nove zgodbe in znanje o svetu, so bili preprosto zadovoljni. Midve tudi.

Opis filozofije za otroke v vrtcu

V vrtcu Antona Medveda v Kamniku sva v šolskem letu 2000/2001 izvajali inovacijski projekt kritičnega razmišljanja za otroke, stare od pet do sedem let. Projekt sva krajše imenovali kar filozofija v vrtcu. V skupini za filozofijo so bili šestletniki: Jaka, Gašper, Mateja, Živa, Pia, petletnik Luka, Marinka in jaz. Marinka je bila vzgojiteljica vseh šestih otrok. Srečevali smo se enkrat na teden, v posebni sobici, sedeli smo na stolčkih v krogu; izrednega pomena je bilo tudi, da soba ni ponujala preveč zanimivih igrač, ki bi odtegovali

pozornost otrok. Dolžina srečanj je bila od 15 do 20 minut. Teme naših pogovorov sva črpali iz čitanke o deklici Eli (v izvorniku Elfi) avtorja M. Lipmana, ki je v zbirki čitank Filozofije za otroke, namenjeni filozofiji za najmlajše, stare od 5 do 7 let. Eli je čisto navadna deklica, ki hodi v vrtec, ima svoje strahove, skrivnosti, je radovedna, rada opazuje svet okoli sebe in premišljuje o vsem mogočem. Vse to, o čemer pripoveduje Eli, je potem zanimalo tudi nas in postalo tema naših pogovorov. Na začetku srečanja sva otrokom prebrali del zgodbe, ki v prvi osebi ponuja preprost filozofski problem.

"Živijo, rada bi vedela, kako vam je ime, bojim se vprašati, če bi vam povedala svoje ime, bi mi morda tudi vi povedali svojega?"¹ se nam predstavi Eli. In že so imena postala prva zanimiva tema našega pogovora. Ugotavljali smo, od kod imamo imena; kdo nam jih je dal; ali poznamo še koga, ki ima enako ime kakor jaz, in če, ali je to ista oseba ali ne ... Vse skupaj se je potem tako zapletlo, da smo morali poklicati na pomoč detektiva, ki naj bi, kakor je predlagala Živa, po obrisu stopala razkril, ali sta naša mala filozofinja Pia in njena soimenjakinja s plesnih vaj ista oseba. Naslednja urica se je zato nadaljevala z obrisovanjem podplatov, seveda pa so naši mali filozofi že pred tem pretuhtali problem in ugotovili, da Pii nista ista oseba. Kljub temu to ni prav nič zmanjšalo draži detektivskega preiskovanja, zdaj so nas čakale še težje uganke: ali svoje ime lahko izgubimo; ali obstajajo ljudje brez imen; zakaj ne vidim svojega imena, ko se pogledam v ogledalo; kje je skrito ime, ki ga imam; kdo je dal ime Miklavžu ipd.

Skozi naše urice so se vrstili še najrazličnejši problemi, vprašanja in uganke, ki jih je ponujala zgodba, tako da je bilo dela za detektive ali takšne in drugačne preiskovalce vedno zadosti. Našega

¹ M. Lipman: *Elfi*.

skupnega raziskovanja smo se lotevali po naslednjem zaporedju. Otrokom sva najprej prebrali del zgodbe in jih nato povprašali, o čem govori in kaj se jim je še posebno vtisnilo v spomin,² v nadaljevanju pa sva jih z vprašanji povabili, da so o problemu govorili čisto na splošno, iz lastnih izkušenj in občutij.³ Skozi ta spontani del pogovora se je izoblikovala osrednja tema naših nadaljnjih srečanj, prvo urico pa smo končali z dogovorom, da svoje razmišljanje izbrane teme "zapišejo" z risbo. To so storili pred naslednjo (drugo) urico. Na primer: risanje načrta, kako pregnati strah – tema, ki se je izluščila skozi pogovor prvega srečanja. V urici filozofije smo najprej skupaj obnovili vsebino dotedanjega pogovora, po predstavitvi risbic otrok drug drugemu pa smo se pogovarjali o vseh novih spoznanjih in vprašanjih, ki so se nam pri tem porodila. Pogovor je bil včasih po drugi urici vsebinsko tako bogat, da smo ga nadaljevali v naslednjih uricah ali celo pri drugih vsebinah, včasih pa se je preprosto izčrpal in smo ga zaključili ter naslednjo urico sledili novim poglavjem Eline zgodbe. Najina vloga v diskusiji je bila bolj moderatorska kakor informativna. Namenoma otrokom nisva ponujali odgovora na vprašanja, ampak sva poskušali s svojimi vprašanji usmerjati tok pogovora, spodbujati otroke k iskanju odgovorov, raziskovanju problema, poslušanju drug drugega, oblikovanju lastnega mnenja in misli, komentiranju, spoštovanju mnenj drugega, dvigovanju rok – čakanju na besedo.

Vsebine naših pogovorov

Najina primarna literatura pri pripravi in izvedbi uric filozofije sta bili *Čitanka Eli* in *Priročnik z diskusijskimi vajami za učitelje*⁴. Zgodba o Eli vpeljuje otroke v filozofsko zanimive vsebine, ki so domače doživljajskemu in vsakdanjemu svetu malčka, vzgojitelja pa pri pripravi in izvedbi uric

dobrodošlo usmerjajo predlagana vprašanja diskusijskih načrtov. Zaradi problemsko zelo in vsebinsko malo manj bogatega besedila sva izbranemu problemu, ki ga je ponujala zgodba, pogosto dodali še kako podobno zgodbico. Ta naj bi obogatila vsebinski del pogovora, otroku pri izražanju misli ponudila in razširila besedni zaklad ter mu pomagala razumeti problem. Domišljijiski svet predšolskega otroka pogosto deluje kakor velik katalizator misli pri razumevanju sveta – različne pojme spoznava skozi zgodbo in jih ustrezno prenese v svojo veliko zgodbo življenja. Naše urice pa so bile vsem skupaj tudi veliko bolj privlačne in zanimive, če smo igrali igro vlog, se npr. spremenili v detektive, risali, se šli kakšno igro ter kakšno stvar namesto z besedami preprosto izrazili z rokami ali telesnimi gibi. Vse skupaj je tako postala velika avantura, skozi katero so se otroci z neverjetno lahkoto tudi učili. Vsebine naših filozofskih "ekspedicij" so bile: *imena* (od kod imam ime, zakaj imamo imena, kje imamo svoje ime ...); *strabovi* (česa me je strah, kaj naredim, ko me je strah, risanje načrta, kako pregnati strah ...); *skrivnosti* (zakaj imamo ljudje skrivnosti, kaj pomeni imeti skrivnost ...); *kaj vem in česa ne vem* (ali lahko kdo ve čisto vse, ali lahko vem, da česa ne vem, risanje treh stvari, ki jih vem, in treh, ki jih ne vem ...); *možgani in misli* (kaj so to misli, kaj so to možgani, risanje možganov, ki mislijo, in možganov, ki ne mislijo ...) *ter dobro in slabo* (kaj je dobro, kaj je slabo, risanje dobrih in slabih stvari, kaj pomeni biti dober kakor kruh ...).

Najino vrednotenje filozofije za otroke v vrtcu

Odrasli smo predšolskim otrokom pogost vzor in vir informacij, vzgojitelj v vrtcu pa tudi eden od aktivnih sooblikovalcev osnovnih nastavkov otrokovega značaja in osebnosti. Predšolski otrok

² Za filozofsko diskusijo je zadostoval že en stavek, problemsko precej zgoščenega besedila.

³ Predšolskemu otroku pripovedovanje lastnih izkušenj na neko temo, ponuja vsebinski "most" pri vstopanju v pogovor in razmišljanje o problemu.

⁴ M. Limpan: *Elfi* in *Getting Our Thoughts Together*, glej navedbo literature.

je življenjsko odvisen od odraslega, hkrati pa s svojo neposredno otroškostjo v odraslem prebuja občutje odgovornosti, nežnosti in skrbi zanj. To jima ponuja skupen življenjski svet. Skozi najine izkušnje filozofiranja z otroki, v sokratskem dialogu, metodi filozofije za otroke, prepoznavava način povezovanja svetov teh dveh generacij, ki sicer ponujata tisto najboljše, kar imata, pogosto vsak bolj zase: odraslemu otroško čudenje in veselje nad svetom; otroku pa celostno razlaganje pojavov sveta odraslega⁵. V diskusiji, ki se oblikuje v skupnosti raziskovanja skozi dani filozofski problem, izredno pozitivno vrednotiva tudi navajanje in pomoč predšolskemu otroku pri izražanju misli, poslušanju sogovornika, čakanju na besedo, dvigovanju roke, komentiranju misli drugih ipd. V tem vidiva velik prispevek k učenju kulture dialoga in demokratizacije družbe. Poleg kritičnega mišljenja, izražanja, poslušanja in bogatitve med- in generacijskega sožitja filozofija za otroke po najinih izkušnjah spodbuja razvijanje domišljije, in to skozi likovno in drugo izražanje.

Vsebine uric in sokratska metoda so po Marinkinih izkušnjah prenosljive tudi na celotno skupino in hkrati združljive z drugimi vzgojnimi dejavnostmi: glasbeno, jezikovno, gibalno, govorno ipd. Zanimiva je Marinkina izkušnja, da so mali šolarji pri drugih dejavnostih v skupini spodbujali k dvigovanju rok in poslušanju tudi mlajše otroke v heterogeni skupini. Veseli sva svoje izkušnje filozofije v vrtcu, spoznanj in veščin, ki sva si jih pridobili v programu. Po odzivu otrok in zanimanju mlajših otrok, ki pri filozofiji še niso sodelovali, meniva, da so otroci pri uricah filozofije uživali, marsikaj novega pa sva se od njih naučili tudi midve. (Marinka Benkovič je vzgojiteljica heterogene skupine, v kateri sva z malimi šolarji izvajali urice filozofije. Jaz sem diplomirana vzgojiteljica in študentka filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani.)

⁵ Nekatere psihološke raziskave pojasnjujejo, da odrasli otrokovo razumevanje sveta označujemo kot nepopolno, naivno, aracionalno, a pri tem prezremo, da otrok razumeva svet skozi svoje izkušnje, ki so še nepopolne, brez dejstev, ki smo jih odrasli skozi razvoj sprejeli kot samoumevne. Torej je otrokovo razumevanje sveta znotraj dejstev in izkušenj, s katerimi operira v svojem mladem življenju, lahko, prav tako racionalno in smiselno, če jih poskušamo razumeti znotraj tega konteksta.

⁶ M. Lipman, *Elfi*.

Predstavitve urice o strahovih

Urice o strahovih sva začeli z Eline zgodbo. Prebrali sva njen prvi del do izbranega problema o strahovih. Prebrali sva tudi zgodbico *Vampirčka je v temi strah*. V prvi urici je bil naš pogovor o strahovih bolj splošen: česa vse me je strah, kaj takrat naredim ipd. Urica se je končala z dogovorom, da vsak izdelava svoj načrt, kako bo pregnal strah. Razlaga načrtov je bila tema druge urice. V nadaljevanju predstavlja zapis pogovora v celoti in nekaj risbic s komentarji otrok z naslednje urice.

Marinka: Prebrala bom nekaj stavkov, vi pa dobro poslušajte: "Zdravo, rada bi vedela, kako vam je ime, bojim se vprašati, če bi vam povedala svoje ime, bi mi morda tudi vi povedali svojega?" /Otroci: "Ja, ja." / Moje ime je Eli, skoraj nikoli nič ne vprašam, ne vem zakaj. Nimam pravega vzroka, le bojim se! Bojim se, da bi drugi ugotovili, da nič ne vem. Vidite, to je moja skrivnost, ena od mojih skrivnosti, ena od mojih grozljivih grozljivih skrivnosti."⁶

Marinka: Ste poslušali? Kako je bilo ime tej deklici? A je bila Eli?

Mateja: To j' tok čud'n ime, Eli.

Marinka: Pa si je kdo zapomnil, česa je je bilo strah?

Pia: Da n'č ne ve.

Luka: Vprašat, kako je k'šnmu ime.

Marinka: Ja, Eli je bilo strah vprašati druge ljudi, kako jim je ime. Pa kdo ve zakaj?

Pia: Nee.

Marinka: Bala se je. A se vi tudi kdaj česa bojite?

Otroci: Nee, nee...

Marinka: Ne, ste vi korajžni?

Otroci: Jaa, jaa ...

Marinka: A nikoli vas ni nobene stvari strah?

Mateja: Ja, mene, je parkeljnov.

Marinka: Mateja pravi, da jo je strah parkeljnov.
Jaka, česa je pa tebe strah?

Jaka: Duhov.

Marinka: Jaka je strah duhov.

Gašper: Mene je pa ta najbolj strah parkeljna.

Marinka: Gašperja je strah parkeljna.

Mateja: Luciferja.

Marinka: Alja?

Alja: Duhov.

Marinka: Duhov te je strah. Kaj pa so to duhovi,
Jaka?

Jaka: Strašijo.

Marinka: Strašijo? Kaj pa ti, Alja, bi ti vedela
povedati, kaj so to duhovi?

Alja: Duhci, tko, k' strašijo ponoč'.

Marinka: Duhci, ki strašijo ponoči. In tebe je strah
teh duhcev? Kako pa je takrat? Kaj narediš, Alja, ko
te je strah?

Alja: Hm, tko, povprašam ga, pol pa tkole z
grabljami luknje naredim. (Pokaže kako.)

Marinka: Pia?

Pija: Mene pa sploh ni strah, duhov sploh ni na
svet.

Marinka: Hm, Pia pravi, da duhov ni na svetu.

Mateja?

Mateja: Jaz tud' rečem, da ni duhov, sploh na
svetu. K' je ena risanka o Frančku in so se lisjak pa
bobrovka kregal, lisjak je reku, da so duhovi, pa je
rekla bobrovka: "Ni!" Jaz pa bobrovki verjamem.

Marinka: Ti pa bobrovki verjameš, da so duhovi?

Mateja: Da jih ni!

Marinka: Aha, da jih ni. To je rekla bobrovka.

V uvodnem delu pogovora otroci in Marinka najprej na kratko ponovijo vsebino prebranega dela zgodbe. Otroci so si iz zgodbe zapomnili, da je Eli strah druge vprašati, kako jim je ime, Luka⁸ ve tudi povedati, da jo je strah ugotovitve drugih, da ničesar ne ve. Iz zapisanega besedila je tako razvidno, da zgodba ponuja vsebino pogovora o strahu, pa tudi o védenju in skrivnostih. Z Marinko sva se odločili, da se v tej urici osredotočiva na vsebino o strahovih. Marinka s svojim vprašanji usmeri pogovor na temo strahov otrok. Odzivati se začno zelo različno. Iz odgovorov otrok je razvidno tudi, da radi ponavljajo strahove drug drugega, še posebno otrok, s katerimi so prijatelji ali v sorodu. Tako Mateja in Gašper, ki sta brat in sestra, oba povesta, da se bojita parkeljnov, Luciferja. Uvodni del podajanja izkušenj o strahovih vsebinsko preusmeri Pia, češ da duhov na svetu ni (iz njene gotovosti bi se dalo sklepati, da se je o tem že kdaj pogovarjala z nekom, ki se duhov ne boji). Mateja, ki se drugače boji parkeljnov, se strinja z njo in svoje prepričanje podkrepi z zgodbo o Frančku.

Marinka: Mh, Jaka?

Jaka: Jaz, k' me je pa strah, grem pa čist do stene pa se stiskam k steni ...

Marinka: Hm, se stisneš k steni. Jaka, zakaj pa to narediš?

Jaka: Zato, k' se, na omari vid'm eno senco, pol se pa bojim.

Marinka: Pa se bojiš. Pa se ti zdi, da če se stisneš k steni, da si bolj varen? A te je manj strah, če se stisneš k steni?

Jaka prikima.

Marinka: Jaka pravi, da ga je manj strah, če se

⁷ Alja je stara 3 leta. Pogosto je želela biti zraven pri naših uricah filozofije. Tako je tudi tokrat v sobico za filozofijo prinesla svoj stolček. Pustili smo ji, da je ostala.

⁸ Luka je v skupini za filozofijo najmlajši – še ni dopolnil šest let.

stisne k steni. Pia?

Pia: Jaz pa t'ko, če me je, k' na omari vid'm neki t'ko, a ne, k mami t'm je peglala, pol se je pa na



omari vi'dl, pol je b'lo pa mene strah, pol sem se pa pod kovter skrila, pa sem se stis'nla k steni, pa sem se t'kole v polžka zvila.

Marinka: Hm, Pia, se je pa čist v klobčič zvila, v povšter. Izvoli, Mateja.

Pia: Ne v povšter, v polžka.

Mateja: Ja, jaz pa, če p'r vratih spim, me je ful strah. Pol grem pa na uno stran ...

Marinka: Česa pa te je strah, Mateja, če spiš pri vratih?

Mateja: K' misl'm, da so duhovi.

Marinka: K' misl'š, da so duhovi. Alja?

Alja: Če grem pod odejo spat, me je strah.

Zanimivo, kako v tem delu Pia in Mateja povsem spremenita svoje mnenje ter pričneta z Jakom deliti podobne izkušnje nočnih strahov. V tem delu smo

tako priča, kako spontano otrok, ki sicer malo prej trdi, da strahov ni, ponovno podoživlja pretekle izkušnje strahu, ne da bi jih povezal z

novim spoznanjem, da strahov ni – zgodba o Frančku. Pri tem nepričakovanem Pijinem in Matejinem obratu se nam ponujata dva razmisleka: še popolnoma izoblikovana sposobnost povezovanja posameznih dogodkov s splošnim spoznanjem ali pa preprost užitek prehajanja iz domišljjskega v realni svet. Kot nekakšna privilegirana domovinska pravica dveh svetov, ki sta za odraslega jasno ločena. Seveda pa ne gre zanemariti niti, da so nočni strahovi za večino otrok zelo trdovratna nadloga, s katero se srečujejo pri pojasnjevanju domišljjskih in realnih stvari. Zato po mojem mnenju Pia in Mateja tudi tako hitro spet padeta v svet nočnih strahov. Kakor vemo, strahovi izvirajo iz človekove notranjosti, v kateri si jih slikamo, in priznati si moramo, da se z njimi spopadajo tudi marsikateri odrasli. Namreč reči, da duhov ni, je nekaj povsem drugega kakor spoznati, iz vsebinsko katerega dela našega notranjega sveta izvirajo in zakaj, kar vsakemu

posamezniku ostane osebna naloga preiskovanja notranjega sveta in izkušenj. V nadaljevanju pogovora bo ponovno zanimiv Matejin odgovor na vprašanje, ali obstajajo stvari, ki v resnici niso strašljive, a se jih kljub temu boji.*

Marinka: Zanima me, ali je kakšna stvar, ki ni strašljiva, pa se je vi vseeno bojite?

Gašper: Niii ...

Marinka: A je kaj takega?

Mateja: Ja, misl'm, da so duhovi taki.*

Marinka: Da so duhovi taki? V resnici niso strašljivi, pa se jih mi vseeno bojimo. A tako Mateja?

Mateja prikima.

Marinka: Jaka?

Jaka: Men' je pa tale, kako je že ime, Rok mi je pa povedal, če je duh pa če gre v tebe duh ...

Marinka: Če gre v tebe duh?

Jaka: Če gre v tebe duh, je reku, da duh postaneš, sam jaz ne verjamem.

Marinka: Ne verjameš. Gašper?

Gašper: Mene pa, če je strah v postelji, se pa kar pod kovter skrijem.

Marinka: Pod kovter se skriješ. Pa si ti, Gašper, strah že videl?

Gašper: Kva?

Marinka: Če si že videl strah?

Gašper: Ne.

Marinka: Mateja?

Mateja: Jaz ga tud' nisem še vidla ...

Marinka: Mh, Mateja, praviš, nisi še vidla strahu, ampak če (te) je strah, se skriješ pod kovter. Kako pa veš, kdaj je strah?

Mateja: Takrat, k' se bojim.

Marinka: Aha, takrat, ko se bojiš, veš, da je strah. Pia?

Pia: Ampak, jaz pa še nikol' nisem vidla strahov, pa jih tud' ne bom zato, ker jih ni na svetu.

Marinka: Pia pravi, da strahov ni na svetu. To se pravi, da sploh ne obstajajo.

Pia: Ne, ne obstajajo pa zmaji tud' ne.

Marinka: Pa zmaji tud' ne. Pa se potem česa bojiš, Pia?

Pia: Ne vem, česa se bojim, zdajle se pa ne morem spomnit.

Marinka: Jaka?

Jaka: Jaz sem pa videl na omari tok veliko senco, pa ne vem, kaj je, kot da bi t'kole stal.

Marinka: Hm, Jaka pravi, da ga je blo strah sence.

Jaka: Pa ne vem, kaj je blo, duh al' kaj.

Marinka: Pa misliš, da je lahko senca duh?

Pia ponovno pove, da duhovi in da niti zmaji v resnici ne obstajajo. Zdi se, kakor da bi jo iz sveta domišljije v svet razuma ponovno napotilo Marinkino vprašanje, ali je že kdo kdaj videl strah. Gašper in Mateja to zanikata, čeprav povesta, da se, kadar ju je strah, varno skrijeta pod odejo. Mislim, da si otrok v pogovoru z odraslim, ki mu ob postelji razlaga, da duhov v resnici sploh ni, misli nekaj podobnega kakor: "Saj ti verjamem, ko mi praviš, naj se strahov ne bojim, ker jih ni. Ampak kaj pa, če strah ponoči kljub temu pride, in zato me je strah." Morda bi bilo bolje, če bi otroka v trenutku strahu, namesto da ga prepričujemo o nasprotnem, raje prosili, naj nam pove, kako se pri tem počuti, saj je v stanju strahu to zanj zelo živa realnost.

Jaka še vedno vztraja, da strahovi in strašne stvari obstajajo, čeprav je v drugih pogovorih pogosto kazal veliko smisla za racionalne odgovore. Morda se je v tej diskusijski igri tokrat namenoma odločil za opozicijo, ker si preprosto želi pozornosti; morda ima celo dobre razloge za svoje prepričanje, ki mu jih še ni uspelo razložiti; morda pa prek pogovora o strahovih podoživlja svoje resnične strahove in jih tako (verbalno) premaguje. Zanimiv je tudi njegov odgovor na Marinkino vprašanje po stvari, ki se ti zdi strašna,

a se je ne bojiš: "Velikani so takšne strašne stvari, ki so v resnici le kosti."

Marinka: Veste, kaj bi vas še vprašala: pa je kakšna stvar, ki se vam zdi strašna, pa se je vi ne bojite?

Jaka: Jaz se še neki bojim.

Marinka: Jaka, česa se pa ti še bojiš?

Jaka: Velikana, sam' ga ni v resnic, so samo kosti.

Marinka: So samo kosti, kako pa, da se ga potem bojiš, če ga ni v resnici?

Pia: Ja, v pravljčni deželi, a ne?!

Luka: Misl'm, da če premakne nogo, pol je pa potres.

Marinka: Kaj te je najbolj strah pri velikanu, Jaka? Zakaj se ga bojiš, česa te je najbolj strah?

Jaka: Roke.

Marinka: Zakaj pa roke, Jaka?

Jaka: K'r t'ko zagrab'.

Marinka: Aha, a da ne bi tudi tebe zagrabil. Aha, tega je Jaka strah! Mateja?

Mateja: Mene je pa tatov pa pol še netopirjev.

Marinka: Netopirjev te je strah in tatov. Jaz pa vem, Mateja, vem za enega netopirja, ki ga je tudi strah ...

Mateja: Teme.

Marinka: Teme, ja, vampirja, ki je strah teme. A se dogovorimo, da vam jaz drugič to preberem?

Mateja: Zdajle.

Marinka: Zdajle bi želeli, da preberem, česa je vampirčka strah?

Marinka otrokom prebere zgodbo o vampirčku, ki ga je strah teme. Otroci so zgodbo poslušali že s celo skupino.

Marinka: Ste slišali, kaj pravi vampirček? Zdaj me pa zanima, kaj vam je bilo v tej zgodbi najbolj všeč, kaj ste si najbolj zapomnili.

Mateja: K' je zagledal luč.

Marinka: K' je zagledal luč. Kaj pa je bilo potem, Mateja?

Mateja: K' je šel naravnost v Lizino sobo.

Marinka: In česa se je še bal vampirček?

Otroci: Teme ... pa sence!

Jaka: Svoje se je bal ...

Marinka: Aha, vampirček se je bal svoje sence, to smo slišali v zgodbi. Jaka, pa praviš ti, ti se nisi bal svoje sence. Čigave sence si se pa ti bal in kaj si potem naredil, ko te je bilo najbolj strah?

Jaka: Mene je vsak dan strah.

Marinka: Vsak dan te je strah, Jaka, česa te je pa vsak dan strah, Jaka?

Jaka: Une sence.

Marinka: Tiste sence te je vsak dan strah, ko greš počivat. Pa si jo kdaj skušal pregnati?

Jaka: Ne, ne upam si jo.

Marinka: Aha, ne upaš se je pregnati. Pia?

Pia: Mogoče je b'la pa to tvoja mami?

Pia zdaj poskuša pomagati Jaku, da bi spoznal, da strahov v resnici ni, da je bil strah, ki se ga je ustrašil, lahko le senca njegove mame. Marinka povabi tudi druge, naj Jaku pomagajo z nasveti, kako pregnati strah. Pogovor se potem konča z dogovorom o risanju načrta, kako pregnati strah. Jaka skozi zgodbo o vampirčku spozna, da ob prižgani luči senca strah izgine. Zanimivo, da se tega ni spomnil že prej, saj je vsebino zgodbe že poznal. Morda si je res želel le posebne pozornosti in jo je skozi pogovor končno dobil. Morda je skozi pogovor podoživel svoje strahove in potem igra strahov zanj ni bila več zanimiva; morda pa mu je skozi pogovor in ponovno branje zgodbe uspelo povezati senco strah z dejstvom o luči, ki to senco in z njo strah prežene. Ta urica filozofije je bila potem zanj nov kamenček v mozaiku osebnih izkušenj in dejstev, ki si jih pridobimo in postanejo obča stvarnost našega razumevanja sveta.

Marinka: Kaj pa, če bi mi Jakatu pomagali, kaj če bi skupaj naredili en načrt, kako bi Jaka pregnal ta strah pred senco?

Jaka: Sigur'n je bla ena majhna muhca al' pa mravlja ...

Marinka: Ima kdo kakšno idejo, kako bi naredili načrt, da bi Jaka pregnal senco, da se ne bi več bal?

Pia: Ja, lahko gre pogledat, kaj je to.

Marinka: Aha, Pia predlaga, naj gre Jaka pogledat, kaj to je.

Jaka: Če je pa luč prižgana, je pa ni.

Marinka: Aha, slišite, Jaka pravi, da ko je luč prižgana, senca izgine. Pa te je takrat tudi strah?

Jaka odkima.

Marinka: Aha, takrat pa Jaka ni več strah. Ena ideja, Pia, izvoli.

Pia: Lahko pa luč prižgeš, pa če gre kakšen ven, pa kakšno lutko vzameš pa t'kole delaš ...

Marinka: Mh, fino, Pia ima dober predlog, da bi Jaka vzel lutko in potem bi se tvoj strahec, tvoja senca, ustrašila strahu, senca strah bi se ustrašila

in bi zbežala. Ima še kdo še kakšen načrt?

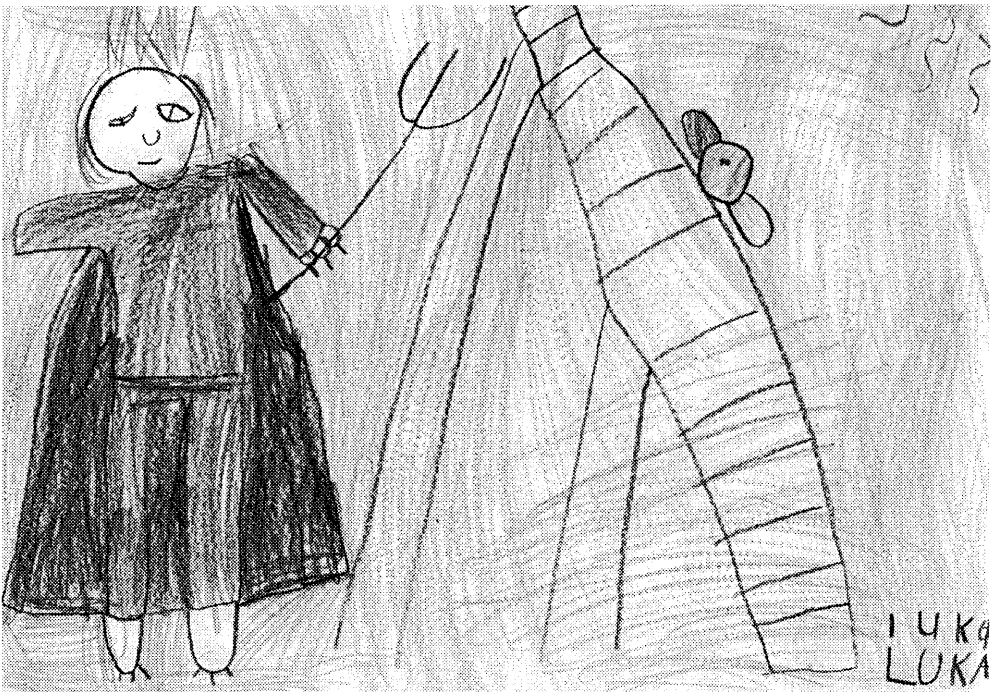
Mateja: Lutko, dam tko ...

Mateja kaže in razlaga, kako bi dala lutko na prst in bi potem z njo strašila strah, da bi zbežal ven, potem bi pa zaklenila.

Marinka: Zdaj ste te predloge povedali. Jaz pa bi vas prosila, da do prihodnjic vsak nariše načrt, kako bi pregnal svoj strah.

S tem dogovorom se je urica končala. Naslednjo uro so otroci razlagali svoje načrte, kako pregnati strah.

Načrt, kako pregnati strah, in komentarji risbic otrok



Luka: Jaz bi pa tist', k' se ne sme pit, k' pol še enkrat umre, tak strup. Jaz bi ga, da bi lojtro narisal pa bi pol gor splezal pa popije pa že umre.

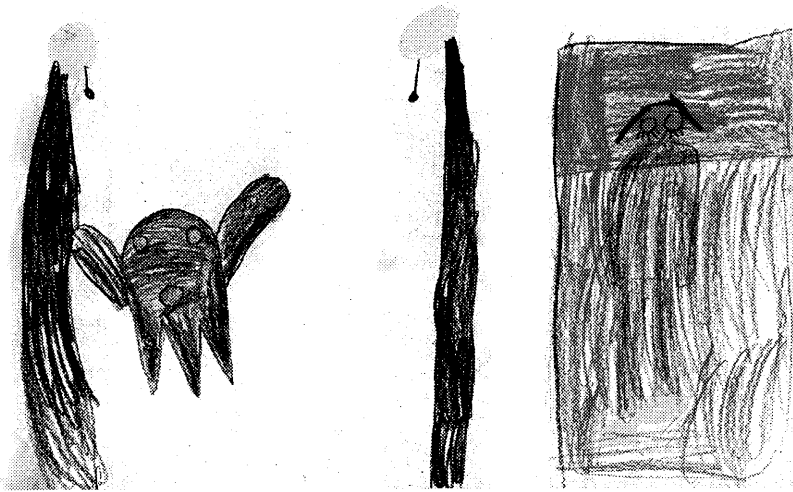
Marinka: Kdo to, Luka?

Luka: Parkelj al' pa strah. Da me ne b' blo potem več strah.

Marinka: Luka, ti bi zastupil parkeljna, da te potem ne bi bilo več strah?

Luka: Ja.

ŽIVA



Živa: Jaz se pa bojim, da ko spim, da bi duhec, k' z rokam miga, pa mislim, da mi bo kaj naredil, da me bo požrl, pa potem vstanem, ker se bojim. Po sobi pogledam, kje je duhec.

Marinka: Kako si pa potem ta strah pregnala?

Živa: Luč sem prižgala, pa se je skrila dol, je mal počakal, pol je šel pa gor, pol je pa v svetlobo pogledal, se je zahihital, pol pa mislim, da ga nisem pregnala, pol sem mogla pa zamenjat žarnico, pa je bla še svetlejša luč, pol sem ga pa pregnala. Pa še alarm sem si naredila.

Literatura, ki sva jo uporabljali in se nama zdi vsebinsko primerna za urice filozofije z otroki

1. M. Lipman: *Elfi*.
2. M. Lipman: *Getting Our Thoughts Together*.
3. G. Wagener, E. Urberuaga: *Vampirčka je v temi strah*.
4. Zbirka učila: *Tvoji možgani*.
5. A. Browne: *ZOO*.
6. A. Browne: *A Bear's Tale*.
7. D. McKee: *Not Now Bernard*.
8. M. Sendak: *Where the Wilde Things Are*.
9. A.A. Milne: *Medved Pu*.
10. D. McKee: *Princ Peter in njegov medvedek*.

Filozofija s tretješolci

Pri svojem pedagoškem delu sem se največkrat spraševala, kdaj in kako si vzeti čas za pogovore z otroki ter na podlagi pogovorov, otroških izkušenj in radovednosti ubrati pot k razmišljanju o življenju ... Otroci pravzaprav veliko doživljajo, o tem tudi razmišljajo, vendar premalo govorijo o življenju, ki ga živijo in doživljajo! Program filozofije za otroke mi je ponudil nekaj odgovorov na ta vprašanja, zato sem na Zavodu za šolstvo prijavila inovacijski projekt Filozofija za otroke (v nadaljevanju IP FZO).

"Filozofija za otroke? Pri nas, v osnovni šoli? Verjetno se šališ." Takšne in podobne izjave kolegic in kolegov sem poslušala kar nekaj časa, ko sem pričela s filozofijo za otroke v 3. razredu OŠ. Med njegovim izvajanjem sem dobila nekaj odgovorov na vprašanja, kako spodbuditi otroke k razmišljanju, izražanju svojih misli in jih usmerjati v kulturno komuniciranje. Omenjeno spoznanje o pomembnosti avtonomnega razmišljanja in cilji filozofije za otroke, ki se navezujejo na moje dileme, so me pritegnili in spodbudili k spoznavanju programa ter pozneje k njegovemu izvajanju. Ravno filozofija za otroke je usmerjena v razvijanje avtonomnega, reflektivnega, kritičnega mišljenja, k čudenju.

Uvajanje programa je potekalo v šolskih letih 1998/1999, 1999/2000 in 2000/2001. Poskusno sem se ga lotila v 3. razredu s skupino šestnajstih otrok v šolskem letu 1998/99 (s čitanko *Pixie*, v slovenskem prevodu *Pika*, in s priročnikom *Looking for Meaning – Iskanje pomena*). V naslednjem šolskem letu sta program pričeli uvajati učiteljici Irena Šimenc Mihalič v 3. razredu OŠ Ledina v Ljubljani, Mateja Marčun v 3. razredu OŠ Simona Jenka v Kranju – podružnici Center, in Nada Liplin v 4. razredu OŠ Dravljje Ljubljana. V šolskem letu 2000/2001 smo poskusno uvajanje programa nadaljevali z istimi skupinami otrok v OŠ Jožeta Gorjupa v Kostanjevici na Krki, OŠ Ledina Ljubljana in OŠ Simona Jenka v Kranju. Pridružila se jim je nova skupina tretješolcev v OŠ Mengeš z učiteljico Lidijo Ropotar. Program je potekal kot interesna dejavnost pred poukom ali po njem eno šolsko uro na teden.

Priprava na uro

Priročnik za učitelja M. Lipmana *Iskanje pomena* je osnovno strokovno berilo in izhodišče za pripravo ur filozofije z otroki. Podrobno obravnava vsako poglavje v čitanki *Pika*, pojasnjuje in utemeljuje njeno vsebino. Navodila v priročniku so podrobno in pregledno razdeljena, navedene pa so tudi vaje in načrti za diskusijo. Priročnik daje še strokovno in didaktično oporo pri načrtovanju, izvajanju in analiziranju dela.

Izvedba pouka zahteva odgovore na številna vprašanja: kaj storiti najprej, kako temu slediti, kako organizirati vsako uro v razredu, kako spodbujati diskusijo, kako povezati vaje s primeri v besedilu, kako doseči in izvesti dodatne dejavnosti (dramatizacijo, ples, glasbo, poezijo, otroške zgodbe) za utrjevanje pojmov (brez osebnih učiteljičinih sugestij in mnenja) – vse to je tudi za že izurjenega "facilitatorja" zahtevna dejavnost. Pri mlajših otrocih ni odveč previdnost glede (osebnih/filozofskih) stališč, so namreč bolj dovzetni in sposobni sprejeti vsako učiteljično intelektualno držo za absolutno resnico. To pomeni: če je cilj filozofije za otroke razvijanje avtonomnega, kritičnega mišljenja, mora učiteljica, prvič, zelo previdno, tudi zadržano izražati svoja stališča in se potruditi, da ne sugerira svojih stališč, in, drugič, spodbujati mora otroke, da sami uvidijo spoznanja, dejstva, da se čudijo, raziskujejo "misli", dejavno sodelujejo pri razvijanju osnovne misli diskusije.

Fizično in psihično okolje, v katerem ustvarjamo, otrokom pomaga k samozaupanju, ustvarjanju, razredni interakciji in komunikaciji (ureditev učilnice, čas izvajanja /pred poukom, po pouku/, postavitve stolov v krog, neutesnjenost, osvetlitev; pogoj za ustvarjalno ozračje je tudi nekakšen socialni sporazum: vsi, ki sodelujemo pri filozofiranju, smo se vključili po svobodni volji – člani skupine, skupnosti raziskovanja, smo sprejeli skupna pravila o vlogi otrok, učiteljice, vrednot, govornjenju: dvigni roko, počakaj na vrsto, govori razločno in glasno, glej v oči), k skupni diskusiji, glasnemu branju v krogu, zapisovanju komentarjev ter njihovemu prebiranju in poslušanju.

Priročnik

Kar učiteljica potrebuje ob vseh diskusijah, je nenehna pozornost, kaj je sročeno v sprejeti definiciji in kaj povzroča težave pri besedah (npr. resnica), ki jih imamo za jasno razumljive.

Ni lahko voditi diskusijo na omenjeni način. Potrebno je kar nekaj časa in izkušenj, da se naučite, kako spremljati otroške komentarje z ustreznimi vprašanji. Zato je v priročniku pripravljenih veliko vaj, ki so v pomoč pri razvijanju te spretnosti.

Obstaja jih več vrst:

- vaje, ki spodbujajo dialog,
- vaje, ki odpirajo nejasne vidike nekaterih idej, pojmov ali tem za razmišljanje,
- vaje, ki izzbijajo različne interpretacije (razlage),
- vaje, ki utrujejo uporabo miselnih tehnik,
- vaje za ugotavljanje, kaj je posameznik prispeval k diskusiji,
- vaje za prevetritev, kaj je vključeno v zamišljeni problem v zgodbi.

Vaje omogočajo učiteljici povezovati ideje iz zgodbic s filozofiranjem z otroki. Zagotavljajo, da učiteljica in tudi otroci zavestno usvojijo logične korake in filozofske strategije, ki so vključene v vajah in načrtih za pogovore. Če otroci spoznajo, da so bila vprašanja pri urah "učiteljičina" ali "po receptu" in ne po njihovem načinu/smeri razmišljanja, se lahko zgodi, da bo to prešlo v njihovo navado, in cilj programa ne bo dosežen.

Program dopušča posamezniku, da usvoji miselne spretnosti samo z vajo in ne s poučevanjem učiteljice. Vaje zagotavljajo otrokom način običajnega dejavnega vključevanja in tolikšne usvojitve metode, da lahko stalno rešujejo take, ki jih usmerjajo v razmišljanje.

Vaje pomagajo učiteljici in otrokom mojstriti nekatere spretnosti. V diskusijo niso vključene mehanično, temveč da pomagajo učencem pojasniti, kar so izbrali za temo pogovora po prebrani zgodbi. Tudi ni obvezno, da za vsako ceno rešijo vse. Učiteljica se prilagaja diskusiji in

vključuje vaje, ki so s slednjo povezane.

Potek dela

Ker si mlajši otroci lažje zapomnijo vsebine, ki jih obravnavamo v pripovedni obliki (kot zgodbe), kakor tiste, ki so združene v logični obliki, je branje zgodbe primerno izhodišče. Navadno smo najprej prebrali besedilo glasno v krogu (vsak en del), nato pa vsak tiho samostojno vso besedilo. Odvisno od ciljev ure, situacije in psihofizičnega stanja otrok smo prebrali del poglavja ali vse poglavje ali samo odstavek oziroma del odstavka.

Sprva so se otroci znašli v težavah, ker so se morali naučiti, kako natančno in hitro pregledati stavek, izločiti "je rekel" in "je rekla" ter interpretativno prebrati citat. Z vajo so postajali boljši in uspešnejši. Po branju so me zanimali odzivi na pravkar prebrano, kar zahteva večji miselni preskok otrok, kakor so ga sposobni izvesti, še posebno na začetku. Zato je primerneje vprašati otroke, kaj se jim zdi zanimivega v prebranem delu, kaj je v njem problem. Vse komentarje, ki so jih otroci napisali in prebrali, so morali sami zapisati, podpisati in prilepiti na tablo. Tako so občutili pomembnost svojega dela, prispevek k skupnemu ustvarjanju, ponosni so na svoje prispevke in sodelovanje v diskusijah.

Diskusija

Diskusija se po zapisu komentarjev gradi v odvisnosti od interesov otrok. Če so jim bili komentarji zanimivi, smo celo uro razpravljali o vseh na tabli. Drugič smo se pogovarjali o tematsko najpogostejšem komentarju ali o skupno izbranem komentarju, ki ni nujno tematsko najpogostejši. Različne interpretacije komentarjev, ki sem jih izvabila, so pospešile dialog med učenci. Diskusija se lahko gradi tudi drugače: o vsakem odstavku kratko in jedrnat, dokler je v obravnavi. Kratka diskusija lahko nastane ob vprašanjih, kakršna so: "Zakaj ti je to zanimivo?" ali "Kaj misliš, da pomenijo te besede?" ali "Kaj misliš, da Pika misli s tem?" ali "Zakaj misliš, da se je to zgodilo?"

Po mojih izkušnjah je večini otrok diskusija igra, na katero komaj čakajo! Sposobnosti, ki pokažejo zmožnost sodelovanja v dialogu, so miselne

spretnosti. Dialog med otroki omogoča, da spodbujamo miselne spretnosti brez mehanskega urjenja, brez prisile; sodelovanje postane prijetno in samonagradujoče. Ni nekaj, kar nekdo naredi v redu, da ustreže učiteljici, ali za vsako drugo zunanjo nagrado. Nobena misel ni nepravilna! Skupna diskusija napeljuje otroke k izražanju in utemeljevanju svojega mnenja, razlikovanju bistvenega od nebistvenega, zastopanju svojega mnenja, spreminjanju svojega mnenja, postavljanju vprašanj, spraševanju, pritrjevanju, odklanjanju mnenj, samoiniciativno premakniti pogovor naprej, na višjo raven, spremljati vsebino diskusije, pogovarjati se o njenem poteku. Tudi očitno različna mnenja med otroki so odlično izhodišče za nadaljevanje diskusije. (Npr.: "Mislim, da Ana trdi eno, Boštjan pa nekaj drugega. Ana, povej Boštjanu, zakaj misliš, da imaš prav.")

Mojega načrtovanja pouka ne morem opredeliti po nobeni od uveljavljenih temeljnih strategij učnega načrtovanja vsebin in metod. Pri tem sem upoštevala naslednja izhodišča, ki lahko pomenijo tudi kratkoročne etape in operativne cilje:

- spodbujati in upoštevati samostojnost ter pobude otrok,
- spodbujati kritičnost,
- spodbujati dejavnost otrok v diskusijah,
- razvijati kulturo dialoga,
- iskati različne miselne poti, po katerih se lahko otroci razvijajo.

Cilji niso faktografsko znanje, temveč razvijanje miselnih spretnosti in veščin. Niso časovno opredeljeni, saj je obvladovanje splošnih ciljev opazno po urah, tednih, mesecih rednega dela. Cilji izhajajo iz otrok, njihovega doživljajsko-izkušnjskega, domišljjskega in ustvarjalnega sveta, interesov in želja. Opazni so kognitivni (znanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje) in afektivni cilji (sprejemanje, odzivanje, usvajanje vrednot, organiziranost vrednot, razvoj celovitega značaja ...). Pri psihomotoričnih ciljih je poudarjen razvoj govornih spretnosti in nebesednega sporočanja.

Pri filozofiji za otroke je pomembno mišljenje o mišljenju. Takšno mišljenje sicer ni običajno in pogosto v osnovnošolskih klopeh. Predstavlja

zahtevno veččino mišljenja, ki jo lahko po ustreznem programu začnemo razvijati že pri šestletnikih. Tako mora otrok opazovati samega sebe, kar je še težje kakor opazovati razmišljanje drugega. Otroku opazuje mišljenje, ko misli! Izpopolnjevanje te veččine mišljenja traja tudi več mesecev. Prav zanimivo in zabavno je bilo opazovati desetletnike v trenutku prebliska, da razmišljajo o tem, kako razmišljajo! To sem imela možnost opazovati tudi pri urah rednega pouka. In prav v zadovoljstvo so mi bili takšni odzivi, saj so kazali na kakovost mojega dela. Če otroke navadimo, da opazujejo svoje mišljenje, bodo lažje načrtovali svoj prihodnji razmislek. Z uporabo posebnih miselnih vaj in pozornostjo lahko tudi že otroci (morda lažje kakor odrasli) zboljšajo miselne spretnosti in postanejo boljši misleci. Moč mišljenja in umetnost učenja se tesno prepletata z vsemi sedmimi inteligencami (jezikovna inteligenca, matematična/logična inteligenca, vidna/prostorska inteligenca, slušna inteligenca, medosebna inteligenca, avtorefleksivna inteligenca, telesna/gibalna inteligenca).

Učenci o filozofiji za otroke

(Vtise so otroci zapisali po dveh letih izvajanja programa v interesni dejavnosti Klepetulje.)

Pri krožku Klepetulje sem že od začetka. H Klepetuljam hodim zato, ker se rada pogovarjam. Lahko bi se reklo, da sem klepetulja. Rada sem poleg. Sedimo v krogu. To se mi zdi veliko bolje kakor pa pri rednem pouku. Najbrž zato, ker tistega, ki govori, lahko pogledaš v oči. Tudi naučimo se veliko. Govorimo v urejenih povedih, zato pri spisih ni večjih težav. Včasih preidemo z ene teme na drugo. To ni napačno. Všeč mi je. Naša mnenja so različna. Klepetulje bi morali uvesti na vseh šolah in mislim, da nisem edina, ki tako misli.

Vsi imamo probleme. Vsak jih rešuje na svoj način. Ali jih komu zaupamo? Jaz ... Jaz bolj malo problemov komu zaupam. Če pa jih že zaupam, jih zaupam svoji mami, babici, teti ali moji najboljši prijateljici. Največ problemov imam s svojim mlajšim bratcem. Kar naprej se prepirava. Sploh se ne razumeva. Saj ne, da se vedno ne razumeva. Le takrat, ko se prepirava. Nekoč se je zgodilo tole ... Ne spomnim se več, zakaj sva se sprla. O ja, pa se

spomnim! Prepirla sva se, kdo bo pospravil jedilnico. In zmagal je on. Jaz sem morala pospraviti jedilnico, on pa je lepo igral igrice na računalniku. Kako nepošteno. Maj problem je ta, da je vedno vse po njegovo. Tudi moje želje se upoštevajo, le kar se pospravljanja tiče, ne. Seveda nimam samo tega problema. Našli bi se tudi drugi. Le naštetih se mi jih ne da. Moj nasvet za vas je: **Če imate velik problem, se zaupajte odraslemu in znal vam bo pomagati.** (T.)

Stara sem enajst let in rada se čudim in mislim. Mojima prijateljicama rada kaj zaupam. Vendar ko pridem domov, začnem razmišljati: Kaj pa, če me izdata? ... Rada dvomim. No, ne rada, vendar se mi to dogaja pogosto. Potem začnem razmišljati: Če dvomim o njiju, potem jima ne zaupam? Potem nista moji najboljši prijateljici? ... Pomirim se in začnem razmišljati pozitivno. Razmišljam o tem, da me ne izdata. Postanem mirna in ostanem pri dobrem razmišljanju.

Rada se čudim stvarim, ki so vsak dan vidne. Vsak dan hodim mimo njih; ko pa se nekega dne ozrem v to stvar, se zagledam vanjo. Vanjo gledam, kakor da jo prvič vidim. Zelo čudno se mi zdi, ko vidim zares celo stvar. Ne pa, da grem mimo nje in je ne opazim! Spet se čudim, zakaj je ne vidim vsak dan. Čudim se v nedogled. Vendar se ne načudim. Čudim se tudi temu, kako lahko mislim, da spuščam čudne glasove, če jih pa nekdo drug. Zelo čudno. Ko se je namreč nekdo sam sebi zasmel in mi povedal, da je on spuščal tako čudne glasove, sem se spet začela čuditi, kako je on lahko spuščal čudne glasove, če sem bila prepričana, da sem bila to jaz.

Čudim se in razmišljam zelo pogosto. Zato se dovolj načudim. Vendar se še vedno čudim, kako da sem se spomnila, komu se čudim.

Pri Klepetuljah mi je najbolj všeč pogovarjanje in razmišljanje. Kajti ko končamo pogovor, ugotovimo, da smo nazadnje prišli na čisto drugo temo. Ko se pogovarjamo, razglabljamo o vsem mogočem in ugotovimo, da smo iz preprostega razumljivega stavka našli več možnih rešitev. Všeč mi je tudi to, da se pogovarjamo o Pikinih težavah. Ona ima zelo veliko problemov. Mi ugotovljamo, kako se je to zgodilo in zakaj se je tako zgodilo. Všeč mi je, da imamo v besedilu takšne zapletene stavke. Kajti ne moreš jih zlahka razvozlati. Včasih

se tudi motimo o Pikinih težavah, a vseeno ugotovimo pravilno rešitev. Všeč mi je tudi to, da ko preberemo besedilo, napišemo, kaj mi ni všeč, kaj me moti, zakaj je to tako ... Klepetulje so res zelo zanimiv krožek in sem zelo vesela, da lahko sodelujem pri njem. (K.)

Klepetulje so mi všeč, ker se pogovarjamo o problemih in iščemo rešitve, ki mi včasih pri mojih problemih pomagajo. Moj največji problem je ta, da včasih čutim, da se morda kdo počuti zapostavljenega ali odrinjenega. O tem razmišljam zelo pogosto. To skušam popraviti tako, da tistega povabim na svoje mesto, in se počutim bolje. (M.)

Klepetulje so nekaj najboljšega. Zato, ker se pogovarjamo. Začnemo se pogovarjati o eni temi, končamo pa čisto z drugo temo. Naša mnenja se zelo razlikujejo, saj ima vsak svoje mnenje. Zelo velikokrat se nasmejemo. Takrat bi nam kar bobenčki popokali. Še večkrat se prerekamo in sprema. Ko se sprema, je šele hudo! Všeč mi je tudi, ko sedimo v krogu, ker tako lažje komuniciramo. Naš posrednik je učiteljica, ki nas pripelje do teme, nato pa začnemo mi. Pogovarjam se lažje kakor pri pouku, ker nisem tako nervozen.

Pri Klepetuljah sem že od vsega začetka in še nikoli mi ni bilo žal, da sem vstal zgodaj in prišel ob 7. uri zjutraj v šolo. Imamo se zelo zelo lepo in upam, da se bomo imeli še naprej. Klepetulje bi morale biti med urami pouka, ker so zelo dobre. (M.)

Klepetulje so moj najljubši krožek. Je zelo zanimiv, zabaven in hkrati poučen. Veliko se pogovarjamo. Vsak pove svoje mišljenje, a vsak misli drugače. Imamo veliko različnih tem. Zanimivo je to, da ko se pogovarjamo o eni temi, lahko hitro pridemo čisto v drugo temo. Pogovarjamo se tudi o svojih problemih. Jaz nimam problemov. Če pa že imam kakšnega, dobro premislim in poiščem najboljšo rešitev.

Ko smo skupaj v krogu, najprej nekaj beremo, potem pa dobro premislimo o tem, kaj smo prebrali. Z dvigom roke pokažemo, da želimo nekaj povedati. Velikokrat se nasmejemo ... Ta krožek imamo enkrat na teden in vsakič se zelo zabavamo. Včasih se tudi sprema. Največkrat zato, ker je vsak drugačnih misli. Preprosti stavek vedno čisto zapletemo. Naučili smo se razmišljati, povedati svoje mišljenje, kar nam bo koristilo v

življenju. (L.)

Pri Klepetuljah mi je všeč, da lahko popravljamo druge. Ker sedimo v krogu in ker se pogovarjamo o vsem, so mi Klepetulje bolj všeč. Nikakor nisem razumel Pike, ki je imela čudne težave z gumijasto roko, prostorom na postelji ...

Ker moram vstati zelo zgodaj in priti v šolo ob 7. uri, sem tisti dan v šoli zelo utrujen. To je moj edini problem. Kar naprej mi sošolci urejajo sedež blizu Lee, ker se z njo kar naprej prepiram. Ampak z Leo se ne bom nikoli strinjal. Lahko rečejo kar koli, ne! Še en problem je: da je zmeraj nekdo, ki misli drugače. To me spravlja ob živce! Zmeraj! Če bi bilo enkrat ali dvakrat, to bi še razumel. Ampak zmeraj, to je pa višek! (A.)

Pri Klepetuljah se večinoma pogovarjamo o problemih in kako jih reševati. Osebnost nimam takšnih problemov. Ampak približno vem, kakšni so. Lahko so zelo resni ali manj resni. Mi se jih učimo reševati po svoji poti. Takšne probleme lahko zaupaš staršem, učiteljici, svetovalki ali prijatelju. Zato ne skrivati svojih problemov! Klepetulje so zelo dober krožek, ker mi pomagajo uriti oliko, logiko in moralno. Klepetulje so mi všeč zato, ker sedimo v krogu in se pogovarjamo. Včasih se prepiramo in se jezimo drug na drugega. To pomeni, če ne bi bilo učiteljice, bi ... (S.)

Pri Klepetuljah se imamo zelo lepo, saj klepetamo o raznih stvareh. Med pogovarjanjem se velikokrat spremo, ker vsak misli in trdi svoje. Skoraj nikoli se ne strinjamo. In temu sledi dolgo razmišljanje in potem končno skupna rešitev. Klepetulje mi koristijo, saj se učim komunicirati in bolje reševati svoje probleme. Najboljše je, da nam naša mentorica ne določa teme in jo lahko izberemo sami ter razmišljamo. Vmes tudi zaidemo v druge teme. Všeč mi je, ker sedimo v krogu. Tako se lažje vidimo in pogovarjamo. Mislim, da potrebujemo mentorico, ker bi se drugače že stepli. (G.)

Osebnosti

Kakor kažejo izkušnje, je program FZO otrokom zanimiv in privlačen. Obravnava zanimive vsakdanje teme, ki so otrokom blizu (jaz, moje sposobnosti, skrivnosti, prijateljstvo, resnica, laž, jeza, sreča, odnos do ljudi, zaupanje, resnica, dobroti ...) in ustrezajo otroški radovednosti,

čudenju nad svetom. Zgodbe o vsakdanjih pojavih, ki se nanašajo na osebne izkušnje, pomagajo vsakemu najti pot do lastnih stališč o izpostavljenih pojmih.

Poudarek FZO je na procesu – dejavnosti mišljenja. Otroci "delajo filozofijo" z živo mislijo, z refleksijo življenjskih izkušenj, problemov, s prepletanjem logičnih struktur, etičnih načel, ki jih prenesejo v skupnost raziskovanja. Skupina otrok in učiteljice, ki se poznajo in si zaupajo, sodeluje v diskusiji in išče možne rešitve problemov. Komunikacija vseh v skupini s sedenjem v krogu še bolj spodbuja samostojno govorno dejavnost in omogoča otrokom, da kot pobudniki dejavnosti svoje življenjske izkušnje prenesejo v skupnost. Otroci imajo možnost prostega razvijanja miselnega zaporedja, da presežejo izhodiščno besedilno strukturo. Enakopravno sodelovanje v skupnosti raziskovanja jim omogoča, da pozitivno doživljajo sebe. Hkrati razvijajo in oblikujejo svoj vrednostni sistem, sposobnost samovrednotenja, napredujejo v socialnem razvoju. Zadovoljujejo potrebo po pripadnosti; so ponosni na svoj prispevek. Diskusija v skupini združuje otroke v skupnost raziskujočih, razmišljajočih in učečih se otrok (community of inquiry).

Vloga učiteljice

Na miselni poti smo primerjali medsebojna izkustva, iskali podobnosti in različnosti skupnega problema, interpretirali osebna izkustva; srečevali smo se s filozofskimi problemi, ki so bili povezani z življenjskimi izkušnjami otrok. Zapletali smo se v različnosti razumevanja in pojmovanja besedila. Nakazani filozofski problemi spodbujajo otroke k iskanju ustvarjalnih rešitev, z metodo k čudenju, spraševanju odgovorov in odgovarjanju na vprašanja, razvijanju komunikacijskih spretnosti. Učiteljica (voditelj/olajševalec diskusije) ima vlogo "oblikovalca, usmerjevalca" diskusije, oblikuje skupnost raziskovanja. Daje zgled dobrega misleca in pripravi otroke, da sami mislijo. Je član skupnosti, vendar tako, da je pedagoško v ospredju, filozofsko v ozadju. Pozorno sem spremljala dejavnosti učencev. Upoštevala sem osebnost vsakega otroka; tako so razvijali samokontrolo in prevzemali odgovornosti za samostojno delo.

Zapleteno, dinamično, čustveno dogajanje našega delovanja je nastajalo z enkratnimi razmišljanji. Skupinska interakcija je vključevala besedno in nebesedno komunikacijo. Medij komuniciranja ni bil samo jezik. V miselno raziskovanje so otroci spontano, neponovljivo, hipno vključevali tudi mimiko, geste, artikulacijo glasu ... V vsaki diskusiji so delovali resno, odgovorno, včasih tudi po vzoru odraslih (v pogovornih oddajah po TV, posnetkih iz parlamentarnih razprav ...). Tako sem pri izkustvenem povezovanju in iskanju pomena pri otrocih čutila tudi vpliv nekognitivnih dejavnikov (socialnega, čustvenega, motivacijskega).

Govora, ki sem ga namenjala nadzoru in usmerjanju učencev, je vsako leto manj v primerjavi z urami v prvem letu FZO. Že ob koncu prvega leta izvajanja me je presenetilo in razveselilo spoznanje, da je večina otrok pogumno in glasno razmišljala "po svoje, s svojo glavo". Vendar različno: eni so zmogli razumevati in razlikovati samo dobesedno zapisano/izrečeno, drugi so zmogli poglobiti se dobesedno v še nekaj več, v ozadje napisanega in rečenega.

Vloga učencev, dejavnosti učencev

Vloga učencev je precejšnja: so pobudniki diskusije, komunikacije; imajo možnost prostega razvijanja miselnega zaporedja, da presežejo izhodiščno besedilno zgradbo; razvijajo in oblikujejo vrednostni sistem, sposobnost samovrednotenja, empatijo ..., kar jih dviguje tudi na višjo raven raven socialnega razvoja.

Opazila sem različno komunikacijsko dejavnost učencev:

- samostojno dvigovanje rok in samostojno odgovarjanje na vprašanja;
- zagretost je narasla na začetku mojega vprašanja ali pa ob odzivu na pobudo učencev, kljub temu da je bila zelo visoka ves čas diskusije;
- govor, ki predstavlja mnenje (nesugestivni govor: mislim, moje mnenje, se strinjam), so učenci pogosto uporabljali;
- opaziti je bilo humor, sproščenost, iskrenost, upali so se med seboj pošaliti in zaupati svoje

"probleme", ki so ostali med nami (naša skrivnost);

- pojavljala se je tudi zmeda, običajno takrat, ko niso razumeli pomena, ob zapoznelem učiteljičinem odzivu ali če se nisem odzvala na pobude učencev; v trenutkih simpatične pristne zmedenosti (kar so tudi glasno priznali: "Sem čisto zmeden ...") so se kar zvijali, kakor da bi se želeli nekam skriti.

Vpliv FZO in posledice

S sodelovanjem in sprejemanjem vseh in vsakega v skupini otroci kažejo več notranje motivacije, boljše sposobnost razumevanja drugih. Kar ni zanemarljivo, je, da razvijajo spretnost odpravljanja konfliktov, zavedajo se razlik, jih doživljajo in sprejemajo, izražajo svoja čustva, svobodno izražajo ideje, večplastno rešujejo probleme.

Takšna oblika dela v skupini otrok ustvarja skupinsko ozračje, ki je sicer subjektivna, teže merljiva kategorija. Čustveni ton, ki ga je ves čas zaznati v odnosih med otroki in učiteljico ter med otroki samimi, soustvarjamo z besedno in nebesedno komunikacijo. Otroci imajo občutek pripadnosti skupini, ki se občasno kaže kot mikrosukultura v oddelku (vsi otroci niso sodelovali v programu, zato sem kot razredničarka ta odnos laže zaznala). Pripadnost in sodelovanje v raziskovalni skupnosti je utrdilo medsebojne odnose ter ustvarilo pozitivno delovno, ustvarjalno razpoloženje. K vplivu programa štejem tudi kulturnejše, strpnejše izražanje v skupini, vključevanje lastnih izkušenj in znanja, premišljeno in jasnejše izražanje. Sčasoma so se zmanjšali konflikti v diskusijah.

Naučili so se analitično prebirati besedilo, izpostaviti probleme, jih argumentirati, podkrepiti s (proti)primeri, postavljati hipoteze, predvidevati razvoj dogodkov. V drugem in tretjem letu filozofiranja sem naštetu opazila pri istih otrocih, bodisi pri naših urah filozofije bodisi med rednimi urami pouka.

Transfer vsebin in metode dela v redne ure pouka je prijetna, uporabna novost na vsaki stopnji osnovnošolskega izobraževanja. Tako je z nekaj truda in ustvarjalnosti možno popestriti ure

slovenskega jezika, spoznavanja narave in družbe, matematike, likovne vzgoje, zgodovine, etike, razredne ure ... Če presojam o programu FZO in posebno o metodi po lastnih izkušnjah, bi ju priporočila vsem pedagoškim delavcem.

Način dela, ki ga v slovenskih, tudi prenovljenih učnih načrtih ni mogoče zaslediti, so otroci, starši in učiteljice, ki izvajajo filozofijo za otroke, z zanimanjem in zadovoljstvom sprejeli, saj ponuja otrokom možnost naučiti se razmišljati po svoje, s "svojo pametjo", prebuditi skritega filozofa v sebi in tako izpovedati svojo življenjsko filozofijo.

Pri delu bi lahko spremljala napredek otrok z razvojnega, psihološkega, filozofskega in sociološkega vidika. Pri opazovanju jezikovnih sposobnosti bi lahko opazovali obseg besednega zaklada, raven (zahtevnost) besednega zaklada, komunikacijo – spretnost uporabe besednega zaklada, dolžino in zgradbo stavkov, razumevanje in izvajanje navodil, izražanje ...

Irena Šimenc - Mihalič

Filozofija v tretjem razredu

Filozofijo za otroke učim v tretjem razredu OŠ eno uro na teden kot krožek, namenjen zgolj učencem mojega razreda. Udeležba je torej prostovoljna, vendar se je prva leta odločila za ta krožek večina učencev, kar je nekoliko otežilo delo. Zato letos, ko ga vodim že tretje leto, hkrati poteka bralna urica, tako da je pri filozofiji le 15 učencev, to pa olajša komunikacijo.

Izhodišče dela je čitanka *Pika*. Na začetku vsake ure predelamo en razdelek, tako da vsak učenec, ki pride na vrsto, prebere en odstavek, nato pa učenci prebrano komentirajo, izluščijo tisto, kar se jim zdi zanimivo in o čemer bi se radi pogovarjali. Komentarje napišejo na listke, prilepimo jih na tablo in vse tudi preberem. Učenci iščejo podobnosti in razlike med njimi. Z glasovanjem izberejo problem, o katerem bi se želeli pogovarjati. Če se jim zdi zanimiv še kak drug, ki ni bil izbran, se pogovorimo o njem naslednjo uro. Iz zgodb običajno izberejo probleme, s katerimi se lahko identificirajo in jih tudi sicer čutijo kot svoje probleme.

Primeri vprašanj učencev:

Ali je Manca pravična?

Zakaj Manca ne pusti Pike v kopalnico? Ali nekaj prikriva?

Zakaj Manca vedno odloča?

Zakaj se sestri sovražita?

Zakaj starši vedno krivijo Piko?

Zakaj Pika misli, da je zguba?

Zakaj ne moreš izbrati svoje družine?

Bistveno za diskusijo je, da ni pravih in napačnih odgovorov. To na začetku nekateri težko sprejmejo. Prepričani so, da je samo en pravi odgovor. Počasi spoznajo, da vsak lahko pove svoje mnenje in da ga med diskusijo lahko tudi spremeni, če ga prepričajo nasprotni argumenti.

Diskusiji občasno sledi reševanje raznih nalog.

Kakor je opredeljeno v priročniku za učitelje, gre za več vrst vaj:

"Zasnovane so kot (a) vaje, ki spodbujajo dialog, (b) vaje, ki odpirajo nejasne vidike določenih idej, pojmov ali tem za razmišljanje, (c) vaje, ki izvajajo različne interpretacije (razlage), (č) vaje, ki utrjujejo uporabo filozofskih tehnik, (d) vaje, s katerimi ugotavljamo, kaj je posameznik prispeval k diskusiji, (e) vaje, s katerimi preverimo, kaj je vključeno v zamišljeni problem v zgodbi."

Najpomembnejše pri vajah se mi zdi, da učitelju omogočijo boljše razumevanje načinov razmišljanja učencev. Pri tem se najbolje pokaže, kaj jim še ni čisto jasno, tako da se lahko povrnemo k problemom, ki zahtevajo za razumevanje več časa. Na eni strani torej dajejo povratno informacijo o načinu razmišljanja, po drugi pa vodijo k napredovanju v diskusiji in tej odpirajo nove smeri.

Ob prvih urah mora učitelj poskrbeti, da se postavijo pravila, ki bodo vodila skupno delo. Oblikujejo jih skupaj učenci in učitelj. Običajno jih vprašam, kako mislijo, da naj bi potekalo skupno delo. Po skupinah oblikujejo svoje predloge, nato pa jih združimo v enoten seznam dogovorov. Na začetku so napisani na plakatu, tako da si jih počasi vsi zapomnijo. Denimo: prijaviti se za besedo, poslušati drug drugega, odgovarjati tistemu, ki postavi vprašanje ...

Najpomembnejšo vlogo ima učitelj pri "vodenju" diskusije. Ni samo usklajevalec, temveč počne še marsikaj drugega, odvisno od tega, kar se mu zdi v nekem trenutku pomembno. Včasih postavlja podvprašanja, da učenci razvijajo ali utemeljijo svoje misli. Podvprašanja včasih niso prava vprašanja, temveč odpirajo dileme, izpeljujejo posledice trditve učencev. Bistveno je, da učitelj ne daje odgovorov, temveč učence spodbuja, da jih iščejo sami. In opozarja, da noben odgovor ni dokončen in da se vselej odkrije kaj novega, kar spremeni naše vedenje o neki stvari.

Filozofija za otroke ima številne vplive na učence in na razred kot celoto:

- *učenci postanejo bolj strpnimi drugimi do drugega, razvijajo sposobnost za skupno življenje in medsebojne odnose* (ko pride med njimi do nesporazumov, jih poskušajo zgladiti s pogovorom, ne s pestmi. Pri tem pojasnjujejo svoje poglede na problem in izrazijo svoje občutke. Tisti, ki se lažje pisno

izražajo, to napišejo v pismu in ga oddajo v razredni nabiralnik ali pa neposredno tistemu, ki mu je pismo namenjeno);

- *razvijajo svoje komunikacijske spretnosti* (nekaj učencev že dokaj dobro obvlada komunikacijske spretnosti. Tudi pri drugih predmetih se spretno vključujejo v pogovor. Npr.: Strinjam se z Janom, vendar bi dodala ... Lažje tudi počakajo, da pridejo na vrsto za besedo);
- *razvijajo domišljijo in ustvarjalnost* (lažje se v mislih "preselijo" v domišljjski svet, kar se kaže zlasti v zanimivih domišljjskih spisih in pri likovnem ustvarjanju);
- *navajajo se na kritično razmišljanje* (o problemih kritično razmišljajo, iščejo pozitivne in negativne strani danih predlogov ter zagovarjajo svoje stališče);
- *razvijajo miselne spretnosti* (uspešneje povezujejo znanje z različnih področij, bolj igrivo, brez strahu se lotijo nalog iz logike).

Cilji filozofije za otroke so tudi cilji sodobne šole. Sokratska vprašanja lahko postavljamo pri vseh predmetih, saj se otroci začnejo lotevati problemov pogumneje. Razmišljajo globlje in celoviteje. Učitelj dobi več informacij o tem, kako razmišljajo. Ko odkrijejo, da je več poti, več možnih načinov razmišljanja, izgubijo tudi strah pred tem, da bi sami razmišljali in sami poskusili rešiti neki problem. Bolj povezujejo teme posameznih predmetov s svojimi vsakdanjimi izkušnjami. Upajo si, iščejo poti, na vržejo puške v koruzo, če takoj ne poznajo odgovora.

Teme, obravnavane pri filozofiji za otroke, je mogoče povezati s temami pri drugih predmetih. Prva zgodbica iz Pike se tako začne s Pikino predstavitevijo:

"Zdaj sem jaz na vrsti! Tako **dolgo** sem morala čakati, da so drugi povedali svoje zgodbe! Najprej vam bom povedala moje ime. Ime mi je Pika. Pika ni moje pravo ime. Pravo ime sta mi dala mama in oče. Pika pa je ime, ki sem si ga dala sama."

Med pogovorom se zastavi vprašanje, katero je človekovo pravo ime. To razpravo smo razširili tako, da je vsak učenec naredil manjšo raziskovalno nalogo o svojem imenu. Anketirali so starše, kako so jim izbrali ime, in po *Leksikonu imen* ugotovili izvor in pomen svojega imena.

Raziskovalne naloge so predstavili sošolcem. To temo smo navezali na opisovanje sebe pri slovenščini in hkrati pri SND, kjer je v tretjem razredu tema predstavljanje samega sebe in vsak učenec izdelal plakat o sebi. Ob tem, ko učenci razmišljajo o svojih interesih in posebnostih, se bolje spoznajo. Bolje pa spoznajo tudi drug drugega, kar je prvi pogoj za dobre medsebojne odnose. Ob tej temi se je razvila diskusija, kaj se jim zdi v življenju pomembno, kaj želijo doseči.

Nekaj misli otrok:

- Pomagala bom ljudem. Pomembno je, da pomagaš ljudem v stiski.
- Veliko bom potoval. Dobro je veliko potovati, ker spoznaš druge dežele in se pri tem učiš.
- Postati hočem igralka, zvezda, da me bodo vsi občudovali.
- Imel bom svojo restavracijo. Ljudje so zadovoljni, če dobro jedo.

Tako se je diskusija, ki se je začela pri filozofiji, preselila še k drugima predmetoma. Ena način povezovanja se torej doseže z vsebinami.

Vprašanja, o katerih debatiramo pri filozofiji, povežemo s snovjo pri drugih predmetih. Drug način je uporabnost načina dela, ki se ga učenci naučijo pri filozofiji. Pri razredni uri sem denimo problem izginulega predmeta in obtožbo nekega učenca reševala s postavljanjem filozofskih vprašanj (s filozofskim pogovorom):

- Ali lahko z gotovostjo trdiš, da ti je ta oseba predmet vzela?
- Si to videl na lastne oči?
- Kaj je v življenju gotovo?
- Ali obstaja še kakšna možnost glede tega, kaj se je lahko zgodilo s pogrešanim predmetom?

Učenci so iskali različne možnosti. Tako se je napetost v razredu umirila. Sledilo je vprašanje učencu, kaj zdaj lahko stori. Ugotovil je, da bi bilo dobro najprej preveriti našete možnosti. "Izginuli" predmet je res našel doma, obtoženemu sošolcu pa se je opravičil.

Še pomembnejši je vpliv temeljne naravnosti, namreč spraševanja in razmišljanja, na obravnavo snovi pri drugih predmetih. Primer: Pri uri matematike, ki jo je vodila študentka in pri tem nespretno postavljala vprašanja, je učencem

opazno upadla zbranost in motivacija za delo. Po uri so komentirali, da jim je bilo dolgčas, ker je študentka vse sama povedala in jim ni dala možnosti, da bi mislili.

Pa niso samo učenci tisti, ki prenašajo metodo na druga področja. Tudi sama sem, ko učenci pri uri matematiki niso razumeli naloge, najprej z vprašanji preverila razumevanje ključnih besed. Pokazalo se je, da je problem izviral iz nerazumevanja nekega pojma. Včasih bi jim v takem položaju takoj še enkrat začela razlagati matematični postopek reševanja naloge.

Seveda sem potem ugotovila, da je to vpliv filozofije. In potem spoznala še, da ne gre za nekaj povsem filozofskega, ampak za preprosto učinkovito metodo poučevanja. Tako se mi zdi, da filozofije pravzaprav ni treba vnašati drugam, saj potem, ko enkrat dobiš nekaj izkušenj, njene vsebine in metode dela opaziš pri vseh predmetih. Res pa je, da tega ne bi opazila, če se ne bi sama že tri leta ukvarjala s filozofijo za otroke.

Nekaj misli otrok o filozofiji:

- Pri filozofiji za otroke mi je bilo všeč, da smo brali zanimive zgodbe, pri tem pa razmišljali in se pogovarjali. Naučil sem se, da ima vsak pravico do svojega mišljenja. (Jurij)
- Všeč mi je, da poskušamo najti odgovore na zanimiva vprašanja. Naučila sem se, da smo ljudje različni. (Petra)
- Rad sem se pogovarjal. Naučil sem se spoštovanja. (Miha)
- Všeč mi je bilo, da smo brali v krogu in se pogovarjali. (Ana)
- Naučil sem se pisati vprašanja. (Andraž)
- Filozofija se mi je zdela smešna, zabavna, poučna in zanimiva. (Katra)
- Naučila sem se misliti. (Mateja)
- Naučil sem se povezovati misli. (Leon)
- Pomembno je, da ne užaljš drugega. (Maša)

Naj končam z mislijo Rogerja Sutcliffa: "Z besedami je treba ravnati previdno!" – tega pa se učim jaz.

Mojca Štiglic, Marjeta Žumer

Filozofija za otroke kot izbirni predmet v zadnji triadi devetletke

Učni načrt devetletne osnovne šole ponuja v zadnjem triletju obvezno izbiro različnih vsebin, med katere so uvrščene tudi: *kritično mišljenje, etična raziskovanja in jaz* in drugi, ki nosijo skupno ime *filozofija za otroke* (FZO). Na kranjski Osnovni šoli Matije Čopa, eni od osnovnih šol prvega kroga devetletke, smo med številnimi družboslovnimi izbirnimi predmeti ponudili tudi FZO, in sicer predmet kritično mišljenje. Zanj se je odločilo 41 učenk in učencev. Razdelili smo jih v dve skupini (22 in 19), od katerih je imela vsaka eno uro kritičnega mišljenja na teden. Poučevali sva jih Mojca Štiglic in Marjeta Žumer.

Odločitev za predmet filozofija za otroke je izšla iz spoznanja, da šolski sistem navaja mlade predvsem na učenje dejstev, zelo malo pa na samostojno, logično in kritično razmišljanje, debatiranje in argumentiranje. Predpostavka programa FZO pa je ravno nasprotno, razmišljajoč, ustvarjalen in komunikativen otrok in ne neveden, pasiven prejemnik vzgojno-izobraževalnega procesa. Program, zasnovan kot filozofsko raziskovanje, temelji vsako leto na drugi čitanki z zgodbami iz vsakdanjega življenja otrok oziroma mladostnikov, ob katerih se pri pouku gradi vodeni pogovor. To učence združuje v skupino, ki raziskuje v zgodbe vpletene probleme. Potek pouka ni vnaprej določen; učenci se pogovarjajo o temah, ki jih sami izberejo, tako da je ura rezultat skupnega raziskovanja učencev in učitelja.

Kako o FZO razmišljajo učenci?

"Filozofija je ljubezen do modrosti," so rekli filozofi. "Filozofija ni predmet niti ni krožek in ne kontrolka, filozofija je debata," pravimo mi (Lavra), učiteljica pa dodaja "bi morala biti debata". Ne boste verjeli, da je pri filozofiji najtežje pogovarjati se. Rekli boste, to je pa čudno, saj pogovarjati se pa ja vsak zna. To je sicer res, a če nas je v skupini 19 in bi radi vsi naenkrat povedali, kakšna je razlika med trmo in vztrajnostjo ali pa v

čem sta si podobna smeh in jok, to ni pogovor. V šoli smo navajeni, da nam v glavnem razlagajo. Če smo že kaj vprašani, odgovarjamo učiteljici "fotokopirane podatke". Malokdaj se učenci med poukom pogovarjamo drug z drugim (razen klepetanja seveda), redko poslušamo drug drugega, skoraj nikoli pa o stvareh, problemih, zanimivostih ne izmenjujemo mnenj, se kritiziramo ... In kaj počnemo pri filozofiji? Prav to: učimo se pogovarjati, poslušati drug drugega, utemeljevati svoja stališča in s tem kritično razmišljati. In kako to počnemo? Sedimo v krogu in ne v vrstah, zato, da lažje komuniciramo. Beremo zgodbe, v katerih se skrivajo filozofska vprašanja, teme in ideje kot npr. Kdo sem? Zakaj sem jaz? Kaj je smisel različnih stvari? Ali moram vedno govoriti resnico? Ali so moje misli resnične? Ker nas zgolj branje zgodb ponavadi dolgočasi, bisto zgodbe ponovimo z igro vlog. Pri filozofiji ne pišemo testov, ni "klasičnega" spraševanja. Učiteljica je najbolj zadovoljna, če čim manj govori oz. če čimveč govorimo mi. Učenci in učiteljica smo si v pogovorih enakopravni in se večkrat tudi skregamo, ker ima eden izmed nas o nekem problemu svoje mnenje, drugi pa temu nasprotujejo. (Kaja) Pri filozofiji mi je vseč, ker se lahko pogovarjam kot zunaj, s prijatelji, ni "pifljanja" in zato tu raje sodelujem, ker lahko povem, kar mislim. Včasih prav uživam. (Amon)

Včasih, a ne prav pogosto svoja razmišljanja napišemo kot spis, esej ali pesem. Lahko jih tudi narišemo ali pokažemo. (Ana)

Kaja je na temo *Kaj bi jaz rada odkrila* napisala: "Rada bi odkrila nov kraj. Nov otok. Nekatere sredi oceana. Skupaj s prijatelji bi najprej poiskali zemljevide in kupe vseh mogočih knjig. Sredi poletja bi odpotovali. Po dolgem iskanju bi nekega jutra zagledala majhen otok, tako majhen, da ni čudno, da ga ni na zemljevidu. Od tega otočka ne bi imela nobenih koristi, vendar bi bilo to čisto moje odkritje, ki bi mi veliko pomenilo, četudi bi drugi to vzeli za šalo, češ da sem iskala nekaj, kar je bilo gotovo že odkrito. In tako majhno."

Nina o svojih mislih razmišlja na prav poseben način: "Misli. Kaj pravzaprav so misli? Ne moreš jih prijeti. Veliko ljudi pravi, da so misli v glavi. Toda zakaj mi potem neka misel lahko povzroči slabost, veselje, žalost, me spravi v jok ali pa me zaradi nje

stiska v trebuhu? Potem bi lahko rekli, da so misli v trebuhu ali v očeh, ustih. Morda pa celo telo obdajajo misli? Misli me spremljajo vse življenje in pomislite, niti enega kovanca ni treba porabiti zanje. Ker imamo vsi veliko misli, bi lahko rekli, da smo pravzaprav vsi bogati. Zadnjič sem nekoga slišala govoriti, da ima žalostne misli. Pa saj misli ne morejo biti žalostne. Saj misli ne morejo jokati, pač pa jokamo mi. Misli nimajo meja. Lahko so lepe, grde, žalostne, vesele ... Ali imajo lahko barvo? Moje misli so vedno v barvah. Ko si zamislim podobo mračne misli, se mi obarva v sivo. Tiste reči nočem videti. Misli podzavestno vplivajo name. Od kod prihajajo moje misli? Zagotovo vedeli ne bomo nikoli, a meni se zdi, da prihajajo iz veselja. Misli so pomemben del mojega življenja. Skoraj tako kot srce in žile. Brez njih se skoraj ne da živeti. Čisto vsak človek na Zemlji ima svoje misli. Mislim ne moreš ubežati. Ujeti smo v njih."

Melisa pravi, da rada govori resnico, a jo tudi prikrije, da prihrani bolečino nekomu drugemu. Včasih postavi na laž celo sebe, posebno takrat, ko se sama sebi smili.

Tudi Kaji so igre z mislimi všeč. Napisala je "Miselno pesem":

Jaz grem v vas narobe,
kjer zastoj so vse podobe.
Kar je črnega, postane belo,
žalostna deklica
spremeni v veselo.
Cveki postali so petice,
suh kruh pa prave so sladice.
Sadeži bili so kisli, v meni
pa bile so misli.

Primer poteka dela učne ure FZO

Z učenci smo brali del drugega poglavja Harijeve čitanke: deček Hari med uro matematike prosi učitelja Petriča za pomoč pri reševanju vprašanja, kako lahko še drugače izrazimo besedi vsi in nobeden. Učitelj je pozval k reševanju problema tudi druge učence. Ko smo odlomek prebrali, so se začeli pogovarjati, kaj se jim je v zgodbi zdelo zanimivo, o problemu, ki so ga opazili, komentirali oziroma so si izmenjavali mnenja o osebah iz zgodbe, njihovih dejanjih in odnosih.

Ana: Takoj sem opazila gospoda Petriča, učitelja matematike. Njemu podobnega človeka še nisem srečala. Zdi se mi, da je zelo dober, da razume mlade.

Klemen: Meni pa se zdi učitelj neumen, ker je to sploh dovolil.

Jan: Se strinjam. Takega učitelja učenci z malo domišljije vsako uro lahko "speljejo".

Mateja: Zdi se mi, da vidva ne razlikujeta med učiteljem, ki ga lahko "speljemo" stran od razlage snovi, in med učiteljem, ki je namenoma pomagal učencu.

Karin: Jaz pa mislim, da ima Ana prav. Čeprav kdo lahko trdi, da je učitelj ravnal narobe, se mi zdi, da je ravnal prav, saj je dokazal, da je učence pripravljen poučevati tudi tisto, kar ni v učnem načrtu, vendar jih zanima.

Eva: Tudi meni se učitelj ne zdi neumen, ampak razumevajoč, saj namesto dolgočasnih ur matematike rad naredi uro pouka zanimivo, pa če Hariju istočasno pomaga. Všeč mi je bilo tudi, da je predlagal Harijevim sošolcem, naj pomagajo pri reševanju problema.

Matic: Celotna zgodba je nerealna, ker se to v resničnem življenju ne bi nikoli zgodilo.

Jan: Hari se preveč ukvarja z neumnim problemom.

Jure: Učenci sigurno ne bi tako lahko sprejeli Harijevega predloga, smejali bi se mu!

Matic: Odvisno, kje živiš. Na naši šoli sigurno, morda pa bi bilo kje drugje na svetu drugače. Saj veste, različni kraji, različni ljudje.

Ana: Je že res, da je večina izmed nas zasedena z reševanjem svojih problemov in da za pomoč drugim nimamo volje ali pa časa. Pa vseeno mislim, da obstajajo izjeme ...

Zapis delčka razmišljanj osmošolcev med uro FZO sva navedli kot zgled dobrega, kakovostnega pogovora. Vendar pa niso bili vsi pogovori taki. Na začetku šolskega leta je bila za učence velika težava, ker se niso poznali, saj so bili zbrani iz štirih razredov. Pozneje so povedali, da pogosto niso upali na glas povedati svojega mnenja, četudi so ga imeli. Dodali so, da jih je bilo bolj kakor

mnenja učiteljice strah reakcij sošolcev.

Med prvimi urami so bili precej pasivni, negotovi, nelagodno so se počutili že zato, ker so morali sedeti v krogu. Kar precej jih je spraševalo, kaj sploh počnemo ali česa novega smo se naučili tisto uro. Nekateri so nama ob koncu šolskega leta zaupali, da so imeli problem, kako se navaditi na to, da jih učiva tudi zgodovino in zemljepis, kjer sva bolj odmaknjeni, strogi. Problemov s komunikacijo pa tudi potem še ni bilo konec. Pogosto sva morali spodbujati učence z vprašanji iz priročnika, pa še takrat se je največkrat zgodilo, da so odgovorili na zastavljeno vprašanje učiteljici, drugi pa so tiho čakali, kdo bo vprašan naslednji. Niso bili vajeni poslušati drug drugega. Ko sva jih vprašali, zakaj se ne pogovarjajo med sabo, so nama odgovorili, da med poukom ponavadi lahko govorijo le z učiteljem in ne s sošolci. Poskusili smo tudi, da je vloga učitelja – vodje pogovora – prevzel vsakih deset minut drug učenec.

Druga skrajnost se je pojavila, ko jih je neki problem zanimal in so se želeli pogovarjati, a niso mogli počakati, da je najprej povedal svoje mnenje kdo drug. V zagati sva se znašli tudi midve. Po eni strani sva bili veseli, da so se učenci navdušeno pogovarjali, po drugi pa to ni bil konstruktiven pogovor. Bolj disciplinirano in kakovostno so se pogovarjali v manjših skupinah (6 ali 7 učencev). Približno pol leta je trajalo, da smo se navadili drug na drugega, da se je večina otrok oblikovala v skupino, nekateri pa do konca leta kljub spodbudam niso postali njeni aktivni člani in so bili redko pripravljeni povedati svoje razmišljanje na glas.

Ob koncu šolskega leta smo brali tretjo zgodbo Harijeve čitanke, v kateri je precej vodilnih idej povezanih z mislimi, mišljenjem, sanjami in predstavami. Učencem je bila posebno všeč vaja iz priročnika Ustvarjanje namišljenih otokov. (Učenci si izmislijo in narišejo namišljen otok z gorami, rekami, mesti in ljudmi. Narišejo prebivalce v oblačilih, ki jih še nihče ni videl, opišejo poklice, ki ne spominjajo na nič na tem svetu). Svoje risbe so predstavili sošolcem in se o njih pogovarjali. Ugotovili smo, da so risbe namišljenih otokov s prebivalci, bivališči ..., ki jih v resničnem svetu ni, povečini res uspele, a na vsaki od njih se pojavlja kaj stvarnega, kljub temu da so se trudili utreti

svoji domišljiji res prosto pot.

Zanimiva so razmišljanja nekaterih učencev na temo *Moje misli me osrečujejo*. Karin iz 8. razreda je napisala: "Moje misli me velikokrat osrečijo, pa naj bo dan še tako pust in čemerren. Ne osreči me pa kar vsaka misel. Biti mora svetla in vesela. Za svoji 'srečni' misli sem izbrala misel na vesele stvari in dogodke, ki me čakajo v prihodnjih urah, dneh, mesecih, in pa misli, ki se nanašajo na ... hrano. Menim, da človek mora imeti v življenju čim več "opornih palic". Lahko mu pomaga vera in molitev, vesela pesem ali hobi, v katerem uživa, lahko pa je zadosti že vesela misel, ki ti razpoloženje preusmeri pozitivno smer. Sedaj pa o mojih mislih na hrano. Kadar delam kaj za šolo in hudo (!!!) naprezam svoje 'za grah velike' možgane, mi misli odtavajo k hrani in že gledam na uro in začenjam odštevati čas do kosila ali večerje. Za obrok si rada vzamem čas in ob tem uživam. Še raje pa vidim, da sem sama doma in sebi (ali drugim) pripravim kosilo. Že ob tem uživam. Uf ... malo sem premišljevala in se razpisala o hrani in že sem boljše volje. Osrečujoče, ni kaj!"

Ana iz 8. razreda piše: "Ni dvoma. Misli me osrečujejo bolj kot vse drugo na svetu. Pa naj bo to moj paradiz, spomin na odlično baletno predstavo *Labodje jezero* ali pa misel na odlično lincerjevo sadno torto, kjer se koščki sadja topijo v ustih. V trenutkih nesreče mi moje misli dajo moč, da se znova zasmejem in si rečem: 'Moje misli so enkratne. Tako zelo me osrečujejo!'"

V tretjem poglavju je v priročniku vaja sklepanja in domišljije. Vsak učenec je med sedmimi možnostmi eno izbral, o njej nekaj napisal in jo prestavil sošolcem. Potem so pripoved skupaj komentirali in ga v zvezi z njo spraševali. Ena od možnosti je bila: *Zamisli si, da lahko ljudje, zaradi odkritja nove snovi, živijo brez brane. Kakšen bi bil potem svet?*

Johan iz 7. razreda si je tak svet zamislil tako, da bi bili vsi leni – da ne bi več delali za preživetje, ampak le še za lagodje. "Vse bi bilo zaraščeno; ljudje ne bi vedeli, kam bi sami s seboj. To bi bilo zelo slabo, pa tudi dolgočasno. Zaprle bi se vse trgovine in tovarne s hrano. Tudi reklam po televiziji na to temo ne bi bilo več. Smešno, takoj ko sem si zamislil, da bi ljudje lahko živeli brez

hrane, sem si rekel super! Toda dlje ko razmišljam, bolj vidim, da bi besedo super raje zamenjal z besedo: obup."

Druga možnost je bila: Zamišljaj si, da si voda v plavalnem bazenu. Povej, kako se počutiš, ko se vsi kopajo v tebi. Anja iz 7. razreda je povedala, da se ji zdi grozljivo, neprijetno, ker ljudje skačejo vanjo in jo razburkajo, da jo vse boli. Hrani se s klorom. Včasih jo zebe, včasih ji je vroče. Omejena je na velikost bazena, kakor da bi bila nekam priklenjena, nesvobodna. Tudi umazanija jo moti. Včasih se zaradi "žgečkanja" ljudi med plavanjem zvija in valovi. Ob koncu dneva utrujena, umazana in sita ljudi odplava po odtočnih kanalih.

Vaje iz priročnika so zanimive in učiteljicam v veliko pomoč. Uporabljava jih pri vodenju pogovora, a se izogibava temu, da bi se pogovor spremenil v mehansko reševanje vaj. Z vajami povezujemo ideje iz zgodbe s splošnimi vprašanji.

Najbolj negotovi sva bili pri ocenjevanju. Kljub standardom znanja v učnem načrtu in pogovorih s strokovnjaki na tem področju sva merila za ocenjevanje težko določali. Upoštevali sva priporočila dr. Šimenca in pri oceni posameznika združili več komponent: delo oziroma dejavnost v skupini, sposobnost izražanja in utemeljevanja lastnih stališč, samoocenjevanje, mnenje drugih članov skupine, izdelki ... Učenci so ocenjevali tudi delo učiteljice. Tako sva dosegli, da ocenjevanje ni bilo "učiteljičin monopol" in da pri večini učencev to ni vplivalo na njihovo spontanost.

Velik problem pri vseh izbirnih predmetih, še posebno pri FZO, je, da skupino sestavljajo učenci iz 7., 8. in 9. razredov – torej sta med posamezniki dve ali tri leta razlike. V letih odraščanja so tolikšne starostne razlike pri dojetanju sebe in sveta okrog nas velikanske.

Nekatere teme se zdijo zanimive osmošolcem, sedmošolcev pa še ne zanimajo in narobe. Tudi ocenjevati delo, sposobnost izražanja in utemeljevanja lastnih stališč v tako heterogeni skupini je vse prej kakor lahko delo.

Kljub začetniškim težavam je bila večina učencev s FZO na koncu šolskega leta zadovoljnih. To je pokazala anonimna anketa. Všeč jim je bil način dela, dobri odnosi v skupini, saj se je pri urah FZO spletlo nekaj prijateljstev med učenci, ki so se

sicer poznali, a se prej niso družili. V posebno zadovoljstvo nama je bilo, ko so naju učenci sami prosili, ali lahko po pouku pripravljajo igrico in ali jim lahko pri tem pomagava. Nekateri so začeli pisati dnevnik svoje razmišljanje in nama med odmori pripovedovali, o čem so razmišljali. Zdi se nama, da so nekateri učenci tudi zaradi ur FZO malce raje prihajali v šolo.

Absurd

Marjan Šimenc

Absurd kot priložnost

Učitelji filozofije navadno na šoli nimajo prevelikega ugleda. Ne med učenci ne med učitelji. Pa tudi sami zase pogosto mislimo, da Sokratov vem, da nič ne vem, drži še na en, ne tako pozitiven način. Tema absurda ponuja možnost, da učitelj filozofije ve nekaj, kar zanima tudi druge. Gre torej za temo, ki ponuja medpredmetno povezavo. Učni načrt za slovenščino namreč v okviru teme *Svetovna književnost po 2. svetovni vojni* ponuja izbiro med tremi deli: Sartre *Za zaprtimi vrati*, Camus *Tujec* in Ionesco *Plešasta pevka*. Za učitelja filozofije to ni samo priložnost, da gostuje pri pouku slovenščine, temveč predvsem prilika za navezavo na pouk slovenščine pri lastnem predmetu. In za navezavo na interes dijakov, saj je tema absurda in z njo povezana tema smisla življenja taka, da jih ne more ne zanimati.

Res pa je, da tudi pri tej temi filozofija ne ponuja preprostega odgovora. Na vzoren način pa se pokaže, kako filozofija lahko pomaga, da bolje razumemo vprašanje in njegove predpostavke. Kar najbolje pokazeta prevedena članka, zato tu dodajmo samo nekaj misli ob branju Camusa. Ker je *Tujec* v svoji preprostosti v resnici silno večplasten,¹ ga interpreti navadno berejo skupaj z *Mitu o Sizifu*, ki ga je Camus pisal hkrati s *Tujcem*.

Camus absurd v *Mitu o Sizifu* opredeljuje takole: "... ta gostota, ta tujost sveta, to je absurdnost."²

¹ Na tem mestu ni prostora, da bi poskušali razviti neodvisno branje *Tujca*, velja pa opozoriti, da naj dokončni navdih za slog romana Camus dobil ob branju zgodbe Jamesa Caina *Poštar zvoni vselej dvakrat*. In na to, da Camus v uvodu v ameriško izdajo zapiše, kako Meursault nikakor ni brezčuten. Vodi ga močna strast, strast po absolutu in resnici. *Tujec* je zato, ker je tuj družbi, ki od nas terja pretvarjanje. Meursault je junak, ki umre za resnico. (Več o tem v Bernard Pingaud: *L'etranger d'Albert Camus*, Gallimard, Pariz 1992.)

² Albert Camus: *Mit o Sizifu*, Cankarjeva založba, Ljubljana 1980, str. 32.

"Rekel sem, da je svet absurden, pa sem se prenaljil. O tem svetu ne morem reči drugega kot to, da ni razumen. Absurdno pa je srečanje te iracionalnosti z obupno željo po jasnosti, katere klic odmeva v človekovem najglobljem bistvu. Absurdnost je prav tako odvisna od človeka kot od sveta." (Prav tam, str. 37) Po Camusu torej ne gre za to, da človek sveta ne razume. Svet sam je nerazumen. Po drugi strani pa absurdnost izvira iz srečanja človekove želje po razumnosti, in nerazumnosti sveta. Absurden ni sam svet, absurdno je srečanje človeka in sveta.

Jedro opredelitve absurda je seveda zgodba o junaku, po katerem spis nosi ime. Sizif kotali skalo na goro, a se mu vselej skotali nazaj. Ko že misli, da je dosegel cilj, mu v zadnjem trenutku spodleti. In znova poskusi in znova mu spodleti in tako brez konca. Temeljni problem je prav v tem, kako razumeti to večno poskušanje. Ali je Sizif prisiljen poskusiti, čeprav ve, da mu ne bo uspelo? Ali poskuša, ker je tako nespameten, da misli, da mu bo vendarle uspelo? Ali pa ve, da mu ne bo uspelo, pa vseeno poskuša?

V grškem mitu gre za kazen, in nenavadno je, da Sizif sam sodeluje v njej. Bogovi mu nagajajo in on bi lahko odnehal. Saj ne gre za to, da je žejen, pa ga potreba žene, da poskuša vedno znova zajeti vodo. Nič očitnega ga ne sili, da poskuša vedno znova, pa vendarle to počne. Kje v mitu nastopi absurd? Absurdno naj bi bilo srečanje človeka in sveta: tega, da človek nekaj hoče od sveta, svet pa mu ne odgovarja. Mit o Sizifu je slab primer za to.

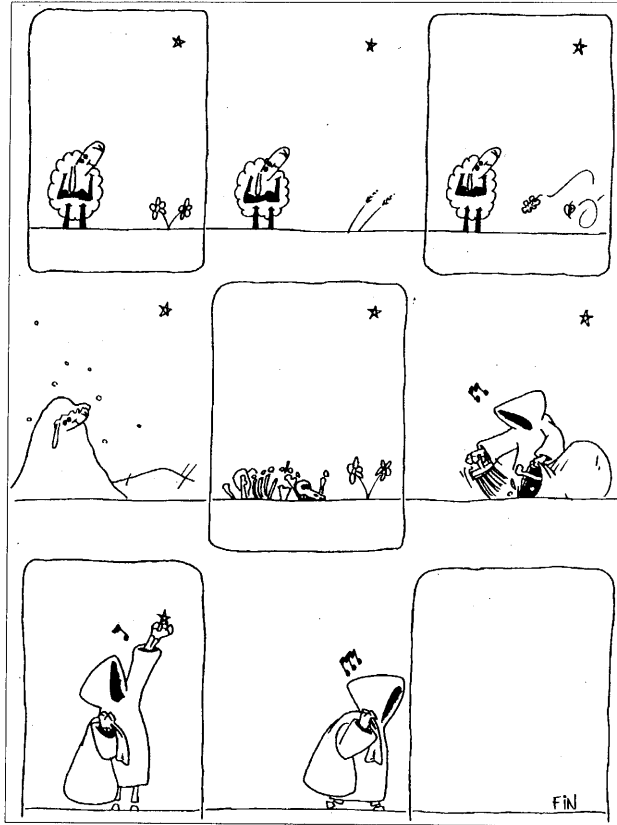
V njem svet odgovarja in vselej zruši junakove napore. V mitu nastopajo kaznovalni bogovi, ki vse pokvarijo. Kot da je mit o Sizifu vizija paranoičnega sveta, kjer svet ni tak, da se zame ne zmeni, temveč namenoma ruši vse, kar se trudim zgraditi. Gora ni

onkraj Sizifovih načrtov, nevtralna, nerazumna, gora mu aktivno nasprotuje. V tem smislu je svet smiseln oziroma ima svoj cilj. Njegov cilj je rušiti načrte človeka. Človeka kaznovati. Preizkušati. Ni nemi svet, ki ga ne moremo spoznati in ga ne moremo ujeti v svoje načrte, ker pač ni iz reda smisla. Je svet, ujet v red smisla, resda ne v red smisla ljudi, temveč v red smisla bogov, ki imajo svoje namene s človekom. A grški bogovi so ljudem precej podobni.

V *Tujcu* je osnovna struktura drugačna. Konec ni začetek nenehnega ponavljanja; Meursault na koncu za nazaj spozna, da je njegova navidezna praznosta, apatija, brezinteresnost, brezčustvenost (vsaj tako njegovo vedenje doživlja bralec), temeljila na uvidu, ki se ga sam ni dobro zavedal. Uvidu, da je svet nesmiseln. V trenutku uvida se je odprl "mili brezbriznosti sveta"⁵ in spoznal, kako podobna sta si. Nadaljevanja ni, ker je obsojen na smrt (res pa je, da mu to ne prepreči, pozneje

povedati njegove življenjske zgodbe). Pri mitu pa se zdi, da se junak od začetka zaveda nesmiselnosti, a vseeno vztraja pri projektu. Če to razumemo kot vztrajanje pri svoji želji, potem se spodletelost pokaže v drugi luči. Ne izvira iz

zunanjega sveta, temveč iz strukturiranosti same želje. Slavoj Žižek to tezo razvije ob interpretaciji Zenonovih paradoksov: tako kot Ahilu nenehno uhaja želva, tako se nam v sanjah neprestano izmika objekt želje. A to nam ne prepreči želeti, nasprotno, to je pogoj zelenja. Želja je želja biti nezadovoljen oziroma želja je želja nenehno želeti, to pa je mogoče le, če želja ni



izpolnjena. Kaj pa bi delal Sizif, če bi mu skalo uspelo prikotaliti na vrh? Smisel je prav v navidez nesmiselnem početju in mit o Sizifu je mit o uspehu: svet dobi smisel, ko ga ujamemo v strukturo, ki nam omogoča nenehno zelenje. Seveda pa je problem, če je pot tako izčiščena kot pri Sizifu. Kako vztrajati, če pa ne moremo več upati – če nam je bila odvzeta iluzija, da nam bo enkrat uspelo.

Ilustracija: Luka Rejec

⁵ Albert Camus: *Tujec*, Cankarjeva založba, Ljubljana 1986, str. 117.

Absurd

Večina ljudi včasih čuti, da je življenje absurdno, nekateri pa to čutijo živo in neprestano. Vendar so razlogi, s katerimi navadno zagovarjajo to prepričanje, očitno pomanjkljivi: *ne morejo* zares pojasniti, zakaj je življenje absurdno. Zakaj potem priskrbijo naravni izraz za občutek, da je?

I

Poglejmo nekaj primerov. Često se pripominja, da nič, kar zdaj počnemo, čez milijon let ne bo važno. Toda če to drži, potem iz istega razloga nič, kar bo veljalo čez milijon let, ni važno zdaj. Sedaj ni važno, da čez milijon let ne bo pomembno nič, kar ravnokar počnemo. Še več, tudi če bi *bilo* to, kar zdaj počnemo, pomembno čez milijon let, kako naj to obvaruje pred absurdnostjo naše sedanje prizadevanje? Če njegov zdajšnji pomen ni dovolj, da bi to dosegli, kako bo pomagal njihov pomen čez milijon let.

Da bo to, kar delamo zdaj, pomembno čez milijon let, je lahko odločilnega pomena samo, če je njegov pomen čez milijon let odvisen od tega, da je stvar pomembna sama na sebi, pika. Toda potem zanikati, da bo to, kar se dogaja sedaj, pomembno čez milijon let, pomeni zanikati njegov pomen, pika; saj na isti način ne moremo vedeti, da čez milijon let ne bo pomembno, ali je (na primer) zdaj kdo vesel ali nesrečen, ne da bi vedeli, da to ni pomembno, pika.

Često ima to, kar rečemo, da bi izrazili absurdnost našega življenja, opraviti s prostorom ali časom: smo drobnceni delčki v neskončni prostranosti vesolja; naša življenja so tudi na geološki časovni lestvici zgolj trenutki, če pustimo kozmično ob strani; vsak hip bomo vsi mrtvi. Seveda pa nobeno teh očitnih dejstev ne more biti tisto, ki življenje *dela* absurdno, če je absurdno. Vzemimo, da bi živeli večno; ali ne bi bilo življenje, ki je absurdno, če traja sedemdeset let, neskončno absurdno, ko bi trajalo večno? In če je naše življenje ob sedanjem trajanju absurdno, zakaj bi bilo kaj manj

absurdno, če bi zasedli vesolje (bodisi zato, ker bi bili večji, ali pa, ker bi bilo vesolje manjše)? Zdi se, da je razmišljanje o naši neznatnosti in kratkosti intimno povezano z občutkom, da je življenje nesmiselno; toda ni jasno, v čem je ta povezava.

Drug pomanjkljiv argument je, da morajo zato, ker bomo umrli, vse verige upravičenja obviseti v zraku: študiraš in delaš, da bi zaslužil denar, da bi z njim plačal obleko, stanovanje, razvedrilo, hrano, da bi se iz leta v leto preživiljal, morda da bi vzdrževal družino in delal kariero – toda za kakšen končni cilj? Vse to je zapleteno potovanje, ki ne pelje nikamor. (Vplivamo tudi na življenje drugih ljudi, toda to samo odloži problem, saj bodo tudi oni umrli.)

Obstaja kar nekaj odgovorov na ta argument. Prvič, življenje ni iz niza delovanj, od katerih ima vsako za svoj cilj neki naslednji člen niza. Verige upravičenja v življenju vedno znova pridejo do konca in to, ali lahko proces kot celoto upravičimo, ne vpliva na dokončnost teh končnih točk. Nobeno nadaljnje upravičevanje ni potrebno, da bi bilo razumno vzeti aspirin proti glavobolu, obiskati razstavo del občudovanega slikarja ali preprečiti otroku, da bi se opekel na vroči peči. Nobenega širšega konteksta ali še kakšnega namena ne potrebujemo, da bi tem dejanjem preprečili biti nesmiselna.

Tudi če bi kdo želel priskrbeti še dodatno upravičenje za vse stvari v življenju, ki navadno veljajo za samoupravičene, bi se tudi to upravičenje moralo nekje končati. Če nič ne more upravičiti, če ni upravičeno po nečem zunaj sebe, kar je prav tako upravičeno, potem sledi neskončna regres in nobena veriga upravičenja ne more biti zaključena. Še več, če končna veriga razlogov ne more ničesar upravičiti, kaj lahko dosežemo z neskončno verigo, katere vsak vezni člen mora biti upravičen z nečim zunaj sebe?

Ker se mora veriga upravičenj nekje končati, nič ne dosežemo, če zanikamo, da se konča tam, kjer se zdi, da se konča, namreč znotraj življenja – ali če poskušamo zajeti mnogovrstna, pogosto

trivialna vsakdanja upravičenja dejanj v en sam, nadzorni življenjski načrt. Zadovoljitev je mogoče lažje najti. Dejansko argument s svojim napačnim prikazovanjem procesa upravičenja postavlja prazno zahtevo. Vztraja, da so razlogi, ki so na voljo v življenju, nepopolni, toda iz tega sklepa, da so vsi razlogi, ki se končajo, nepopolni. Tako sklepanje povzroči, da je nemogoče priskrbeti kakršen koli razlog.

Standardni argumenti za absurdnost torej padejo. Kljub temu sem prepričan, da poskušajo izraziti nekaj, kar je težko navesti, je pa po svojem bistvu pravilno.

II

V vsakdanjem življenju je situacija absurdna takrat, ko vsebuje očitno protislovje med nagibanjem oziroma prizadevanjem in stvarnostjo: nekdo da zapleten zagovor v prid predlogu, ki je bil že sprejet; razvpit zločinec postane predsednik velike človekoljubne ustanove; po telefonu izpoveš ljubezen telefonski tajnici; med posvetitvijo v viteza se ti odpnejo hlače.

Ko se nekdo znajde v absurdni situaciji, jo bo navadno poskušal spremeniti tako, da bo svoje stremenje prilagodil, ali pa tako, da bo stvarnost bolje uskladil z njim, ali pa tako, da se bo popolnoma umaknil iz situacije. Nismo vedno pripravljeni ali sposobni izkoptati se iz situacije, katere absurdnost nam je postala jasna. Vendar pa si je ponavadi mogoče zamisliti kakšno spremembo, ki bo odstranila absurdnost – ne glede na to, ali jo bomo oziroma ali jo lahko uresničimo. Občutek, da je življenje kot celota absurdno, nastane, ko zaznamo, morda nejasno, napihnjeno zahtevo ali prizadevanje, ki ga ne moremo ločiti od nadaljevanja človekovega življenja in ki napravi njegovo absurdnost za neizogibno, razen če se ne odločimo za pobeg iz njega.

Življenje mnogih ljudi je absurdno, začasno ali trajno, zaradi vsakdanjih razlogov, ki zadevajo njihove želje, okoliščine in osebne odnose. Če pa obstaja filozofski smisel absurdnosti, mora nastati

iz dojemanja nečesa univerzalnega – iz nekega pogleda, v katerem si želje in stvarnost neizogibno nasprotujejo za vse nas. Pokazal bom, da je ta pogoj izpolnjen z nasprotjem med resnostjo, s katero jemljemo življenje, in stalno možnostjo, da imamo vse, kar jemljemo resno, za arbitrarno oziroma dvomljivo.

Našega človeškega življenja ne moremo živeti brez prizadevanja in pozornosti niti brez odločitev, ki kažejo, da nekatere stvari jemljemo resneje od drugih. Kljub temu imamo vedno na voljo gledišče zunaj posamezne oblike našega življenja, a katerega se kaže resnost kot neutemeljena. Ti dve stališči si v nas nasprotujeta in zato je življenje absurdno. Absurdno pa je, ker se ne zmenimo za dvome, za katere vemo, da jih ne moremo odpraviti, in kljub tem dvomom še naprej živimo s skoraj nezmanjšano resnostjo.

Ta analiza potrebuje zagovor v dveh ozirih: prvi zadeva neizogibnost resnosti; drugi neizogibnost dvoma.

Sebe jemljemo resno, pa če živimo resno ali ne in če nas zanima predvsem slava, ugodje, odlika, razkošje, zmagoslavje, lepota, pravica, znanje, zveličanje ali pa zgolj preživetje. Če druge ljudi jemljemo resno in jim posvetimo svoje življenje, to problem samo še pomnoži. Človeško življenje je polno truda, načrtov, tehtanja, uspehov in padcev: svoje življenje *živimo* na različni stopnja lenobe in prizadevnosti.

Če ne bi mogli narediti koraka nazaj in razmisliti o poteku, ampak bi nas vodili zgolj dražljaji brez samozavedanja, bi bilo drugače. Toda človeška bitja ne delujejo samo zaradi dražljajev. Človeška bitja so preudarna, razmišljajo, tehtajo posledice in se sprašujejo, ali je njihovo početje vredno truda. Ni samo njihovo življenje polno izbir, ki se v širšem delovanju skladajo s časovno zgradbo, ampak se v najširšem smislu tudi odločajo, čemu bodo sledili in česa se bodo izogibali, kateri izmed številnih ciljev naj imajo prednost in kakšni ljudje želijo biti ali postati. Nekateri se s takšnimi izbirami srečujejo tako, da od časa do časa sprejmejo velike odločitve, drugi samo z mislijo o teku

svojega življenja, ki je plod nešteti majhnih odločitev. Odločijo se, s kom se bodo poročili, v kateri poklic bodo šli, ali se bodo pridružili podeželskemu klubu, odporniškemu gibanju, ali pa se samo sprašujejo, zakaj še vedno vztrajajo pri tem, da so trgovci, akademiki ali vozniki taksijev, in po nekem obdobju neuspešnega razmišljanja o tem nehajo razmišljati.

Čeprav jih lahko od dejanja do dejanja motivirajo tiste trenutne potrebe, ki jim jih prinese življenje, dovoljujejo procesu, da se nadaljuje, tako da se vdajo splošnemu sistemu navad in obliki življenja, v kateri imajo takšni razlogi svoje mesto – ali morda samo tako, da se držijo življenja samega. Porabijo velikansko količino energije, tveganja in preračunavanja za podrobnosti. Pomislite, kako navadnega posameznika skrbi njegov videz, zdravje, spolno življenje, čustvena odkritost, njegova družbena korist, samospoznanje, kakovost njegovih vezi z družino, kolegi in prijatelji, kako dobro opravlja svoje delo, ali razume svet in to, kar se v njem dogaja. Živeti človeško življenje pomeni biti zaposlen s polnim delovnim časom, ki mu vsakdo posveti desetletja silne zaskrbljenosti.

To dejstvo je tako očitno, da ga je težko imeti za izredno in pomembno. Vsakdo od nas živi svoje lastno življenje – živi s seboj štiriindvajset ur na dan. Kaj naj bi drugega počel – živel življenje nekoga drugega? Vendarle imajo ljudje posebno sposobnost stopiti korak nazaj ter pregledati sebe in življenje, ki so mu zavezani, s tistim objektivnim začudenjem, ki prihaja iz opazovanja mravlje, ko se muči s kupom peska. Ne da bi si delali utvaro, da zmorejo uiti iz svojega zelo značilnega in posebnega položaja, ga lahko vidijo *sub specie aeternitatis* – in pogled je toliko streznjujoč kolikor komičen.

Ko sprašujemo po še enem upravičenju v verigi in nam ga ne uspe dobiti, ne naredimo odločilnega koraka nazaj. Ugovore v tej smeri smo že navedli, upravičenja se končajo. Vendar prav to priskrbi predmet univerzalnemu dvomu. Korak nazaj naredimo za ugotovitev, da celoten sistem upravičenja in kriticizma, ki usmerja naše izbire in

podpira naše sklicevanje na razumnost, počiva na odzivih in navadah, o katerih se nikoli ne sprašujemo, ki jih brez krožnosti ne znamo obraniti in ki se jih bomo držali tudi, ko bomo o njih dvomili.

Stvari, ki jih brez razlogov in brez zahteve po razlogih počnemo ali hočemo – stvari, ki določajo, kaj je za nas razlog in kaj ni – so izhodiščne točke našega skepticizma. Sebe vidimo od zunaj in vsa kontingentnost in specifičnost naših ciljev in prizadevanja postaneta jasni. Kljub temu, ko tako pogledamo in spoznamo, da je tisto, kar počnemo, arbitrarno, nas to ne loči od življenja in v tem leži naša absurdnost: ne v tem, da lahko oblikujemo takšen zunanji pogled na nas same, ampak da mi sami to lahko prenesemo, ne da bi prenehali biti osebe, katerih temeljni cilji se tako hladno opazujejo.

III

Iz položaja lahko poskusimo zbežati tako, da poiščemo širše temeljne cilje, iz katerih se ni mogoče umakniti – gre za idejo, da se absurdnost pojavi, ker je tisto, kar mi jemljemo resno, nekaj majhnega, nepomembnega in individualnega. To iskanje zapolnitve lastnega življenja s smislom si običajno zamišljajo kot vlogo ali funkcijo v nečem večjem od njih samih. Zato iščejo izpolnitev v služenju družbi, državi, revoluciji, napredku zgodovine, napredku znanosti ali v religiji in Gospodovi slavi.

Toda funkcija v nekem večjem podjetju še ne more dati pomena, razen če ni to podjetje samo pomembno. In njegova pomembnost se mora navezati na tisto, kar lahko razumemo, ali pa nam ne bo niti približno dalo tistega, kar iščemo. Če bi zvedeli, da smo vzrejeni zato, da bi bili hrana drugim bitjem, ki si želijo človeško meso, ki so nas nameravala spremeniti v zrezke, preden bi postali presuhi – tudi če bi zvedeli, da so rejci živali razvili človeško raso prav s tem namenom – to našemu življenju še vedno ne bi dalo smisla, in sicer iz dveh razlogov. Prvič, še vedno ne bi poznali pomembnosti življenja tistih drugih bitij; drugič, čeprav bi morda priznali, da bi bilo naše življenje

zaradi te kulinarčne vloge zanje smiselno, ni jasno, kako bi bilo smiselno za nas.

Seveda se običajna oblika služenja višjemu bitju razlikuje od te. Častili naj bi in bili deležni božje slave, na primer nekako tako kakor piščanci niso deležni slave coq au vin. Enako velja za služenje državi, gibanju ali revoluciji. Ko so del nečesa, kar jih presega, ljudje lahko začutijo, da je tisto tudi del njih. Manj jih skrbi, kar je značilno zanje, se pa dovolj identificirajo z večjim podjetjem, tako da jih njihova vloga v njem zadovolji.

O vsakem takšnem širšem namenu lahko podvomimo enako in iz istih razlogov, kakor lahko podvomimo o ciljih posameznikovega življenja. Enako je tu legitimno najti poslednje upravičenje kakor prej med podrobnostmi posameznikovega življenja. Vendar pa to ne spremeni dejstva, da se upravičenja končajo, ko mi privolimo, da se končajo – ko se nam ne zdi več potrebno iskati še naprej. Če lahko stopimo nazaj od namenov posameznikovega življenja in podvomimo o njihovem smislu, lahko stopimo nazaj tudi od napredka človeške zgodovine ali znanosti ali uspešnosti družbe ali kraljestva, moči in božje slave¹ in vse te stvari prav tako omajamo. To, kar se nam zdi, da daje smisel, upravičenje, pomembnost, je zato, da potem, ko smo dospeli do neke točke, ne potrebujemo več razlogov. Tisto, zaradi česar je dvom neizogiben glede na omejene cilje posameznikovega življenja, je tisto, zaradi česar je neizogiben tudi glede na vsak večji namen, ki spodbuja občutek smiselnosti življenja. Ko se enkrat pojavi fundamentalni dvom, ga ne moremo več pustiti pri miru.

Camus v *Mitu o Siziifu* trdi, da absurd nastane zato, ker svet ne zadosti našim potrebam po smislu. To pomeni, da bi zadostil tem potrebam, če bi bil drugačen. Vendar vidimo lahko, da ni tako. Zdi se, da si ne moremo zamisliti takšnega sveta (v katerem bi bili tudi mi), v katerem se vznemirjajoči dvomi ne bi mogli pojavljati. Torej absurdnost naše situacije ne izhaja iz nasprotja med našimi pričakovanji in svetom, ampak iz

nasprotja v nas samih.

IV

Ugovarjali bi lahko, da stališče, s katerega naj bi se ti dvomi opazili, ne obstaja – da bomo, če bomo naredili priporočeni korak nazaj, pristali na tankem ledu, brez kakršne koli osnove za presojo naravnih odzivov, ki naj bi jih ocenili. Če ohranimo naša običajna merila za to, kaj je pomembno, bomo na vprašanja o pomembnosti našega početja v življenju odgovorili običajno. Če pa ne, potem nam tista vprašanja ne bodo nič pomenila, saj ne bo več nobene vsebine za idejo pomembnosti in zato tudi ne za idejo, da nič ni pomembno.

Vendar ta ugovor napačno predstavlja naravo koraka nazaj. Ta korak naj nam ne bi pomagal razumeti, kaj je zares pomembno, tako da bi videli, da je naše življenje nepomembno. V teku teh razmišljanj nikoli ne opustimo običajnih meril, ki naše življenje vodijo. Samo opazujemo jih na delu in spoznamo, da jih, če jih omajamo, lahko upravičimo samo glede na njih same, brez koristi. Držimo se jih, ker smo tako narejeni. Če bi bili kako drugače, se nam tisto, kar se nam zdi pomembno ali resno ali vredno, ne bi zdelo tako.

V vsakdanjem življenju seveda ne presodimo, da je situacija absurdna, razen če nimamo v mislih nekaterih meril resnosti, pomembnosti ali harmonije, s katerimi lahko primerjamo absurd. Ta primerjava pa ni upoštevana v filozofski presoji absurdnosti in zato se lahko misli, da je pojem neustrezen za izražanje takšnih sodb. Vendar ni tako, saj je filozofska sodba odvisna od druge primerjave, zaradi katere postane razširitev običajnejših primerov naravna. Od njih se loči samo po tem, da primerja zahteve življenja s širšim kontekstom, v katerem se ne da odkriti *nobenih* meril, in ne s kontekstom, iz katerega lahko dobimo druga, pomembnejša merila.

V

Filozofsko dojetje absurda je v tem pogledu, pa tudi v drugih podobno epistemološkemu

¹ Cf. Robert Nozick, "Theology," *Mosaic*, XII, I (pomlad 1971): 27/8.

skepticizmu. Obakrat filozofski dvom ni v kontrastu s kakšno neizpodbitno gotovostjo, čeprav se pride do njega z ekstrapolacijo primerov dvoma znotraj sistema dokazovanja ali upravičenja, pri čemer kontrast z gotovostjo *je* impliciran. V obeh primerih se naša omejenost združi z zmožnostjo transcendiranja omejitev mišljenja (tako jih iščemo kot omejitve in kot nekaj neizogibnega).

Skepticizem se začne takrat, ko sebe vključimo v svet, o katerem trdimo, da o njem nekaj vemo. Po našem opažanju nas neka vrsta dokazov prepriča o dopustitvi, da se upravičevanje prepričanj na neki točki konča; zdi se nam, da poznamo mnogo stvari, ne da bi poznali ali imeli temelje za zanikanje preostalih, ki bi, če bi bile resnične, postavile na laž našo trditev, da nekaj vemo.

Vem na primer, da gledam kos papirja, čeprav nimam ustreznih temeljev za trditev, da vem, da ne sanjam; in če sanjam, potem ne gledam kosa papirja. Tukaj se običajno pojmovanje razlike videza in stvarnosti uporablja za to, da bi pokazali, kako pogosto jemljemo svoj svet kot samoumeven. Gotovost, da ne sanjamo, ne more biti upravičena drugače kakor krožno, s tistim videzom, ki vzbuja negotovost. Nekako pretirano je domnevati, da morda sanjam; toda možnost je zgolj ilustrativna. Razkriva, da je naša zahteva po vedenju odvisna od tega, da se nam ne zdi nujno izločiti nekaterih inkompatibilnih alternativ, in da sta možnost sanjanja ali popolnega haluciniranja samo predstavnici neomejenih možnosti, večine katerih si niti zamisliti ne moremo².

Ko smo enkrat naredili korak nazaj k abstraktnemu pogledu na naš celotni sistem prepričanj, dokazov in upravičenj in ko smo videli, da kljub svojim namenom deluje samo, če vzamemo svet pretežno kot gotov, *nismo* v položaju, da bi ta videz primerjali z drugo stvarnostjo. Ne moremo opustiti naših običajnih odzivov, in če bi jih lahko, bi ostali brez sredstev za razumevanje stvarnosti, ne glede na njeno vrsto.

Enako je na praktičnem področju. Iz svojih življenj ne stopimo na novo izhodiščno točko, iz katere vidimo, kaj je resnično, objektivno pomembno. Še naprej jemljemo življenje kot samoumevno, čeprav vidimo, da so vse naše odločitve in gotovosti možne samo zato, ker jih velik del ne postavimo pod vprašaj.

Do epistemološkega skepticizma, pa tudi do občutka absurda nas privedejo začetni dvomi, sproženi znotraj sistemov dokazovanja in upravičenja, ki jih sprejemamo in jih lahko navedemo brez škode za naše siceršnje pojmovanje. Vprašamo lahko ne samo, zakaj bi morali verjeti, da so pod nami tla, ampak tudi, zakaj naj bi sploh verjeli dokazom naših čutil – in na neki točki bi okvirna vprašanja veljala dlje od odgovorov. Podobno lahko vprašamo ne samo, zakaj naj vzamemo aspirin, ampak zakaj naj bi se sploh trudili za svoje udobje. Dejstvo, da bomo vzeli aspirin, ne da bi čakali na odgovor na zadnje vprašanje, ne razkriva, da je to nerealno vprašanje. Še vedno bomo verjeli, da imamo tla pod nogami, ne da bi počakali na odgovor na to drugo vprašanje. V obeh primerih je nepodprto naravno zaupanje tisto, ki generira skeptične dvome – torej ga ne moremo uporabiti za to, da bi jih odpravili.

Filozofski skepticizem nas ne primora, da bi opustili naša siceršnja prepričanja, jim pa daje poseben priokus. Potem ko priznamo, da njihova resničnost ni združljiva z možnostmi, da nimamo temeljev za prepričanje – razen prav tistih prepričanj, ki smo jih postavili pod vprašaj – se k našim znanim prepričanjem vrnemo s precej ironije in resignacije. Ker nismo zmožni opustiti naravnih odzivov, od katerih so odvisni, jih spet prevzamemo, kakor zakonec, ki je pobegnil z drugim in se potem odločil vrniti; toda mi jih obravnavamo drugače (ne da bi bila ta nova drža nujno podrejena stari).

Isti položaj nastane, ko podvomimo o resnosti, s katero jemljemo naše življenje in življenje nasploh, in pogledamo nase brez predpostavk. Potem se

² Zavedam se, da se za skepticizem o zunanjem svetu obče misli, da je bil ovržen, ampak jaz sem ostal prepričan o njegovi neovrgljivosti, odkar sem na Berkelyu prisostvoval večinoma neobjavljenim mislim Thompsona Clarka na to temo.

vrnemo v naše življenje, kakor se moramo, vendar je naša resnost prepojena z ironijo. Ne da bi nam ta omogočila uiti absurdu. Nesmiselno je ob vsem, kar delamo, godrnjati: "Življenje je nesmiselno, življenje je nesmiselno ..." V nadaljevanju življenja in dela in truda se, ko delujemo, jemljemo resno, ne glede na to, kaj govorimo.

Kar nas vzdržuje v prepričanju, pa tudi delovanju, ni razlog ali upravičenje, ampak nekaj bolj osnovnega – saj nadaljujemo enako tudi potem, ko smo prepričani, da so razlogi odpovedali.³ Če bi se poskušali opreti samo na razum in bi pri tem zelo vztrajali, bi se naše življenje in prepričanje sesulo – če se izgubi inercialna moč sprejemanja sveta in življenja za samoumevnega, lahko dejansko znorimo. Če to izgubimo, nam razum ne bo pomagal.

VI

Ko gledamo nase iz širše perspektive, kakršno lahko zavzamemo v telesu, postanemo opazovalci svojega lastnega življenja. Kot njegovi čisti opazovalci ne moremo storiti prav veliko, nadaljujemo življenje in se posvetimo tistemu, kar obenem vidimo kot nekaj čudnega, kot obred neke tuje religije.

To pojasnjuje, zakaj občutek absurdnosti najde svoj naravni izraz v tistih slabih argumentih, s katerimi se je ta razprava začela. Naša majhnost, naše kratkotrajno življenje in dejstvo, da bo vse človeštvo navsezadnje brez sledu izginilo, so metafore za korak nazaj, ki nam omogoča, da se opazujemo od zunaj in odkrijemo, da je posebna oblika našega življenja nenavadna in rahlo presenetljiva. Ko poskušamo privzeti pogled iz vesolja, kažemo sposobnost, da vidimo sebe brez predpostavk, kot arbitrarne, posebne, zelo specifične stanovalce sveta, kot eno od nešteti oblik življenja.

Preden se obrnemo k vprašanju, ali je absurdnost naših življenj nekaj, kar je vredno obžalovati in čemur je treba poskušati uiti, pogledjmo, kaj bi morali opustiti, da bi se ji izognili.

Zakaj življenje miši ni absurdno? Prav tako ni absurdno kroženje lune, vendar to sploh ne zahteva nobenega truda ali ciljev. Miš mora delati, da bi preživevala. Vendar njeno življenje ni absurdno, ker nima zmožnosti samozavedanja in samotranscendiranja, ki bi ji dalo videti, da je samo miš. Če *bi se* to zgodilo, bi njeno življenje postalo absurdno, saj zaradi samozavedanja ne bi prenehala biti miš in ji le-to tudi ne bi omogočalo dvigniti se nad njene mišje napore. Z na novo odkrito samozavestjo bi se morala vrniti v svoje prazno, toda razburljivo življenje, polno dvomov, ki jih ne bi mogla odpraviti, pa tudi polna namenov, ki jih ne bi mogla opustiti.

Ali se lahko, ker imamo transcendentalni korak, ki je za nas ljudi naraven, izognemo absurdnosti tako, da tega koraka ne naredimo in ostanemo popolnoma znotraj našega zemeljskega življenja? No, zavestno ga ne moremo zavrniti, saj če bi to hoteli narediti, bi se morali zavedati stališča, ki ga nočemo sprejeti. Edini način, da bi se izognili tovrstnemu samozavedanju, bi bil, ali da ga nikoli ne bi imeli ali pa da bi nanj pozabili – nič od tega se ne da doseči z voljo.

Po drugi strani pa je mogoče povečati prizadevanje, da bi uničili drugo komponento absurda – zapustili zemeljsko, individualno, človeško življenje zato, da bi se čimbolj popolno identificirali s tem univerzalnim glediščem, s katerega se zdi človeško življenje arbitrarno in trivialno. (To je ideal nekaterih vzhodnih religij.) Če komu uspe, potem mu višje zavesti ni treba vleči skozi naporno zemeljsko življenje in absurdnost bo manjša.

Kakor koli že, kolikor je ta samoizbris rezultat

³ Kot pravi Hume v svojem slavnem odlomku *Razprave*: "Na vso srečo se zgodi, da ker razum ni zmožen razgnati teh oblakov, narava samo zadosti temu namenu in me ozdravi te filozofske melanholije in delirija, ali tako da razrahlja napor misli ali s kakšnim razvedrilom in živim vtisom mojih čutov, ki izbrišejo vse te blodnje. Večerjam, igram partijo backgammona, se pogovarjam in se zabavam s svojimi prijatelji. In ko se po treh ali štirih urah zabave spet vrnem k tem spekulacijam, se zdijo tako hladne in prisiljene in smešne, mi srce ne da, da bi se še naprej ukvarjal z njimi." (Knjiga 1, del 4, oddelek 7; Selby-Bigge (ur.), str. 269).

napora, moči volje, asketizma in tako naprej, je potrebno, da se kot individuum jemlješ resno – da si pripravljen sprejeti velik napor, da se izogneš biti kreaturen in absurden. Cilj nesvetnosti lahko spodkoplješ tako, da se za njim premočno ženeš. Toda če bi kdo preprosto dovolil svoji individualni, živalski naravi, da jo žene nagon, in bi se na impulse odzival, ne da bi bilo zadovoljevanje njenih potreb osrednji zavestni cilj, potem bi morda, za precejšnjo dissociativno ceno, dosegel manj absurdno življenje, kakor ga ima večina. To ne bi bilo smiselno življenje, toda transcendentalne zavesti ne bi vpletalo v vztrajno izpolnjevanje zemeljskih ciljev. In to je glavni pogoj absurdnosti – tlačenje neprepričane transcendente zavesti v službo tako imanentnega, omejenega podjetja, kakršno je človeško življenje.

VII

Zadnji izhod je samomor. Toda preden sprejmemo kakšne prenačljive korake, bi bilo pametno pazljivo premisliti, ali nam absurdnost naše eksistence resnično predstavlja *problem*, ki ga moramo nekako rešiti – kakor je treba nekaj ukreniti ob naravnih nesrečah. Gotovo se tako loteva problema Camus in dobi podporo v tem, da si vsi želimo pobegniti iz absurdnih situacij na mikroravni.

Camus – ne na povsem dobrih temeljih – zavrača samomor, druge rešitve pa vidi kot pobeg iz stvarnosti. Sam priporoča kljubovanje oziroma preziranje. Verjame v takšno rešitev lastnega dostojanstva, da svetu, ki je gluha za naše prošnje, pokažemo pest in njemu navkljub živimo naprej. To našega življenja ne bo naredilo neabsurdnega, vendar mu bo dalo neko plemenitost.⁴

Povedano se mi zdi romantično in rahlo samopomilovalno. Naša absurdnost ne zahteva tako

veliko vznemirjenja niti tako velikega kljubovanja. Ob tveganju, da bomo padli v romantičnost po drugi poti, bi zagovarjal, da je absurdnost ena najbolj človeških stvari: je manifestacija naših najnaprednejših in najzanimivejših značilnosti. Kot skepticizem v epistemologiji je mogoč samo zato, ker posedujemo neko vrsto vpogleda – sposobnost v mislih transcendirati sebe.

Če je občutek absurda način zaznavanja našega resničnega položaja (čeprav položaj ni absurden, dokler ga ne zaznamo), kakšen razlog potem imamo, da bi se mu upirali ali mu poskušali uiti? Tako kakor zmožnost epistemološkega skepticizma izvira iz naše sposobnosti razumeti našo človeško omejenost. Ni treba, da je povezan z agonijo, če ga mi ne povežemo. Niti ni treba priklicati ključovalnega zaničevanja usode, ki nam omogoča, da se čutimo pogumne in ponosne. Takšna dramatičnost, tudi če jo izvajamo zasebno, kaže nesposobnost ceniti kozmično nepomembnost situacije. Če sub specie aeternitatis ni razloga verjeti, da je kaj pomembno, potem tudi to ni pomembno in na naše absurdno življenje lahko gledamo z ironijo namesto s herojstvom ali obupom.

Prevedel Bojan Vučko

Prevedeno po E.D. Klemke (ur.): *The Meaning of Life*, Oxford University Press, Oxford 1981, str. 151-161.

⁴ "Sizif, proletarec bogov, nemočen in uporen, pozna vso razsežnost svojega nesrečnega položaja: nanj misli med svojim spuščanjem. Jasnovidnost, ki naj bi povzročala njegovo muko, hkrati dopolnjuje njegovo zmago. Vsako usodo je mogoče preseči s prezirom." (*Mit o Sizifu*, Nobelovci, Cankarjeva založba, Ljubljana 1980, str. 120-121)

Richard Taylor

Smisel življenja

Vprašanje, ali ima življenje kakšen smisel, je težko interpretirati, in bolj ko človek nanj osredotoča svojo sposobnost kritičnega razmišljanja, bolj se zdi, da se mu izmika ali mu uhaja kot intelegibilno vprašanje. Želimo ga potisniti v stran, kakor da je vir težav, kakor da je nekaj, kar moramo, če ga že ne moremo odpraviti, vsaj primerno skriti. In vendarle mislim, da vsaka razmišljujoča oseba priznava pomembnost zastavljenega vprašanja in nujo dobiti ustrezen odgovor.

Če je idejo smiselnosti v tem kontekstu težko zajeti, tako da nismo gotovi, kaj bi veljalo kot odgovor na vprašanje, je z idejo nesmiselnosti mogoče lažje. Če si potem v naših mislih predočimo jasno podobo nesmiselnega obstoja, lahko morda naredimo korak k uspešni rešitvi našega prvotnega vprašanja, tako da pogledamo, v kakšnem obsegu so naša življenja, takšna, kakršna so, blizu tej podobi, in predstavimo nauke, ki jih iz primerjave lahko potegnemo.

Nesmiselni obstoj

Odlično podobo nesmiselnosti, ki jo iščemo, najdemo v antičnem mitu o Sizifu. Naj spomnimo, da je Sizif izdal božje skrivnosti smrtnikom in so ga bogovi zato obsodili na valjenje skale na vrh hriba, ki pa se takoj spet skotali dol, Sizif pa jo mora spet zriniti na vrh ... in tako naprej znova in znova, večno. Tu imamo sliko nesmiselnosti, brezcilnega napora, nesmiselne eksistence, ki ne more biti nikoli odrešena. Celo smrt, ki bi, če že ne bi dosegla nič drugega, vsaj presekal ta idiotski cikel, ga ne odreši. Če bi nas povabili, naj si zamislimo, da bi se Sizif mučil nekaj časa in ne bi ničesar dosegel, se morda navsezadnje zgrudil od izčrpanosti, tako da bi lahko domnevali, da se bo končno obrnil na nekaj, kar bi mu dajalo nekaj upanja, potem nesmiselnost tega poglavja njegovega življenja ne bi bila tako popolna. Bila bi temne in grozne sanje, iz teh pa bi se navsezadnje zbudil v svetlobo in realnost. Toda on se ne zbudi,

saj se nima iz česa zbuditi. Njegova ponavljajoča se muka je njegovo življenje in realnost, traja večno in je brez vsakega smisla. Iz njegovega početja nič ne nastane, razen še več istega. Niti z enim korakom – niti s tisočim niti z deset tisočim – se ne more niti malo spokoriti za greh proti bogovom, ki ga je pahnil v to usodo. Iz tega nič ne nastane, popolnoma nič.

Ta antični mit je vedno očaral ljudi, saj v njem lahko najdemo nešteto pomenov. Očitno so nekatera stara ljudstva mislila, da simbolizira večno vzhajanje in zahajanje sonca, druga, da simbolizira neprestano butanje valov ob obalo. Najbrž je najobičajejša razlaga ta, da simbolizira človekov večni boj in neugasljivega duha, njegovo odločenost vedno poskušati še enkrat kljub nemogočemu položaju. To interpretacijo podpira različica mita, po kateri je Sizifu ukazano kotaliti skalo prek hriba, tako da bi se nazadnje zvalila na drugo stran, vendar mu to nikdar ne uspe.

Toda ne zanima me prikazovanje ali zagovarjanje takšne ali drugačne interpretacije tega mita. Navedel sem ga samo zaradi enega elementa, ki ga očitno vsebuje, namreč neprestano, ciklično delovanje, ki nikoli do ničesar ne pripelje. Lahko bi si pomagali z drugimi, enako pripravnimi podobami in ne bi potrebovali nobenega pisca mitov, da bi nam priskrbel potrebno snov. Lahko si zamislimo dve osebi, ki prenašata skalo – ali dragocen biser, to ni pomembno – sem in tja, v štafetnem slogu. Eden ga nese na bližnjo ali daljno točko, tam ga prevzame drugi in vrne na izhodišče, znova ga dobi prvi – in proces se ponavlja spet in spet. Samo da v tem prenašanju nič ne šteje kot zmaga in nič ne pripelje tekmovanja do konca, vsak korak vodi samo do ponovitve samega sebe. Lahko si zamislimo tudi dve skupini zapornikov: prva skoplje velikansko jamo v zemljo in takoj jo zapolni druga skupina; nato ta izkoplje novo jamo in takoj jo zapolni prva skupina in tako naprej in tako naprej brez konca.

V vseh takšnih prikazih kot temačno in žalostno ni poudarjeno to, da osebe, ki nastopajo v teh vlogah, prenašajo muke ali bolečine, saj tega ni treba

predpostavljati. Niti da so njihovi naporu velikanski, saj niso nič večji kakor naporu, ki jim je podvržena večina ljudi večino časa. Po izvirnem mitu je skala tako velika, da je Sizif nikoli ne privali čisto do vrha in mora ječati pri vsakem koraku, tako da je njegov strašanski napor zaman. Toda ni to tisto, kar nas osupne – ne da je njegov velikanski napor zaman, ampak da je njegova eksistenca sama brez smisla. Tudi če je na primer skala le okrogel kamenček, ki ga lahko nesemo brez napora, ali če so jame, ki jih kopljejo zaporniki, čisto majhne, ni v njihovo življenje vpeljana niti malo smisla. Skala, ki jo Sizif potiska na vrh hriba, pa naj bo velika ali majhna, se še vedno vsakokrat zvali nazaj in proces se brez konca ponavlja. Nič ne nastane iz njega in delo je preprosto nesmiselno. Ta element mita želim zajeti.

Še enkrat, Sizifovim naporom ne odvzame smisla to, da jim ni konca. Odvzame jim ga njegova implikacija: do ničesar ne privedejo. Podoba se ne bi spremenila, četudi bi vsakokrat potiskal drugo skalo, ki se spet zvali nazaj. Ampak če bi se te skale, namesto da se zvalijo nazaj na svoja mesta, kakor da ne bi bile nikoli premaknjene, zbirale na vrhu hriba in bi jih tam vgradili, recimo, v čudovit in večern tempelj, bi nesmiselnost izginila. Sizifovi naporu bi potem imeli smisel in nekaj bi iz njih nastalo; četudi bi morda še vedno rekli, da se delo ni splačalo, ne bi mogli reči, da je bilo njegovo življenje popolnoma brez smisla. Smiselnost bi se vsaj prikazala, lahko bi videli, kaj je bila.

Ta poudarek si bo treba zapomniti. Toda medtem si pogledajmo še drug način, kako lahko podoba nesmiselnosti spremenimo, tako da vnesemo samo rahlo spremembo. Vzemimo, da se bogovi, čeprav so obsodili Sizona na pravkar opisano usodo, potem premislijo, postanejo perverzno usmiljeni ter vsadijo vanj čuden in iracionalen nagon, namreč, nepremagljiv nagon valiti skale. Za večjo slikovitost lahko predvidimo vbrizg snovi, ki tako učinkuje na njegov značaj in nagone. To imenujem perverzno, ker z našega stališča očitno ni razloga, zakaj bi kdo imel nenehno in nenasitno željo početi nekaj tako nesmiselnega. Kljub temu vzemimo, da je takšno Sizonovo stanje. Obseden je zgolj s tem, da vali

skale, in ta obsedenost je samo za trenutek potešena takrat, ko vali skale – čim zvali skalo na vrh hriba, ga že mika lotiti se naslednje.

Zdaj lahko vidimo, zakaj je bila ta poznejša domisljica bogov, ki jo imenujem perverzna, v bistvu tudi usmiljena. S tem sredstvom jim je uspelo dati Sizonu natanko tisto, kar hoče – pripravili so ga do tega, da hoče natanko tisto, kar so mu naložili. Ne glede na to, kaj mislimo mi, se Sizonu njegova usoda ne zdi več obsodba, ampak prav nasprotno: njegova edina želja v življenju je valiti skale in popolnoma mu je zagotovljeno njeno neskončno izpolnjevanje. Kjer bi si drugače nadvse želel nehanja in bi celo pozdravljaj spokoj smrti, da bi ga rešila neskončnega dolgčasa in nesmiselnosti, je zdaj njegovo življenje napolnjeno s poslanstvom in smislom in zdi se mu, da mu je bil odprt vstop v nebesa. Tudi smrti se mu ni treba bati, saj so mu bogovi obljubili neskončno možnost vdajati se njegovemu edinemu namenu, brez skrbi ali razočaranja. Lahko bo *večno* valil skale.

Na tej točki moramo najbolj pazljivo označiti, da podoba, s katero smo začeli, s tem dodatkom v resnici ni bila niti najmanj spremenjena -dogaja se natančno isto kakor prej. Edino Sizonovo pogled nanjo je drugačen. Prejšnja podoba je bila podoba nesmiselnega delovanja in življenja, ustvarjena je bila prav v ta namen. Ni izgubila nesmiselnosti niti ni zdaj pridobila zrna smiselnosti. Skale se še vedno zvalijo nazaj, vsaka faza Sizonovega življenja je še vedno podobna vsem preostalim, naloga nikoli ni končana, nič iz nje ne nastane, noben tempelj se ne dviguje – v obeh opisih gre ves ta krog iste nesmiselne zadeve vedno znova večno naprej. *Edina* stvar, ki se je zgodila, je naslednja: Sizon se je sprijaznil s tem, še več, napeljan je bil k temu sprejetju. Ne z razumom ali prepričevanjem, ampak z ničimer bolj racionalnim kakor z močjo nove snovi v njegovih žilah.

Nesmiselnost življenja

Mislim, da zgoraj omenjeno prinaša dovolj jasno vsebino ideje nesmiselnosti in z njo neki namig na to, kaj naj bi bila smiselnost. Nesmiselnost je v

bistvu neskončna brezciljnost in smiselnost je potemtakem temu nasprotna. Delovanje, tudi dolgo, razvlečeno in ponavljajoče se, ima smisel, če ima kakšen pomemben vrhunec, kakšen bolj ali manj trajni konec, ki ga lahko imamo za smer in namen delovanja. Toda dosedanji opisi prinašajo še nekaj drugega, namreč domnevo, kako lahko eksistenca, ki je v tem smislu objektivno nesmiselna, kljub temu pridobi smisel za tistega, za čigar eksistenco gre.

Vprašajmo se zdaj: kateri izmed teh scenarijev odseva življenje? In ne začnimo z našim lastnim življenjem, saj so tu naši predsodki, pa tudi velike želje, ampak z življenjem na splošno, z življenjem, ki si ga delimo s preostalim stvarstvom. Mislim, da bomo ugotovili, da ima vse neko strukturo in da je zdaj ne bo težko prepoznati.

Lahko začnemo kjer koli, le človeško eksistenco prihranimo za konec. Lahko, na primer, začnemo s katero koli živaljo. Ni važno, kje začnemo, rezultat bo natanko isti.

Tako na primer v Novi Zelandiji obstajajo globoke in temne jame, katerih tla so tiha jezera ter katerih stene in stropje pokriva nežna svetloba. Ko se tako v začudenju zagledaš v spokojnost teh jam, se zdi, da je tam Stvarnik v mikrokozmosu poustvaril nebesa sama, medtem ko se komajda zavedaš obdajajočih sten. Ko pogledaš natančneje, je prizor razkrit: vsaka pičica svetlobe razkrije nagnusnega črva, katerega svetlikavi rep je namenjen temu, da privlači insekte iz obdajajoče temine. Ko se od časa do časa kakšen izmed teh insektov približa, se zaplete v lepljivo mrežo, ki jo je spustil črv, in črv ga poje. To se nadaljuje iz meseca v mesec, skriti črv leži tam v pusti spokojnosti, čaka, da bo ujel priložnostni košček hrane, ki bo zadoščal samo do naslednjega koščka hrane, dokler ... Dokler kaj? Kaj tako velikega čaka ves ta dolgi in ponavljajoči se napor, kaj je vredno tega truda? Res nič. Ličinka se nazadnje preobrazi v drobnega krilatega odraslega, ki nima niti ust, da bi se hranil, in živi le dan ali dva. Ti odrasli se, takoj zatem ko so se parili in izlegli jajčeca, ujamejo v mreže in požrejo jih kanibalski črvi, često ne da bi si drznili oditi na

plan, saj je bil edini namen njihove eksistence izpolnjen. To se dogaja že milijone let in edini smisel te dejavnosti je nadaljevanje tega nesmiselnega kroga še naslednjih milijon let.

Vse žive stvari v bistvu kažejo isti prizor. Ličinka nekega škržata se za sedemnajst let zakoplje v temo zemlje, sezono za sezono, na koncu pa za kratek let prileze na plan, izleže jajčeca in pogine – vse za ponovitev tega v naslednjih sedemnajstih letih in tako naprej v večnost. Nekateri ptiči vsako leto preletijo celotno zemeljsko oblo in se potem vrnejo, samo zato da bi drugim zagotovili sledenje isti, neverjetno dolgi poti vedno znova in znova. To nas vodi k vprašanju, kakšen je smisel vsega tega, do katere velike zmage lahko ta neprestani napor, ki se ponavlja skozi milijone let, končno pripelje in zakaj se mora vedno znova ponavljati, ko ničesar ne doseže in nikamor ne vodi. Toda potem spoznamo, da smisla sploh ni, da dejansko ne kulminira v ničemer, da mora vsakemu od teh ciklov, ki so tako polni navora, slediti samo še več istega. Smisel življenja živih bitij očitno ni nič drugega kakor življenje samo.

To življenje sveta se našim očem predstavlja kot velikanski stroj, ki hrani samega sebe in kar naprej večno teče in nikamor ne priteče. In mi smo del tega življenja. Gotovo nismo čisto isti, toda razlike niso tako velike, kakor radi mislimo, mnoge so samo izmišljene in nobena v resnici ne razveljavlja takšne nesmiselnosti, kakršno smo našli pri Sizifu in povsod, kjer koli je kaj živega. Zavedamo se našega delovanja. Naši cilji, pa naj jih v resnici izberemo ali ne, so stvari, ki se jih vsaj delno zavedamo in jih zato v nekem smislu cenimo. Pomembnejše je, da imamo ljudje zgodovino, druge živali je nimajo, tako da vsaka generacija ne odseva natanko vseh tistih pred njo. Toda če v domišljiji pogledamo na naše življenje z razdalje in pozabimo na globoki interes, ki ga ima vsak človek za svojo lastno eksistenco, bomo odkrili, da so precej podobna Sizifovi eksistenci. Ženemo se za cilji, ki so večinoma – pravzaprav čisto vsak izmed njih – prehodni in ko enega izmed njih dosežemo, se takoj odpravimo k naslednjemu, kakor da

prejšnjega nikoli ne bi bilo, ta naslednji pa je v bistvu le še več istega. Poglejte na živahno ulico in opazujte množico, ki hiti sem ter tja. Kam? V pisarno ali trgovino, kjer se danes dogajajo iste stvari, kakor so se včeraj, in so danes narejene zato, da jih bomo lahko jutri ponovili. In če mislimo, da imajo ta dela, v nasprotju s Sizifovim, smisel, da vodijo do česa trajnega in so neodvisno od našega lastnega interesa vredna truda, potem zadeve preprosto nismo dovolj natančno preučili. Večina takšnega truda je usmerjena samo na ustanovitev in vzdrževanje doma in družine; to je, ustvarjanju tistih, ki bodo sledili našim korakom in počeli več istega.

Vsako človeško življenje tako odseva enega od Sizifovih vzponov na vrh njegovega hriba in vsak dan človeškega življenja enega od njegovih korakov. Razlika je v tem, da medtem ko se Sizif sam vrne, da bi spet valil skalo gor, mi to prepustimo svojim otrokom. V neki točki razmisleka smo vpeljali zamisel, da bi Sizifovo delo na koncu doseglo vrhunec z gradnjo templja, vendar bi bil tempelj pomemben samo, če bi bil večern in bi svet lepšal do konca časov. Naši uspehi, čeprav so pogosto lepi, so večinoma mehurčki; tisti pa, ki trajajo, tako kakor piramide v puščavi, pogosto postanejo samo zanimivosti, medtem ko človeštvo okoli njih nadaljuje svoje prenašanje skal, samo zato da bi lahko gledali, kako se valijo navzdol. Narodi se razvijejo na kosteh svojih ustanoviteljev in pionirjev, toda samo za skorajšnji razpad in propad, njihovi ostanki pa postanejo podlaga za naslednje, ki so usmerjeni k natanko isti usodi. Sizifova podoba je podoba eksistence vsakega človeka, velikega ali neznanega, narodov, človeške rase in življenja vsega sveta.

Na podeželski cesti včasih naletimo na ruševine hiše in nekdaj mogočnih poslopij, ki so razsuta in

preraščena s plevelom. Radovedno oko lahko v domišljiji iz ostankov rekonstruira nekoč goreče in cvetoče življenje, polno ciljev. Bilo je ognjišče, ob katerem se je nekoč družina pogovarjala, prepevala in načrtovala; bile so sobe, kjer so ljudje ljubili in kjer so se radostni materi rojevali otroci; tam so plesnivi ostanki kavča, polni mrčesa, ki so ga nekoč drago plačali, da bi povečali udobje, lepoto in toplino. Vsak košček stare šare napolni misel s tistim, kar je bilo nekoč, še ne toliko nazaj, čisto resnično, z otroškimi glasovi, načrtovanjem in začetimi dosežki. Tako so Sizifove skale privaljene na vrh in tako postanejo vzdane v čudovit tempelj in ta tempelj je tisto, kar zdaj leži pred teboj. Medtem se vsepovsod pojavljajo druge stavbe, institucije, narodi in civilizacije, samo zato da bodo kmalu deležne iste usode. In če zdaj vprašamo: "Čemu?", potem je odgovor jasen: samo zato, da se bo to lahko večno nadaljevalo.

Dve podobi – Sizifova in naša lastna življenja, če nanju pogledamo z razdalje – imata isto silhueto in razumu pošiljata isto podobo. Zato ne preseneča, da ljudje najdejo poti, da to zanikajo, njihove religije razglašajo nebesa, ki ne propadejo, njihove cerkvene pesmarice in molitveniki razglašajo pomembnost življenja, o katerem nam naše oči ne priskrbijo sploh nobenega napotka.¹ Celo naše filozofije prikazujejo neko stalno in trajno dobro, h kateremu lahko vsi stremimo, od nespremenljivih oblik, ki si jih je zamislil Platon, do blaženega gledanja svetega Tomaža in idealov stalnosti, ki so jih iznašli modernisti. Ko to ni prepričljivo, se na njihovo mesto priključijo posvetne ideale, kakršna sta univerzalna pravičnost in bratstvo, da dajo pomen človekovemu dozdevno brezkončnemu romanju, neko končno stanje, ki se bo začelo, ko bo odstranjena zadnja ovira in bo zadnja skala pririnjena na vrh hriba. Seveda nihče ne verjame, da bo takšno stanje zadnje, ali pa si celo želi, da bi

¹ Priljubljena krščanska hvalnica, ki jo pogosto pojejo na pogrebih in je tipični primer mnogih hvalnic, to misel izraža takole:

Urno k svojemu koncu beži našega življenja kratek dan;
zemeljske radosti zbledijo, njena slava preide;
spremembo in propad vidim vsepovsod:
O ti, ki ne spremeniš se, potrpi z menoj.

bilo, če bi to pomenilo, da človekovo bivanje ne bo več napor; toda medtem takšne ideje tešijo zelo realno potrebo.

Smisel življenja

Omenili smo, da bi imel Sizifov obstoj smisel, če bi njegovo delo imelo neki cilj, če bi se njegov napor kdaj stopnjeval v nekaj, kar ne bi bilo zgolj povod za nove istovrstne napore. Toda natanko ta smisel manjka. In v tem pogledu je človekov obstoj podoben Sizifovemu. Ljudje nekaj dosegajo – dvigujejo svoje stolpe in postavljajo svoje kamne na svoje vrhove – toda vsak takšen dosežek izgine in omogoča zgolj priložnost za ponovne istovrstne napore.

Toda spomniti moramo še na nekaj, kar je bilo že omenjeno, vendar pa njegova pomembnost še ni bila raziskana – to je stanje misli in občutij, ki jih imamo med delom. Omenili smo, da če bi imel Sizif močno in nepomirljivo željo delati prav to, kar dela, bi njegovo življenje zanj imelo smisel, čeprav se ne bi v ničemer spremenilo. Bilo bi iracionalno, brez dvoma, ker bi bila želja zgolj proizvod substance v njegovih žilah, in ne takšno, da bi ga lahko spoznal razum, vendar bi smisel kljub temu bil.

In ali ne bi bil v bistvu smisel neprimerno boljši kot drugi? Kajti premislimo spet prvo zvrst smisla, ki bi ga lahko imel. Vzemimo, da Sizifa ne bi zanimalo valjenje skal kot tako in da bi bil to zanj mučen napor, da bi ga kljub temu zelo zanimalo postavljanje templja, takšnega, ki bi bil lep in trajen. In vzemimo, da mu to uspe in da po letih strašnega napora, ki je ves usmerjen v končni rezultat, dovrši svoj tempelj, tako da bi lahko rekel, da je njegovo delo končano ter bi lahko počival in za večno užival v svojem izdelku. Kaj zdaj? Kakšna slika se nam v naših mislih kaže zdaj? To je prav slika neskončnega dolgčasa! Slika Sizifa, ki več nič ne dela, ampak opazuje, kar je že izdelal in k čemur ne more ničesar dodati, in to opazovanje traja večno! Zdaj imamo smisel Sizifovega obstoja, imamo cilj njegovega

velikanskega truda, ker smo ga vanj sami položili; kljub temu se hkrati zdi, da se nam je tisto, kar je res koristno, popolnoma izmuznilo. Kjer se nam je prej kazala mora večnega in brezciljnega delovanja, se zdaj srečamo s peklom njegove večne odsotnosti.

Naše druge slike torej, v kateri smo si zamislili Sizifa, na katerega vpliva iracionalna želja delati prav tisto, kar dela, ne bi smeli odpraviti tako nenadno. Smisel, ki je manjkal tej sliki, ni bil smisel, za katerega bi si prizadeval on ali kdor koli drug, in čudni smisel, ki ga je kazala, je bil morda prav tisto, kar smo iskali.

Na tej točki lahko torej spet vpeljemo tisto, kar je bilo do zdaj, upam, odločno odrinjeno na stran zato, da bi naše življenje in človeško existenco lahko videli objektivno; namreč našo lastno voljo, naše najgloblje zanimanje za to, kar počnemo. Če to storimo, odkrijemo, da naša življenja v resnici še vedno odsevajo Sizifovo, vendar da je smiselnost, ki jim tako manjka, natanko smiselnost neskončnega dolgčasa. Hkrati je čudna smiselnost, ki jo posedujejo, nekakšen notranji pritisk delati prav tisto, za kar smo bili postavljeni, in nenehno delati prav to. Bolj se nebesom ne bomo približali, dobra plat tega pa je, da se tako izognemo pravemu peklju.

Če bi se graditelji velike in uspešne antične civilizacije lahko vrnili, da bi videli arheologe izkopavati neznatne ostanke tistega, kar so nekoč s takšnim naporom dosegli – koščke loncev in vaz, nekaj razbitih kipov in podobne predmete druge dobe in veličine – bi se resnično lahko vprašali, kakšen je bil cilj vsega, če je to vse, kar je ostalo. Vendarle pa se jim takrat ni zdelo tako, saj je prav gradnja njihovega življenju dala smisel in ne tisto, kar je bilo na koncu zgrajeno. Če bi lahko graditelje uničenega doma in posestva, ki sem ga opisal malo prej, privedli nazaj, da bi videli, kaj je ostalo, bi imeli podobne občutke. Kar mi rekonstruiramo v naši domišljiji, ko se ozremo na te razpadle in plesnive dele, bi oni rekonstruirali v svojih lastnih spominih in gotovo z nepopisno

žalostjo. Košček sani ob naših nogah bi v njih oživil topel božič. In kako bogati bi bili spomini ob polomljeni kolibi? In s plevelom pokriti ostanki ograje, tako pridno zgrajene v mnogih letih, bi spet oživili prizor velike črede živine. Čemu ves trud, če se tako konča? Še enkrat, v mnogih letih napora in garanja se jim ni zdelo tako in niso mislili, da gradijo Gibraltar. Stvari, zaradi katerih so dan za dnem upogibali svoje hrbte, uresničevali svoje kratkotrajne načrte, so bile prav tisto, kar so si želeli, zato ni bilo treba postavljati vprašanj. Tudi zdaj ni te potrebe – dan si je zadoščal in prav tako življenje.

Gotovo je treba tako gledati na vse življenje – na lastno življenje in vsak dan in trenutek, ki ga vsebuje, na življenje naroda, vrste, na življenje sveta in vsega, kar diha. Tudi svetleči se črvi, ki sem jih opisal, katerih cikli obstoja skozi milijone let se zdijo tako brezciljni, ko jih pogledamo mi, se nam bodo zdeli popolnoma drugačni, če bomo njihov obstoj poskusili videti od znotraj. Njihovo neskončno delovanje, ki ne privede do ničesar, je tisto, kar hočejo. V tem je opravičilo zanje in njihov smisel. Tudi za ptiče, ki vsako leto preletijo zemeljsko oblo tja in nazaj, ne bi bilo nikakršno odrešenje, če bi jim naredili nekakšen dom v kletki z obilico hrane in z zaščito, tako da se jim ne bi več bilo treba preseljevati. Zanje bi bila to obsodba, saj jim šteje delovanje in ne tisto, za kar bi upali, da bodo z delovanjem dosegli. Preletavanje teh velikanskih daljav brez konca je tisto, kar imajo v žilah, natanko tako kakor je bilo v Sizifovih brezkončno kotaljenje skal, potem ko so bogovi postali usmiljeni in so mu to vcepili.

Človeško bitje se že ob prvem vdihu odzove na voljo do življenja, ki je v njem. Nič bolj ne sprašuje, ali bo vredno in ali bo kaj pomembnega iz tega nastalo kakor črvi ali ptice. Smisel njegovega življenja je preprosto biti živ, saj je v njegovi naravi, da živi. Skozi svoje življenje gre tako, da zida svoje gradove, od katerih vsak sčasoma začenja propadati, ko se začne zidati drug; vendar pa rešitev ni v počitku. To bi bila obsodba, in če bi človek lahko gledal nazaj na

stvari, ki jih je naredil, četudi bi bile lepe in popolnoma obstojne, kakor nikdar niso, si ne bi izbral počitka. Tisto, kar šteje, je, da se lahko začne z novo nalogo, novim gradom, novim mehurčkom. Šteje samo zato, ker je tu, da se naredi, in obstaja volja to narediti. Enako bo življenje njegovih otrok in spet njegovih otrok. In če je filozof sposoben v tem videti vzorec, ki je podoben neskončnim ciklom Sizifovega obstoja in obupa, potem je to v resnici zato, ker smisla in cilja ni tam, kjer ga išče – toda še sreča, da je tako. Smisel življenja je znotraj nas, ni v nas položen od zunaj, in daleč presega v svoji lepoti in v trajnosti katera koli nebesa, o katerih so ljudje kdaj sanjali ali po njih hrepeneli.

Prevedel Bojan Vučko

Prevedeno po E.D. Klemke (ur.): *The Meaning of Life*, Oxford University Press 1981, str. 141–150.

Descartes

Sandi Cvek

Druga meditacija: o meni, ki me ni

1.

Spomnimo se: kot radikalno dvomeči filozof je Descartes izgubil vse, kar se je izgubiti sploh dalo – cel svet v njegovi pisani raznolikosti, skupaj z znanostmi, ki naj bi ga razlagale. Mogoče je pretirano reči, da ga je izgubil, dejstvo pa je, da je s tem, ko se je spremenil v pojavnost njegove zavesti, t. i. objektivni svet postavljen v klekaj. Njegova predmetnost se je spremenila v izkustveno danost vprašljivih čutil in kot taka v morebitno



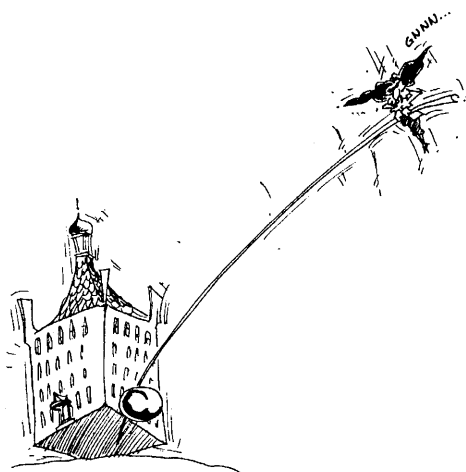
manipulacijo varljivega duha. Lahko bi rekel, da se ni spremenilo čisto nič, a se je seveda spremenilo popolnoma vse in Descartes ne skriva svojega razburjenja: "...ko da bi bil nenadoma padel v globok vrtimec, sem tako zmeden, da ne morem najti nogi opore na dnu ali splavati na površje."

Metafora spominja na simpatični odlomek iz uvoda v knjigo *Ali središče drži?*, kjer avtor utemeljuje njen, na prvi pogled nenavadni naslov, s spominom na 'vrtoglavi krožnik' v zabaviščnem parku, kamor je kot otrok rad zahajal. Šlo je za svojevrsten vrtiljak, zasnovan tako, da je z vedno hitrejšim vrtenjem pometal s svojega širokega diska vse obiskovalce, z izjemo tistega, ki se je oklepal varnega središča. A če so taki vrtiljaki zgolj oblika rahlo grozljive, a nenevarne zabave, so vrtinci prav nič zabavne, smrtne pasti.

Ker sem prepričan, da Descartesu ni šlo samo za pesniški učinek, ki naj bi stopnjeval že tako dramatični začetek Druge meditacije, mi ta metafora še okrepi pomisleke glede možnih učinkov metodičnega dvoma, ki jih je zasejala že dialektika njene predhodnice. Izkazalo se je, da to 'miselno orodje' v epistemološkem smislu še zdaleč ni nedolžno, a vedno manj jasno postaja tudi to, kako bi ga bilo mogoče obdržati znotraj meja čiste teorije. Ali ni ločevanje med filozofijo in resničnim življenjem na nek način skrajno problematično? Kaj naj bi zahteva, da smem dvomiti samo teoretično, sploh pomenila? Je teoretični (hlinjeni?) dvom sploh mogoč? V kakšno čudno shizofrenijo me sili? Govorjenje o padcu v globok vrtimec, ki požira, kaže bolj na bivanjsko izkušnjo kot na teoretski koncept! Dvom je dvom, ali pa ga ni! Filozofiram kot človek, ali pa ne filozofiram, nikakor tega ne morem početi 'zgolj teoretsko', oziroma je tako početje skrajno zlagano in se mi umetelni stolpi, ki jih gradim, kaj hitro lahko zrušijo na glavo. Sta to situacija in nauk prvega odstavka Druge meditacije?

A vrtimec očitno še ni dovolj globok. Ko je kladivo metodičnega dvoma drobilo vse okrog sebe in se je svet razblinjal, je filozof, ki je kladivo vihtel, sicer padal vse globlje, pa vendar vseskozi upal, da se nekje spodaj, v temi, skrivajo tla, ki bodo ta padec

ustavila. Pravzaprav bi to vrtničasto padanje lahko ustavil že kakšen silno majhen, a čvrst oprimek. Tako v prvem odstavku tvori metafori vrtnica nujni kontrapunkt metafora Arhimedove točke: Kot Arhimedu silna moč vzvoda ni čisto nič pomagala, če ni imel trdne točke, na katero je to orodje lahko oprl, se sme tudi Descartes nadejati česa velikega le, če najde še tako neznatno resnico (točko), ki bo gotova in neizpodbitna (Arhimedova). Žal zaenkrat ni na vidiku nič podobnega, in tudi ni jasno, če kdaj bo!



2.

Descartes se je v podobnih škripcih znašel že čisto na začetku Prve meditacije, ko se mu je zastavil problem norosti; spretno ga je obšel s primerom sanj, ki je njegovo poanto sicer na videz povzel, a v bistveno blažji obliki. Čeprav se zdi primerjava med sanjami in norostjo na prvi pogled čisto korektna, jo seveda lahko naredim le s figo v žepu, saj primerjam nekaj znanega z nečim navidez podobnim (take so recimo pesniške primerjave med spanjem in smrtjo...), a v resnici neznanim in tujim. Descartes jo opisuje kot stanje popačenega oziroma zgrešenega zaznavanja resničnosti. Kaj pa če norost ni sposobna samo gole ogrinjati v škrlat, ubožce povzdigniti v kralje in telesa spreminjati v buče, ampak ustvarja tudi popolnoma drugačne svetove, ki z mojim svetom zdrave pameti in z njo povezanega običajnega človeškega izkustva nimajo

popolnoma nič, ali pa skoraj nič skupnega?

Ker je bil ta problem na začetku Prve meditacije potisnjen ob stran, se je na njenem koncu vrnil še močnejši, preoblečen v varljivega duha, in ko se Descartes z njim končno neposredno sooči, se zdi proti njemu popolnoma brez moči. Kako naj pobije to hipotezo? Logika metodičnega dvoma ga sili, da vse, kar mu govorijo čutila o sedanjosti, spomin o preteklosti, skupaj z najbolj elementarnimi resnicami logike in matematike razglasi za morebitne izrodke domišljije oziroma manipulacije Varljivca. A tako kot v vsaki napeti in dramaturško brezhibno zasnovani zgodbi, se rešitev tudi tukaj pojavi v zadnjem trenutku. Prav v tem morju dvoma, ko se zdi, da stvari ne bi mogle biti bolj brezupne, Descartes končno ugleda kopno.

3.

Mi lahko kdo, lepo prosim razloži, odkod stavku "Mislim, torej sem" njegova neverjetna slava? Najbrž gre za najznamenitejši in najbolj razpiti filozofski izrek vseh časov, a za razliko od kakšnega: 'Spoznaj samega sebe!' ali: 'Vem, da nič ne vem!' ni čisto jasno, kaj pri njem tako zelo navdušuje. Ne samo, da ne razodene kakšne velike resnice in ne zbeга s silno globino ali vsaj s paradoksnostjo ironijo; ravno nasprotno – 'resnica', ki jo izreka, se zdi nadvse vsakdanja, že prav plehka. Še huje – niti izviren ni, saj ga je v malo drugačni različici v svoji razpravi *De trinitate* zapisal že sv. Avguštín.

Nekakšen vnaprejšnji odziv na take in podobne očitke najdemo že v zgodnjem delu *Pravila kako naravnjavati umske zmožnosti*, kjer Descartes v tretjem pravilu mimogrede navrže, da more sleherni po intelektualni intuiciji spoznati, da eksistira, da misli. Bolj eksplicitno nanje odgovarja predvsem v pismu Cloviusu z dne 14. novembra 1640, ko prostodušno priznava, da je uvid, da misliti pomeni bivati, tako zelo preprost in naraven, da bi ga lahko izustil oziroma zapisal kdorkoli. Zdi se, da je lastni obstoj tako samoumeven, da nikomur niti na misel ne pride, da bi ga izrekel, ker se večini ljudi "zdi za malo, da bi se jim um ukvarjal s tako lahkimi vprašanji."

(Pravila, 113) Navadni smrtniki smo pač pre pametni ali prezaposleni, da bi opazili tisto, kar preveč jasno in razločno bode v oči. Je mogoče, da temelji Descartesova slava med drugim tudi na dejstvu, da je s tem, ko je opozoril na čudež lastnega bivanja, storil tisto, kar se nikomur drugemu niti ni zdelo vredno?

Če zanemarimo omenjeni odlomek iz Pravil, vidimo, da Descartes (razen v Drugi meditaciji) dokazuje svoj obstoj še v *Razpravi o metodi*, *Principih filozofije* in v dialogu *Recherche de la Vérité*.

Prvič se slavni izrek pojavi na začetku četrtega dela *Razprave*, ki predstavlja nekakšen zametek oziroma anticipacijo kasnejših *Meditacij*. Tam Descartes pokaže, da čeprav zaradi varljivosti čutil in begajoče narave sanj (zanimivo – o varljivem duhu – ne duha ne sluha!) vse zavrača kot lažno, očitno ne more dvomiti o sebi, da je nekaj; vsaj tisti čas, ko to dela:

"In ker sem videl, da je resničnost stavka Mislim torej sem tako gotova in razvidna, da je niti najbolj nore domneve skeptikov ne morejo omajati, sem jo brez pomislekov sprejel za prvo osnovo filozofije, ki sem jo iskal." (*Razprava*, 60)

Ta razsvetljujoči uvid je najbolj koncizno opisan v sedmem odstavku prvega dela njegovih *Principov filozofije*, zato ga bom povzel v celoti: "Če pa zavržemo vse, o čemer lahko na kakršenkoli način podvomimo, in si celo zamislimo, da je to lažno, je mogoče zlahka predpostaviti, da ni nobenega Boga, nobenega neba, nobenih teles; da tudi mi sami nimamo ne rok, ne nog, sploh nobenega telesa. Vendarle pa mi, mi, ki to mislimo, nismo nič: kajti upira se nam misel, da bi tisto, kar misli, v času ko misli, ne bivalo. Zatorej se to spoznanje: 'jaz mislim, torej sem' vsakomur, ki filozofira po redu, ponuja kot prvo in najbolj gotovo od vseh spoznanj."

V dialogu *Recherche de la Vérité* Descartes sicer samo navrže, da: "...smo lahko popolnoma prepričani o resnici tega umskega sklepa: 'dvomim, torej sem', ali kar je isto: 'mislim, torej

sem'", česar resda ne razvije, a na vseh treh mestih je povezava med mišljenjem in bivanjem predstavljena kot povsem evidentna. Zato toliko bolj bode v oči razlika s tretjim odstavkom Druge meditacije, kjer se znameniti izrek in omenjena povezava sploh ne pojavita. Vredno se mi zdi razmisliti, zakaj ne, in kaj ju pravzaprav nadomesti.

Potem, ko je Descartes v *Meditacijah* dokončno ostal brez tal pod nogami, si je zastavil ključno vprašanje, ali je nemara vsaj on nekaj oziroma ali morebitni neobstoj sveta nujno pomeni neobstoj njega samega. Odgovor, ki sledi, je prav evforičen: "Nikakor, jaz sem gotovo bil, če sem si kaj dopovedal. Pa vendar je neki, ne vem kakšen, nadvse mogočen, nadvse zvit varljivec, ki me ves čas pridno slepi. Ni tedaj dvoma, da tudi jaz sem, če me že slepi. A naj me goljufa kolikor more, nikdar ne bo dosegel, da bi ne bil nič, dokler ne bom mislil, da sem nekaj. Tako moram naposled, ko to premislim več kot dovoljkrat, skleniti, da je stavek: 'Jaz sem, jaz bivam', kolikorkrat ga že izrečem ali zasnujem v duhu, nujno resničen."

Namesto 'Cogito ergo sum' mi je tukaj ponujen bistveno manj atraktivni 'Ego sum, ego existo' – in to v najpomembnejši Descartesovi knjigi! Prvi francoski prevod iz leta 1647, ki ga je odobril sam avtor, in za katerega njegov biograf Adrian Baillet pravi, da mu moramo dati celo prednost pred latinskim izvirnikom, ker je na podlagi njega Descartes delal popravke in dodatke, sicer vsebuje daljšo verzijo uvodnega stavka: "Nikakor, jaz sem gotovo bil, če sem si kaj dopovedal, ali preprosto, če sem kaj mislil", a vseeno ne more prikriti dejstva, da nosilni trditvi, 'mislim torej sem' in 'jaz sem, jaz bivam', nista identični. Ravno slavnejša formulacija, oziroma njena dvoumna povezava med 'cogito' in 'sum', pa ni samo ena najpomembnejših, ampak hkrati tudi ena izmed najbolj problematičnih in najhuje kritiziranih točk Descartesove filozofije. Neznanska polemika se je razvnela predvsem okrog vprašanja, ali naj propozicijo 'cogito ergo sum' razumemo kot sklep, oziroma silogizem, ali kot intuicijo. Besedica 'ergo' namreč kaže na prvo in zdi se, kot da k takemu razumevanju včasih vzpodbujajo tudi Descartesove

nejasne formulacije, ko o svojem bivanju govori, kot da izhaja iz mišljenja.

A ko kritiki s prstom pokažejo na to težavo – da resnica, ki jo razglašča za temeljni princip svoje filozofije, le-to ne more biti, ker ne gre za aksiom, ampak za silogistično izpeljavo, ki predpostavlja vednost o tem, kaj mišljenje, dvom in bivanje sploh so; Descartes njihove ugovore tako v svoji korespondenci, kot tudi v *Odgovorih na ugovore Meditacijam* odločno zavrne. V trditvi 'mislim torej sem' naj v nobenem primeru ne bi šlo za izpeljevanje bivanja iz mišljenja, marveč za čisto intuicijo uma. Če bi res šlo za silogistični sklep, bi namreč moral najprej poznati višjo premiso – vse, kar misli, biva, katero pa dejansko izpelje iz neposrednega uvida – da bi bilo nemogoče, da bi mislil, ko ne bi bival. V naravi našega duha naj bi namreč bilo, da tvori splošne trditve iz poznavanja posameznih dejstev, in ne obratno.

Še bolj samozavestno odbija napade v *Principih*, kjer v desetem odstavku posmehljivo ugotavlja, "...da se filozofi motijo prav v tem, da poskušajo z logičnimi definicijami razložiti nekaj, kar je bilo čisto preprosto in samo po sebi razvidno, dosežejo pa, da postane bolj nejasno kot prej." Čim mislim, 'vem', kaj je mišljenje; čim dvomim, 'vem', kaj je dvom. Vse to je tako očitno, da ne obstaja nič bolj očitnega, kar bi te stvari lahko pojasnilo in na tej točki definicije in analize lahko dejansko samo zameglijo tisto, kar se kaže samo po sebi. A kot bi govoril gluhih, se je polemika o indukciji in dedukciji, silogistični naravi cogita, višji in nižji premisi in pravem pomenu besede intuicija samo še bolj razmahnila, tako da v dialogu *Recherche de la Vérité* Descartes skozi Eudoksova usta že prav cinično pribije:

"Kajpada se strinjam....da moramo vedeti, kaj je dvom, kaj misel, kaj bivanje, preden smo popolnoma prepričani o resnici tega umskega sklepa: 'dvomim, torej sem', ali kar je isto: 'mislim, torej sem'. Nikakor pa si ne smeš stvari predstavljati tako, da bi bilo za pridobivanje teh preliminarnih spoznav potrebno našemu duhu delati silo in ga na križ pribijati s tem, da najdemo

stavku 'mislim torej sem' bližnji rod in bistveno razliko in iz teh dveh sestavimo pravo definicijo. Tega se bo prav gotovo lotil tisti, ki se gre profesorja ali hoče v šolah disputirati ... Nikoli si nisem mogel predstavljati takega bedaka, ki bi ga bilo treba podučiti o pojmu eksistence, preden bi si upal zaključiti in trditi, da biva."

Mogoče ravno neznanski nesporazumi na to temo dokazujejo, da je formulacija 'jaz sem, jaz bivam' s konca tretjega odstavka Druge meditacije boljša in da natančneje izraža naravo cogita, ravno zato, ker le-ta v njej eksplicitno sploh ne nastopa. Ko Descartes na začetku tega odstavka prvič pomisli na to, da bi mogoče lahko obstajal tudi brez telesa in z njim povezanih čutil, svoj obstoj dokaže v naslednjih štirih, zelo hitrih korakih:

Dopovedal sem si, da na svetu sploh ni ničesar – torej sem bil, če sem si to dopovedal.

Nadvse mogočen in zvit varljivec me ves čas pridno slepi – nedvomno torej sem, če me že slepi.

Mislim, da sem nekaj – torej nisem nič.

Stavek: 'Jaz sem, jaz bivam', je nujno resničen.

V prvih dveh korakih je gotov lastnega obstoja, ker ni nikakršnega razloga, da bi vanj dvomil, vsak dvom bi ta obstoj celo potrdil, saj dvomiti pomeni obstajati, a najbolj zanimiv se mi zdi tretji: Nadvse mogočen in zvit varljivec me lahko goljufa kolikor hoče, a nikdar ne bo dosegel, da bi ne bil nič, dokler bom mislil, da sem nekaj. Stavek 'mislim, torej sem' je tukaj preformuliran v 'mislim, da sem', kar pa je v kartezijski terminologiji ena in ista stvar, saj misliti pomeni biti. Dejstvo, da Descartes vidi povezavo med mišljenjem in bivanjem kot nujno, lahko pomeni samo to, da pri obojem sploh ne gre za inherenco, pač pa za identiteto. Ni res, da iz zavedanja mišljenja izhaja gotovost bivanja – mišljenje JE bivanje! Izrazi: Ego cogito..., ego sum..., ego existo... so sopomenke. Iz perspektive mišljenja nebivanje sploh ne pride v poštev, pač pa bi se utegnulo zgoditi, "da bi taisti hip prenehal biti, ko bi tudi nehal misliti," kot beremo štiri odstavke za tem.

Istovetnost mišljenja in bivanja torej Descartes dojema v čistem in neposrednem uvidu, ki ga v *Pravilih* imenuje intuicija, in ga v tretjem pravilu opredeli kot: "...pojmovno dojetanje čistega in pazljivega uma, dojetanje, ki je tako lahko in razločno, da se o tem, kar razumemo sploh ne da dvomiti; ali če povem z drugimi besedami, intuicija je dojetanje čistega in pazljivega uma, rojeno v sami luči razuma." Kot primer intuitivnega uvida mu ob elementarnih matematičnih resnicah služi tudi spoznanje, ki je omogočeno slehernemu – "da eksistira, da misli", s čimer znova nedvoumno potrjuje njuno istovetnost.

Vendar ostaja neznanska, mogoče celo usodna težava, ki naravnost štrli iz tretjega odstavka v obliki besedice 'ego'. Kritiki so to seveda hitro opazili in izjavi 'mislim, torej sem' in 'jaz sem, jaz bivam' zavrnil kot premočni, preveč substancialni s svojim mislečim jazom. Tudi če sprejemem tezo, da Descartes na cogito ne gleda kot na silogistično vsebovanost v smislu: Vsi A so B; jaz sem A, torej sem B; se še vedno lahko vprašam, kakšno pravico ima do uporabe prve osebe ednine? Ker zvestoba radikalizmu metodичnega dvoma ne dovoljuje sprejeti kot resnično nič razen tistega, kar se razvidno kaže, se zdi, da bi se morala trditev, ki izreka to absolutno gotovost, glasiti: 'Mišljenje je' oziroma 'misli so', ne pa 'mislim, torej sem'. Zanimivo pa je to, da – ne samo, da Descartes svojega temeljnega uvida ne formulira na tak, brezoseben način, ampak na nekaterih ključnih mestih celo poudari prvoosebni element z dodanim zaimkom 'ego' (Ego cogito, ergo sum) – in to v latinščini, kjer so, podobno kot tudi v slovenščini, osebni zaimki povečini odveč in lahko mirno shajamo brez njih, ker so že implicitno vsebovani v glagolu.

Kaj je torej prav: 'Cogitatur, ergo es' ali 'cogito, ergo sum'? O čem Descartes govori, ko govori o jasnem in razločnem dojetanju sebe? Kaj je na tem dojetanju takega, da ga dela za dojetanje njega? Ali je neposredno soočen s seboj, tako kot je neposredno soočen z vsebinami mišljenja? Če lahko upravičeno enači mišljenje z bivanjem, ali lahko enako upravičeno to mišljenje enači tudi z

mislečim jazom? Mar uporaba besedice 'jaz' sploh pomeni, da gre za tako enačenje? Ali to, da je ta besedica slovnično tako zelo priročna, že tudi pomeni, da je filozofsko upravičena?

4.

Zaenkrat čaka na odgovor cel kup vprašanj in Descartes v naslednjem odstavku sicer prostodušno prizna, da pravzaprav ne razume, kdo je ta jaz, ki nujno biva, a ga s tem že sprejme kot nekaj popolnoma evidentnega. O tem, da jaz obstaja, zanj namreč ne more biti nobenega dvoma, vprašljivo je samo to, kaj jaz sploh je, saj se zdi zelo zmuzljiv in ga je mogoče zamenjati za stvari, ki niso jaz. Pri lovu nanj bo uporabil svoje že preizkušeno orožje – metodični dvom, saj bo vzel pod drobnogled najprej zdravorazumsko, nefilozofsko pojmovanje jaza, ki se ponuja kar samo od sebe, od katerega bo odstranil vse negotovo, nejasno in dvomljivo. Pristi in nedvomni jaz, jaz v 'kemijsko čisti obliki', bo tisto, kar bo preneslo neusmiljeno delovanje metodичnega dvoma.

5.

Descartesova pozornost se je torej obrnila od mišljenja k jazu, ki se direktno izreka v osebnem zaimku 'ego' oziroma skriva v glagolu 'sum'. Kaj ta jaz, ki misli in torej biva, sploh pomeni? Kdo, oziroma kaj sem? Odgovor 'sem človek' sploh ni odgovor, ampak nalepka, ki ničesar ne pove. Saj res, kaj v resnici vem o sebi? V čem je moje bistvo? V tem, da sem umno bitje? Ta pot ne vodi nikamor. Še slabše – vodi naravnost v blodnjak, kjer se bo z vsakim odgovorom razcepila na nove in nove poti, saj bo vsak odgovor sprožil nove dvome in nova vprašanja, dokler ne bom popolnoma izgubljen v temi praznih sholastičnih opredelitev (ego sum homo, ergo sum animal rationale...).

Iz brezplodnega cepidlačenja bi se Descartes želel zateči k pristni življenjski izkušnji in na zgoraj zastavljeno vprašanje odgovoriti nekako takole: 'Sem moški srednjih let s tako in tako osebnostjo, s specifično osebnostjo zgodovino in z njo povezanimi spomini ter silno razvejanim spletom družbenih odnosov. Sem francoski državljani, zaradi svojih

filozofskih nazorov precej znan in razvit tudi izven svoje domovine; pravkar pa tukaj v Amsterdamu, v relativnem miru, sedeč ob zakurjenem kaminu, za varno zaklenjenimi vrati, skušam najti absolutno trdne in nedvomne principe, na katerih bi bilo mogoče utemeljiti sistem gotove vednosti.' A tak odgovor bi bil ničvreden, saj hipoteza o varljivem duhu vse naštetu postavlja pod vprašaj. Še huje: ne samo tak jaz v najširšem smislu, ampak tudi moj obraz, roke, oziroma celoten stroj udov, ki mu pravim telo, so mogoče samo blodnja, ki mi jo sugerira Varljivec.



Ko se Descartes na tem mestu prvič sooči z lastnim telesom, ponudi nekakšno zasilno opredelitev tistega, kar bo kasneje poimenoval 'res extensa' in kar bo postalo glavni problem zadnje, šeste meditacije. Telo pojmuje kot nekaj inertnega in pasivnega, nekaj, kar je omejeno z obliko in izpolnjuje prostor na način razsežnosti ter se kaže skozi zaznave čutil, ne da bi samo imelo moč čutenja, mišljenja ali vsaj samodejnega gibanja. Pravzaprav je zelo čudno, ker se zdi, da se v nekaterih telesih najdejo take zmožnosti. Tako izjemno in privilegirano telo, ki se giblje, čuti in misli, je na primer človeško telo, le da vse te sposobnosti v resnici niso sposobnosti telesa,

ampak duše. A kaj je tisto, kar se v jeziku zdrave pameti imenuje duša? Descartes ponudi naivno-materialistično, demokritsko koncepcijo, po kateri je duša nekakšno telo v telesu: "...nekaj neznatnega, podobnega sapi, ognju ali etru, nekaj, kar je vdahnjeno v moje gostejše dele...nekakšen droban zrak, vdihnjen v te ude...sapa, ogenj, para, dah....", nekakšna eterična, silno prefinjena snov torej, ki oživlja mrtvo lutko iz mesa, krvi in kosti; plamen, po zaslugi katerega se živo telo tako zelo razlikuje od mrtvega trupla.

Descartes te koncepcije ne zavrne, ampak samo implicitno nakaže njeno absurdnost. Tudi nadvse prefinjena snov je namreč še vedno le snov in kot taka nekaj v prostoru razsežnega, ne pa tudi čutečega ali mislečega. Snov ne more uzreti, hoteti, ljubiti, se bati, načrtovati, hrepeneti, presojati, obupovati ..., pa naj gre za opeko, kavni mlinček, ogenj ali eter; in vedno manj jasno je tudi to, kako da ima ta sklop udov, ki sedi v naslanjaču pred zakurjenim kaminom, zgoraj omenjene zmožnosti.

Vse podobne materialistične koncepcije duše imajo še eno, usodno pomanjkljivost – snovna duša je minljiva. Umre in razpade skupaj s telesom, saj je v bistvu eno z njim. Vse kompleksno je zapisano spreminjanju, razpadu in s tem uničenju, kajti vse spreminjanje in razpadanje je posledica združevanja in razdruževanja delov. Le tisto, kar ni sestavljeno, se ne more spremeniti in razpasti, zato mora biti nesmrtna duša nujno enovita in preprosta. Biti mora tudi samostojna – od telesa neodvisna.

A z vsemi temi težavami se bo Descartes spopadel kasneje. Zdaj bo moral na vprašanje 'Kdo, oziroma kaj sploh sem?' končno dati tak odgovor, ki ga bližina varljivega duha ne bo mogla izničiti.

6.

Kateri 'jaz' sploh še ostane? Če je moje dosedanje življenje v vsej svoji raznolikosti zgolj iluzija, če mogoče niti telesa nimam in je zlagano tudi vse čutno izkustvo, ki je z njim neposredno povezano, ostane samo še mišljenje. Jaz, ki ne glede na vse pomisleke nujno biva, je čisti subjekt mišljenja in

kot tak silno abstrakten, meglen in nejasen: "Natanko vzeto sem tedaj zgolj misleča stvar, se pravi duša ali duh ali um ali razum – izrazi, katerih pomen mi je bil poprej neznan. Torej sem resnična in resnično bivajoča stvar – vendar kakšna stvar? Dejal sem že: misleča."



RES COGITANS

Descartes se tako v Razpravi in Meditacijah kot tudi v Principih okliče za mislečo stvar oziroma substanco, 'res cogitans', 'chose qui pense'; se pravi duša (animus), duh (mens), um (ratio), oziroma razum (intellectus), kar mu pomeni eno in isto. Resnica konca tretjega se tako dopolni na koncu petega odstavka Druge meditacije: 'Ego sum – res cogitans!' Ali v navezavi z Razpravo in Principi: 'Ego cogito, ergo sum – res cogitans!' Seveda gre za izjemno pomemben, a tudi filozofsko sporen korak, saj ostane pri golem zatrjevanju, brez kakršnegakoli dokazovanja. Po kakšni poti Descartes pride od gotovosti obstoja mišljenja h gotovosti obstoja misleče substance? V Razpravi o metodi to izgleda takole: Ko na začetku četrtega dela razglablja o možnosti fikcije, da je brez telesa in da ni sveta ter ugotavlja, da zgolj iz dejanskosti dvoma v obstoj drugih stvari sledi obstoj mišljenja, ki dvomi, naredi tale osupljivi salto:

"Iz tega sem spoznal, da sem neka stvar ali substanca, katere celotna narava ali esenca je samo v tem, da misli, in ki za svojo eksistenco ne potrebuje nobenega prostora in ni odvisna od nobene telesne ali materialne reči. Potemtakem je ta jaz, to se pravi um, po katerem edinem sem, kar sem, reč, ki je popolnoma različna od telesa in tudi mnogo lažje dostopna spoznavanju kakor telo. Povsem jasno je, da bi um sam ne prenehal biti vse, kar je, čeprav bi telesa ne bilo."

Morebiti gre za tri najbolj neverjetne stavke v zgodovini filozofije, saj v njih Descartes rokohitrsko pričara mislečo substanco oziroma brez kakršnihkoli utemeljitev in s popolno nonšalanco zatrdi nekaj tako problematičnega, kot je realni obstoj duha in njegova neodvisnost od telesa. Odlomek je tudi lep dokaz za to, kako močno je Descartes navezan na sholastično tradicijo, kljub neprestanemu sklicevanju na radikalno brezpredsodkovnost.

Izrazi kot so eksistenca (existentia), esenca (essentia) in substanca (substantia) seveda sodijo v železni repertoar sholastične filozofije, sholastična pa tu žal ni samo terminologija, ampak tudi način razmišljanja, ki ga je Descartes privzel kot popolnoma samoumevnega. Kako globoko sega ta kartezijska sholastika mogoče najlepše razkrijejo ravno njegove opredelitive zgoraj naštetih pojmov v *Principih*.

Substanca mu pomeni tisto, kar za svoj obstoj ne potrebuje nobene druge stvari, ker pa bi temu strogemu pogoju ustrezal edino Bog, lahko prizna tudi obstoj dveh t. i. ustvarjenih substanc – telesne in misleče, ki za svoje bivanje potrebujeta samo sodelovanje Boga. Ti substanci imata seveda različne attribute oziroma lastnosti, saj je Descartesu po naravni luči povsem očitno, da lastnosti nikoli niso lastnosti nič, ampak vedno lastnosti stvari oziroma substanc. Sledi nadvse zanimiv zaključek:

"Vendar substance ne moremo določiti že zgolj iz tega, da je bivajoča stvar, saj nas to samo po sebi ne aficira, pač pa jo lahko spoznamo iz kateregakoli njenega atributa, s pomočjo že

navedenega občega pojma, da namreč nič nima ne atributov ne lastnosti ali kvalitete. Kjer torej zaznavamo navzočnost kakega atributa, lahko iz tega zaključimo, da je nujno prisotna tudi neka bivajoča stvar, oziroma substanca, ki ji lahko pripišemo ta atribut." (*Principi*, LII)

Korak od mišljenja k misleči stvari je bil narejen z očitno pomočjo sholastične bergle, češ da je substanca nek neznani skrivnostni in nedoločljivi nosilec lastnosti, ki ga nikoli ne morem spoznati neposredno, ampak zgolj preko le-teh. To načelo Descartes ponavlja znova in znova. Recimo v Tretjih odgovorih, kjer zatrjuje, da misel ne more obstajati brez stvari, ki misli in v splošnem nobeno dejanje ali lastnost ne more obstajati brez substance, kateri pripada in ki je ne moremo spoznati neposredno, direktno, tako da bi se zavedeli nje same, pač pa samo skozi njene attribute. Ali v pismu Burmanu, kjer izrecno poudarja, da moramo razen atributa, ki jo določa, pripoznati tudi substanco pod njim, na primer dušo. Čisto nič ne pomaga Descartesovo skrivanje te bergle oziroma njeno preimenovanje v 'obči pojem', ki ga je štiri odstavke pred tem definiral kot "večno resnico, ki ima sedež v našem duhu", ker ta logika za seboj potegne nekaj zelo hudih težav.



Ti obči pojmi oziroma večne resnice so izven vsakega dvoma in imajo status aksiomov zato, ker jih duh dojema jasno in razločno, jasnost in razločnost pa sta bili kot kriterij resnice že večkrat postavljeni pod vprašaj. Descartes ju je v *Pravilih* sicer zelo samozavestno razglasil za zadostni pogoj gotovosti, a je njegovo navdušenje skozi napredovanje *Meditacij* opazno usahnilo, najbolj drastično ravno zaradi hipoteze o varljivem duhu. Še na začetku Tretje meditacije bo potarnal, češ da: "Bogu, če tako hoče, sploh ni težko doseči, da se motim tudi o stvareh, ki o njih mislim, da jih s svojimi duševnimi očmi sprevidim kar najbolj popolnoma."

Dokler ne bo dokazal obstoja Boga in njegove nevarljive narave, mu niti njegove najbolj jasne in razločne resnice ne morejo nuditi gotovosti o čemerkoli, ker so njihova jasnost in razločnost in s tem tudi resničnost morebiti zlagane. Zdi se, da je Descartes popolnoma pozabil, da bi te obče pojme lahko vanj vsadil varljivi duh in mu tako kot 'večno resnico' podtaknil čisto blodnjo. Če je res, da pred njim niso varni niti matematični in logični aksiomi, bo to seveda še toliko bolj držalo za vprašljive metafizične propozicije tipa: 'Nič nima ne atributov, ne lastnosti ali kvalitete' ali 'Kjer zaznamo atribut, lahko iz tega zaključimo, da je nujno prisotna tudi substanca, ki ji lahko pripišemo ta atribut'.

Očitno so z razlikovanjem substance in njenih atributov same težave, a Descartes se stalno otepa njihovega enačenja in celo izpostavlja posebni, privilegirani atribut, ki naj bi tvoril bistvo substance: "Substanca lahko spoznamo iz kateregakoli atributa, vendar pa je v vsaki še neka posebna lastnost, ki tvori njeno naravo in bistvo in na katero se navezujejo vse ostale lastnosti. Tako razsežnost v dolžino, širino in globino tvori naravo telesne substance, mišljenje pa naravo misleče substance." (*Principi*, LIII)

Poanta tega pomembnega odlomka je očitno v tem, da stvari nikakor ne gre enačiti z njenim bistvom. Ko Descartes pravi, da je njegovo bistvo mišljenje, to ne pomeni, da je jaz identičen z mišljenjem.

Mišljenje je nekaj, kar misleča stvar ima. Misleča stvar je pač stvar, ki misli. Vse, kar opažam v duhu, so lastnosti oziroma načini kazanja duha. Tudi v svoji polemiki s Hobbesom je Descartes zelo jasno povedal, da ko govori o mišljenju kot svojem bistvu, to ne pomeni, da se enači niti z mišljenjem kot takim niti z lastno sposobnostjo mišljenja. Mišljenje sicer določa naravo misleče substance, a ta narava ni isto kot sama substanca.

In zakaj se Descartesu zdi to tako zelo pomembno? Če pazljivo beremo *Principe*, vidimo, da se v njih še bolj kot med mislečo substanco in njenim bistvom – mišljenjem trudi poudariti razliko med mišljenjem in posameznimi mislimi. Mišljenje ni samo ta ali oni akt cogita, ampak posebna narava duha, to pa zato, ker je vsak duh vedno misleč, čeprav se posamezne misli v njem pojavljajo in izginjajo; in vedno enovit, čeprav ima mnogo različnih misli, kot se tudi eno in isto telo lahko razteza na več različnih načinov – v dolžino, širino in globino. Če se prepustim zelo sugestivni Descartesovi primerjavi med načini kazanja mislečih in razsežnih stvari, potem si predstavljam različne misli kot nekakšna valovanja, oziroma gibanja res cogitans, ki pa kot taka nikakor ne morejo biti eno z njo. Morda je glavni razlog tako krčevitega oklepanja te distinkcije Descartesov strah pred varljivim duhom! Sebe nikakor ne sme poistovetiti s svojimi mislimi, temveč izključno z mislečo substanco, ki te misli ima. Misli same bi namreč utegnile biti najbolj umazan od vseh trikov varljivega duha, torej bi to sploh ne bile Descartesove, ampak Varljivčeve misli in bi potemtakem samo mislil, da je, a ga v resnici sploh ne bi bilo. Edino substancialni jaz v smislu misleče stvari ga lahko obvaruje pred to neznosno možnostjo. Pa poglejmo, če ga res!

7.

Nad svojimi mislimi nimam nobene prave kontrole, zdi se, kot da se mislijo same in včasih imam neprijeten občutek, da sem samo pasivni opazovalec dogajanja. Morebiti sem celo neprostovoljni gostitelj – saj res, kako vem, da nekdo ali nekaj ne misli skozme? Mogoče je to

svetovna duša. Mogoče Bog. Mogoče Varljivec! To bi pomenilo, da sem sicer še vedno jaz, ne morem pa biti substanca. Descartes teh težav nekako ne vidi in hiti naprej, ker končno spet čuti trdna tla pod nogami, a čeprav je pri izpeljevanju zaključkov veliko opreznější, kot je bil v razvpitem odlomku iz Razprave, se ta trdna tla vedno znova izkažejo za tanek led. Tisto, kar se bo zdaj znašlo na tehtnici, je problem morebitnega odnosa med na novo odkritim jazom čistega mišljenja in tistim, kar je bilo v petem odstavku razkrinkano kot ne-jaz.

Descartesa skrbi, da sta telo in telesna duša ('droban zrak, sapa, ogenj, para, dah...') kljub vsemu identična z 'res cogitans' ali z njim vsaj tesno povezana, saj bi bilo to usodno. V Razpravi je takšno povezavo vehementno zanikal in s tem ustoličil čisti ontološki dualizem snovi in duha – in na ta zaključek so se vsuli številni ugovori. A tam se je, kot skromno priznava v Predgovoru *Meditacijam*, tega vprašanja samo dotaknil, "ne sicer zato, da bi ga nadrobno obdelal, temveč zgolj za pokušnjo"; nadrobna obdelava naj bi bila stvar *Meditacij*. Žal pa v sedmem odstavku Druge meditacije sicer res govori o isti stvari, a ne toliko podrobno, kot predvsem dvoumno. Nejasne formulacije so za sabo potegnile nove nesporazume in ugovore kritikov, in zdi se, da ima Descartes v mislih ravno njih, ko v taistem Predgovoru zanika, da bi mu šlo za vzpostavlanje realne razlike med duhom in telesom, ampak zgolj za vprašanje dometa lastnega spoznanja. Descartes na tem mestu dejansko ne trdi, da to, da je misleča stvar, izključuje, da je tudi telesen, ampak tehta, ali bi moral biti tisti jaz, ki ga pozna (cogito), v kakšni povezavi z onim drugim, neznanim in tujim 'jazom' – telesom ter zaključuje, da to ni nujno. Na tej točki svoje poti ni niti ne more kaj dosti več povedati. Ko pravi, da se mu zdi popolnoma gotovo, da poznavanje tega natanko tako razumljivega jaza ni odvisno od tega, česar bivanja še ne pozna, s tem še ne trdi, da dejansko ni odvisno. To bo velika tema zadnje, Šeste meditacije, zdaj lahko sodi zgolj o tistem, kar mu je znano, in to je seveda cogito.

V Odgovorih na ugovore je Descartes vedno opozarjal na ta odstavek in vztrajal na tem, da v Drugi meditaciji nikoli ni trdil, da v jazu ni nič netelesnega, ampak zgolj to, da zaenkrat ne ve, da bi bilo tako. S stališča mislečega jaza je mišljenje edino, kar pride v poštev – sebe si ne morem zamisliti nemislečega, ker sem pač misleča stvar – če ne mislim, me ni; z lahkoto pa se zamislim netelesnega oziroma nerazsežnega. Cogito je tukaj hkrati sodnik in porota, njegovo videnje stvari je edino veljavno in njegove sodbe absolutne: Čeprav vase naravnani duh ne zaznava, da je kaj drugega, kot misleča stvar, iz tega sicer še ne sledi, da obstaja njegova narava samo v tem, da to tudi dejansko je. Ker pa sta mišljenje in razsežnost tako zelo različni lastnosti, da ju ni mogoče misliti skupaj, se zdi, da nikakor ne moreta biti lastnosti ene same, ampak dveh stvari. Najbrž realna razlika med duhom in telesom iz Šeste meditacije temelji že na tej primarni intuiciji Druge.

8.

Z osmim odstavkom, ki je najkrajši v celi knjigi, se Druga meditacija v bistvu izteče, saj je vse tisto, kar mu sledi, samo njegova razlaga: "Kaj sem torej? Misleča stvar. Kaj je to? Stvar, ki dvomi, ume, zatrjuje, zanikuje, hoče, noče, si tudi predstavlja in čuti." Če ga beremo skupaj z devetim odstavkom *Principov filozofije*, kjer je mišljenje definirano kot vse tisto, kar se, kolikor imamo zavest o tem, ob našem lastnem samozavedanju dogaja v nas, potem vidimo, da latinska beseda 'cogitare' in francoska 'penser' še nikoli nista imeli tako širokega pomena, kot jima ga je določil Descartes, kar je povzročalo hude težave že njegovim sodobnikom. Celu Mersenne je recimo ugovarjal, da človek ne bi imel volje, če bi bila njegova narava določena samo z mišljenjem, a Descartes ga je hitro potolažil, da je tudi volja oblika mišljenja. 'Mislim, torej sem', ne pomeni – razmišljam, torej sem, saj 'cogito' poleg razumskih, kognitivnih procesov označuje tudi vse oblike zavestnih stanj ali aktivnosti duha, kot so na primer občutki, predstave in dejanja volje. Vse našteto Descartes imenuje 'modi cogitandi' – modusi, načini oziroma oblike mišljenja. V dvaintridesetem odstavku

Principov dodaja, da se vse te oblike delijo na dve glavni: na dejavnost razuma (čutenje, predstavljanje, čisto umovanje) in dejavnost volje (želenje, odklanjanje, trdenje, zanikovanje, dvomljenje), katerih skupna značilnost je zavestnost.

Popolnoma isto je, če rečem: Mislim, torej sem. Nočem umreti, torej sem. Ne morem si predstavljati lastnega nebivanja, torej sem. Vidim luč, slišim hrup, čutim toploto, torej sem. Lahko rečem: Hodim, torej sem; ali pa: Diham, torej sem, in trditvi sta povsem korektni, vkolikor mi dihanje in hoja ne pomenita telesne aktivnosti (premikanja nog, vdihavanja zraka v pljuča in absorbcijo kisika; saj je obstoj telesa zaenkrat še negotov) ampak zavedanje mislečega jaza. Po tej logiki lahko celo izjavim: Sonce sije, torej sem; oziroma v najširšem možnem smislu: Nekaj se dogaja, torej sem, saj kartezijanski 'cogito' označuje natanko to dogajanje, ki je vedno dogajanje znotraj zavesti.

Vendar tako opredeljevanje 'res cogitans' za sabo potegne nekaj težav. Najprej ni čisto jasno, zakaj Descartes iz svojih 'modi cogitandi' izpusti dve bistveni – namreč čustva in spomin. Mar trditve: Ljubim, torej sem. Strah me je, torej sem. Spominjam se svoje prve prometne nesreče, torej sem... niso enako zveste kartezijanskemu duhu, kot tiste prej naštete? Možno je sicer, da Descartes čustev eksplicitno ne omenja, ker jih razume kot podvrst občutkov, njegov molk glede spomina pa je zelo sumljiv. Med drugim tudi zato, ker David Hume v svoji *Razpravi o osebni istovetnosti*, ki predstavlja radikalno kritiko kartezijanske koncepcije jaza, ugotavlja, da je ravno spomin glavni izvor občutka osebne istovetnosti, saj konstituira jaz in z njim celoto osebnosti.

Mogoče je največja vrednost te razprave ravno v tem, da v živem nasprotju z Drugo meditacijo pokaže, kako zmuzljiv in težko določljiv je 'jaz'. Ko se Hume zazre vase in ga skuša ujeti, vedno znova ostane praznih rok, saj ob množici zaznav, predstav, misli in čustev, ki si sledijo z nepojmljivo hitrostjo, ne najde nobenega preprostega, enovitega in nespremenljivega jaza, ki naj bi bil

njihov nosilec. Nobenega vtisa jaza ni, saj bi moral biti za razliko od množice večno spremenljivih in minljivih zaznav skozi celo življenje isti, in kjer ni vtisa, tudi adekvatne predstave ne more biti. Predstava osebne istovetnosti je le izrodek domišljije, ki skuša z duhovno substanco kot novim in nadvse skrivnostnim principom povezovanja prikriti to neprestano spreminjanje, nastajanje in izginjanje misli.

Hume z zelo nazornimi primeri iz vsakdanjega izkustva pokaže, kako zelo je domišljija nagnjena k temu, da po nekakšnem slepem avtomatizmu spreminja sukcesijo v istovetnost, saj praviloma mnogim stvarjem, ki so v bistvu niz sprememb, pripiše substancialno istovetnost. Taka so recimo telesa živih bitij. Čeprav v določenem času preživijo drastično spremembo oblike, velikosti in snovi, ki jih sestavlja, govorim o enem in istem hrastu, ki živi skozi stoletja; enem in istem človeku, ki se je rodil, odrasel in postal. Vsaka sprememba vedno izniči istovetnost nečesa, če pa je spreminjanje počasno in zvezno, tega ne opazim ter kontinuiteto spreminjanja mešam s kontinuiteto istovetnosti. Domišljija rada spregleda tudi znatne spremembe, tako da v ladji, ki so jo pogosta popravila in izboljšave bistveno spremenile, še vedno vidim isto ladjo, v reki, kjer se na vsakih nekaj ur zamenja vsa voda, isto reko ...

Po Humeu je tudi istovetnost, ki jo pripisujem duhu, posledica podobnih zmot domišljije, kar naj bi dokazovalo že preprosto dejstvo, da se množica spremenljivih zaznav nikoli ne zlije v eno samo, nespremenljivo zaznavo. Ta utvara domišljije naj bi izhajala iz neprekinjenega napredovanja misli vzdolž niza predstav, povezanih po načelih podobnosti, stičnosti v prostoru in času ter vzročnosti. Zato 'jaz' nikakor ni nespremenljiva substanca, ampak neprekinjen tok vzdolž katerega se vrstijo predstave, spomin pa je tisto lepilo, ki ga drži skupaj in ustvarja iluzijo istovetnosti.

Zgodbe o škratih, vilah, zmajih, sirenah in volkodlakih ne morejo biti dokaz, da taka bitja tudi v resnici obstajajo. Prav tako tudi govorjenje o duhu, duši, umu ... ne dokazuje obstoja le-tega.

Descartesova 'misleča stvar' je v Humeovih očeh čista blodnja, pravljичno bitje, edino, kar v resnici obstaja, so posamezne misli, zaznave, predstave in čustva, ki se pojavljajo, prerivajo in izginjajo, kot igralci v absurdni drami, ki se odvijata v nadvse skrivnostnem, nedoločljivem, nesnovnem gledališču imenovanem – duh. Ta teorija je ob vsej navidezni prepričljivosti precej problematična, saj pojmuje oblike mišljenja kot objekte, ki nikomur ne pripadajo, ampak samo ležijo naokrog in čakajo, da bodo skupaj z drugimi povezani v sveženj, podobno kot dračje v gozdu in bojim se, da Hume iz mistificiranja duhovne substance pade v še hujše mistificiranje skrivnostne roke, ki to dračje nabira, razvršča in povezuje.

Zdi se tudi, da se Hume spotika ob lastne noge, ko nehote izreka substancialnost jaza ravno skozi njegovo zanikanje, saj vseskozi uporablja prvo osebo ednine in govori o **sebi**, ki se obrača **vase** in **se** neuspešno skuša najti v vrtincu zaznav, predstav in misli; le da noče videti vrtinca, ampak samo tisto, kar se vrtinči. Mar besedica 'jaz' ne označuje ravno tega pogleda, ki lahko vidi marsikaj, ne pa tudi sebe, oziroma se lahko ugleda samo posredno, skozi sam akt gledanja, kot se tudi telesno oko ne more neposredno ugledati tako, da se skuša zavrteti v svoji duplini. Mar ni Hume podoben človeku, ki se poskuša zagledati tako, da na vso moč teče in se pri tem stalno ozira; oziroma človeku, ki skuša z nenadnimi skoki vstran samega sebe presenetiti iz oči v oči?

Duh nima kam iti, da bi se našel, niti nima kam pogledati, da bi se uzrl, ker se vseskozi že vidi, a je zbežan, ker je hkrati pogled in objekt tega pogleda in najbrž mi ni treba čakati Šeste meditacije, ampak lahko začnem skupaj z Gilbertom Rylom kar takoj zbijati šale na temo 'ghost in the machine': Jaz je res duh, a ne skriva se samo v telesu, ampak tudi sam pred sabo; prikazen, ki se ne prikaže niti sama sebi – je tisto, kar ves čas prhuta naokrog, a se ne pusti zgrabiti.

Mar ni ta neulovljivi duh tisto, kar Descartes imenuje zavest in jo definira kot konstitutivni element mišljenja. Nadvse zanimivo se mi zdi, da

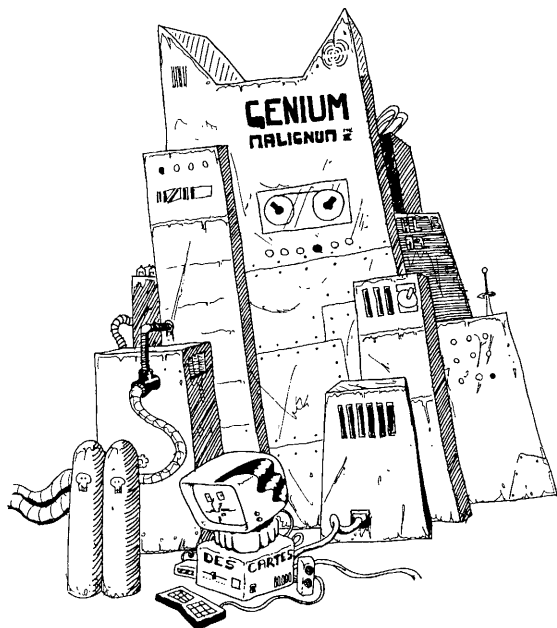
Hume ob naštevanju posameznih vrst zaznav mirno spregleda tisto glavno, brez česar jih sploh ne bi bilo – namreč lastnega zavedanja le-teh. Dejstvo, da se zavedam, pomeni, da ima izkustvo subjektivni značaj – da obstaja nekaj takega kot 'biti jaz'. Mar se Humeova koncepcija najhujše ne tepe ravno s to temeljno intuicijo – da sem nekaj, da so misli vedno moje misli, izkustvo – moje izkustvo in da je 'jaz', s katerim se istovetim, več kot samo prikladna slovnična oznaka?

Ta debata spominja tudi na star problem 'mislečih strojev' oziroma 'pametnih robotov'. Je mogoče izdelati tak stroj? Ima lahko stroj zavest? V čem se pravzaprav zavestno bitje loči od robota? Najbrž je največja težava ravno v tem, da ni čisto jasno, kaj bi moral robotu vgraditi, da bi postal zavesten, da bi se odzivi njegovih senzorjev spremenili v zaznave, brezčutne kalkulacije softwara zadobile intencionalno držo, se spremenile v misli in bi bila njegova izjava 'mislim, torej sem' več kot zgolj z moje strani programirano sklepitanje apsihične,

elektronske hi-tech lutke.

Prav ta 'zavestnost', ki je temeljno določilo kartezijanskega jaza, seveda ni nekaj, kar bi se dajalo neposredno v izkustvu kot objekt med drugimi objekti, a če jo zaradi tega odpišem kot fiktivno, ostanem praznih rok. In nenazadnje – mar ima spomin pri ustvarjanju 'iluzije' osebne istovetnosti res tako važno, če že ne kar ključno vlogo, kot je prepričan Hume? Brez spomina naj ne bi imel niti najmanjšega pojma o tisti verigi vzrokov in posledic, ki tvorijo moj 'jaz' in osebnost. Pa sta 'jaz' in osebnost res ena in ista stvar? Vse kaže, da Descartes v Drugi meditaciji ni tega mnenja. Ne samo, da so spomini le morebitni trik Varljivca in kot taki oblike lažnih predstav, ampak za obstoj 'jaza' sploh niso bistveni, saj mišljenje tukaj ni pojmovano kot tok zaznav, ki bi potreboval tak kohezivni element, ampak je v svojem bistvu brezčasno, in je 'jaz' – čisti zdaj zavesti. Če bi v tem trenutku doživel popolno amnezijo in ostal tako brez dolgoročnega kot tudi kratkoročnega spomina, bi s tem seveda izgubil svojo osebnost, a bi bil še vedno misleča stvar.

Kartezijanski jaz je sijajna oznaka, če se le ne pustim prestrašiti pompoznemu izrazu – duhovna substanca. Ta jaz oziroma duh je lahko popolnoma neulovljiv, a je še vedno nekaj. Ne morem ga locirati, mu določiti meja in izmeriti obsega, ker je natanko to – duhovna substanca. Če vztrajam pri tem početju, potem ga merim z neustreznim merilom in mu pripisujem lastnosti tistega, kar bo Descartes kasneje imenoval 'res extensa' – z drugimi besedami – skušam ga raztegniti na kopito razsežnosti, ga pribiti na križ snovi. Vsako tako razpravljanje o duhu je najlepši dokaz za to, kako mi na poti razumevanja meče polena pod nogo tudi sama govorica, ki skuša z uporabo prostorskih metafor izreči tisto, kar se na tak način seveda izreči ne da. Kartezijanski jaz je točka, ki niti to ni –



MISLEČI STROJI

točka, s perspektive katere se nekaj dogaja in je hkrati dogajanje samo.

9.

To dogajanje je zelo raznoliko in Descartesa seveda zanima, ali ni v njem tudi ob upoštevanju vseh najslabših možnih scenarijev (sanje, Varljivec) kaj takega, kar bi bilo tako gotovo, kot to, da biva. Kognitivna dejavnost duha se mu skupaj z dejavnostjo volje ne zdi problematična, saj je povsem gotov, da je on tisti, ki dvomi, razume, hoče ... Moč predstavljanja in sposobnost zaznavanja sta na prvi pogled bolj dvomljivi, saj se zdi, da gre za načina, kako se duh obrača navzven, ko si predstavlja oziroma preko telesnih čutil zaznava stvari materialnega sveta, katerega objektivni obstoj je zaenkrat še vprašljiv, a v resnici gre za povsem duhovne pojave, ki niso nujno odvisni od obstoja telesa in materialnih stvari. To, da si predstavljam goro Fuji, pomeni, da je ta trenutek v mojem duhu podoba te gore in niti najmanj ni pomembno, ali materialni svet skupaj s to goro obstaja ali ne.

Kako pa je z zaznavanjem in njegovo domnevno povezavo z telesom? Pravkar vidim luč, slišim hrup, čutim toploto, oziroma se mi vsaj zdi, da vidim, slišim, čutim, ker samo sanjam ali pa se z mano igra Varljivec. Zato Descartes razlikuje dve vrsti percepcije, na kar sem namignil že v analizi prejšnjega odstavka. Če razumem videnje kot relacijo svojih oči z objekti zunanjega sveta, potem še zdaleč ni nedvomno, saj se mi tudi v sanjah zdi, da vidim, čeprav imam oči zaprte. Če pa videnje pojmujem kot zavest le-tega, potem je gotovo, kajti gre za čisto duhovni pojav, ki kot tak ne more biti lažen. Tukaj Descartes priznava, da so nekatere trditve, ki jih o duševnih stanjih izrečem v sedanjem času in prvi osebi ednine, nujno resnične: Zdi se mi, da vidim luč, da slišim hrup, da čutim toploto, da sem lačen, da me boli glava ...

Vsiljuje se sicer pomislek, zakaj me Varljivec ne bi mogel vleči za nos tudi glede tega, kar se mi zdi, da čutim, a Descartes bi najbrž odgovoril, da je absurdno dvomiti glede vsebine svojih duševnih stanj, ker so le-te sicer lahko napačen odsev

dejanskega stanja stvari, same na sebi pa ne morejo biti lažne. Najbrž ima prav in se dejansko ne morem motiti glede tega, kar se mi zdi, da čutim – če se mi zdi, da vidim luč čeprav v resnici vonjam vrtnico, se mi pač zdi, da vidim luč. Če se mi zdi, da čutim toploto, čeprav v resnici slišim zvok klarineta, se mi pač zdi, da čutim toploto. Ali bi se Varljivec lahko z mano tudi tako poigral, da se mi zdi, da vidim luč, ko bi se mi v resnici zdelo, da slišim hrup? Se tukaj njegova 'vsemogočnost' neha? Descartes meni, da se mu tukaj ni treba bati zmote, tako razumljeno čutenje pa mu ni nič drugega kot mišljenje.

10, 11, 12

Z zaznavanjem je povezanih še nekaj, prav zanimivih težav. Descartes je recimo zelo začuden, ker je mogoče materialne stvari, katerih obstoj je vprašljiv, s pomočjo prav tako vprašljivih čutil spoznavati veliko bolj razločno, kakor lastnega duha, ki je nujno resničen. Kos voska, s katerim se poigrava v naslonjaču pred zakurjenim kaminom, pokaže to razločnost v kaj čudni luči. Zdi se, da je vosek s svojo barvo, obliko, velikostjo, trdoto, hladom, vonjem, okusom in zvenom kar najbolj razločno določen kot neko telo, a ta razločnost ne more biti nekaj, kar se kaže čutilom, saj so se vse te lastnosti v bližini ognja spremenile, vosek pa je ostal. Kaj je torej zaznavanje voska? Očitno ni



gledanje, niti tipanje, vohanje, okušanje, poslušanje; saj vid zaznava barve in oblike, tip – trdoto, mehko, vročino, hlad, gladkost, hrapavost, lepljivost..., voh zaznava vonje, okus – okuse, sluh – zvoke; nobeden izmed njih pa ne



VOSEK

zaznava voska, saj: "...vosek sam ni bila ne sladkost medu, ne vonj po rožah, ne belina, ne oblika, ne zvok, temveč neko telo, ki se mi je malo prej razvidno kazalo po takih, zdajle pa spet po drugačnih lastnostih."

Še huje: Kljub temu, da se zdi njihova povezanost samoumevna, predstavlja pet čutov pet vaze zaprtih svetov, ki niso v nujni medsebojni zvezi, saj nimajo čutne kvalitete, ki jih tvorijo (barve, zvoki, vonji, okusi....), prav nič skupnega. Lep dokaz za to so od rojstva slepi ljudje, ki po ozdravitvi niso sposobni prepoznati niti najbolj preprostih teles in se morajo zateči k tipu, da recimo ločijo kokočo od krogle. Iz tega sledi, da moji čuti zaznavajo le njihove lastnosti, nimam pa čuta, ki bi zaznaval sama telesa – to stori šele duh, ki premore sposobnost, da pet ločenih svetov združi v enega samega in iz množice razpršenih zaznav ustvari koherentni predmet – recimo vosek. V tem smislu čutenje ni nič drugega kot "edinole in zgolj

motrenje duha."

13, 14, 15, 16

Spet se je izkazalo, da je jezik zdrave pameti tisti, ki vodi v zmoto, saj se mi – četudi bi bil rad pametnejši od množice – vseskozi vsiljuje njen način izražanja. Tako vztrajno trdim, da vidim predmete, ko bi moral reči, da o njih na podlagi zaznanih lastnosti sodim, in pri tem pozabljam, da sveta ne vidijo moje oči ampak duh.

Ko sem prej mislil, da zaznavam vosek, sem se motil, saj sem v resnici zaznaval le plašč čutnih kvalitete, pod katerimi se je skrival. Prav tako tudi sedaj, ko trdim, da vidim ljudi, ki hodijo po trgu pod mojim oknom, pravzaprav lažem, saj vidim samo klobuke in plašče, na podlagi katerih sodim, da so vanje zavita človeška bitja in ne avtomati. Percepcija nikoli ni 'objektivna', saj je odvisna od marsičesa, med drugim tudi od mojih izkušenj in pričakovanj. Praviloma vidim tisto, kar poznam,



AVTOMATA

oziroma tisto, kar hočem videti. Če bi bil jamski človek ali bitje z drugega planeta, skozi okno ne bi videl niti klobukov in plaščev, ker te stvari pač ne

bi obstajale znotraj moje vsakdanje empirije, ampak bi bil 'prisiljen' videti – barvne lise v gibanju.

Iz te nove perspektive se problem razločnega oziroma nerazločnega spoznavanja materialnih predmetov in duha razreši kar sam. Zdelo se je, da je vosek veliko bolj razločen, kot pa medij – cogito – v katerem se kaže, a zdaj vem, da zaznavanje voska, ali katerekoli druge stvari, ni nič drugega kot zaznavanje lastnih zaznav in s tem zaznavanje lastnega duha oziroma samega sebe. Mogoče je namreč, da vosek objektivno sploh ne obstaja, mogoče je, da nimam telesa, niti z njim povezanih čutil, ki naj bi mi ta vosek kazala, ni pa mogoče, da ne bi bilo mene, ki zaznavam. Videti je, kot da se je ta osrednja točka, ki ji pravim 'jaz', razletela v neskončno prostornino, ki zajema vso obstoječo predmetnost, saj se zdi, da ta 'predmetnost' obstaja edino v njej. O vsem tem bom moral še natančno razmisliti v naslednji meditaciji, a bojim se, da ne pomeni nič dobrega.

Ilustracije: Luka Rejec

Matevž Rudl

Descartesov kozmološki dokaz za obstoj boga

Pojem kozmološkega dokaza

Descartes v tretji meditaciji razvije dokaz obstoja boga, ki mu pravimo *kozmoški dokaz*. Poimenovanje je Kantovo: kozmološki dokazi za obstoj boga so tisti, v katerih iz neke *de facto* obstoječe značilnosti sveta (nekega pojava, predmeta, lastnosti itd.) sklepamo, da bog eksistira. Pogostokrat gre za tako imenovano *sklepanje na najboljšo pojasnitev*: izmed vseh možnih pojasnitev opazovanega pojava je najverjetnejša tista, ki kot vzrok za obstoj tega pojava navaja boga (npr. njegovo odločitev, da bo ustvaril svet, ki bo vseboval natanko takšen in takšen pojav). Kot primer lahko vzamemo gravitacijsko konstanto G , ki jo poznamo iz fizike. Njena numerična vrednost je $6,67259 \times 10^{-11} \text{ N} \times \text{m}^2 / \text{kg}^2$ in je pomembna v zvezi z dejstvom, da se je vesolje od velikega poka razvilo do oblike, kakršno poznamo danes. Če bi bila vrednost gravitacijske konstante G le za malenkost drugačna, bi se vesolje bodisi sploh ne razširilo do sedanje velikosti bodisi bi se širilo mnogo hitreje, kakor se sedaj (v enem in drugem primeru pa bi se zvezde in planeti ne mogli toliko razviti, da bi se vzpostavili pogoji za obstoj življenja). Vprašanje je, kako naj pojasnimo numerično vrednost konstante G . Ena možnost je, da njen nastanek pripišemo golemu naključju. Toda mnogi menijo, da je verjetnost njenega naključnega nastanka mnogo manjša od verjetnosti, da je njena vrednost posledica razumne določitve. Tisti, ki je to vrednost določil, pa je lahko le bog. Torej je zelo verjetno, da bog je.

Tudi Descartes meni, da obstaja značilnost sveta, ki je ne moremo pojasniti drugače kakor z bogom: to je ideja boga¹, kakršno najdemo v našem duhu². Pojasnitev obstoja te ideje je vzročna: vzrok zanjo

¹ Descartes izraza 'ideja' ne uporablja v pomenu predstav ali duševnih podob (spomnimo se denimo *ideje tisočotnika*, ki ne dopušča predstavljanja, čeprav razumemo, kaj imamo v mislih). Zato je večinoma dopustno, da namesto izraza 'ideja' uporabimo izraz 'pojem'. To bom mestoma tudi storil. – O Descartesovem razumevanju izraza 'ideja' bo tekla razprava tudi v nadaljevanju.

² Descartesovem duhu, če sledimo razvoju Descartesove misli.

je lahko izključno le bog sam. To pa seveda pomeni, da bog obstaja. Poglejmo Descartesov dokaz in njegovo pot do njega.

Descartesovi motivi za kozmološki dokaz

Že v prvi meditaciji najdemo razloge, zakaj je Descartes uporabil kozmološki dokaz za obstoj boga. Tako se vpraša, ali smo upravičeni oblikovati sodbe v skladu z dvema načeloma, ki ju je dotlej sprejemal kot neproblematična. Prvo načelo zadeva čutno izkustvo in ga lahko povzamemo takole:

(N₁) Sodbo o obstoju materialnega predmeta ali sodbo o lastnosti takega predmeta smemo oblikovati, če imamo ustrezno čutno izkustvo.

To epistemološko načelo oblikovanja sodb ali prepričanj zavrne kot nezadostno iz dveh razlogov:

(a) Čutno izkustvo je varljivo, zato mu ne smemo povsem zaupati.

(b) V nobenem trenutku ne moremo biti povsem prepričani, da posedujemo čutne podatke o zunanjem, materialnem svetu, saj si ne moremo zamisliti dokaza, da v danem trenutku ne sanjamo in da so čutni podatki tudi zares povzročeni z materialnimi predmeti, da so torej v tem smislu podatki o materialnih predmetih.

V načelu (N₁) in njegovi zavrnitvi na prvi pogled ni ničesar, kar bi zahtevalo prav kozmološki dokaz za obstoj boga. Toda eden izmed temeljnih Descartesovih problemov v *Meditacijah* je pokazati, da ideje izhajajo iz stvari zunaj njega in da so tem stvarjem (vsaj nekatere) podobne. Videli bomo, da s samimi idejami o materialnih predmetih tega ne moremo storiti (kar skriva

zahtevo po kozmološkem dokazu).

Se pa razlogi za kozmološki dokaz bolj eksplicitno pojavijo z drugim načelom, ki ga Descartes analizira v prvi meditaciji. To načelo zadeva sodbe tistih ved, "ki obravnavajo samo najbolj enostavne in najbolj splošne stvari ne glede na to, ali te stvari v naravi zares eksistirajo ali ne" (I, 8)³. To so sodbe aritmetike in geometrije ter, kakor Descartes doda, podobnih ved. Pri teh sodbah si ne moremo zamisliti, da bi bile neresnične, ali drugače, njihova resničnost se zdi *jasna in očitna*.⁴ Čeprav Descartes še ne govori o "jasnih in razločnih" idejah (načelih, sodbah), ga moremo razumeti, kakor da ima v mislih prav takšne pojme in načela (sodbe). Drugo epistemološko načelo, imenujmo ga načelo jasnosti in razločnosti, se torej glasi:

(N₂) Sodbo smemo oblikovati, če vsebuje jasne in razločne pojme ter je očitno resnična.

To načelo zavrne kot nezadostno, ko razmisli o svojih možnih izvorihi oziroma povzročiteljih. Po njegovem mnenju obstajata samo dva možna vzroka: to je lahko bodisi bog bodisi nekaj, kar je manj popolno in vsebuje manj popolnosti kakor bog.⁵ Niti razmislek o prvem niti o drugem vzroku pa ne pokaže, da bi jasne in razločne ideje – jasni in razločni pojmi – zadoščali za povsem trdno mnenje, da smo z njimi oblikovali resnične sodbe oziroma da bi očitno (evidentno) resnične sodbe⁶ bile tudi dejansko resnične. Rečeno drugače: analiza možnih vzrokov njegovega obstoja ne pokaže, da bi subjektivna gotovost o resničnosti sodb zagotavljala tudi objektivno resničnost sodb. Poglejmo Descartesov argument.

a) *Bog kot vzrok*. Pojem boga običajno – v skladu z zdravim razumom oziroma tradicijo – vsebuje

³ Prva meditacija, osmi odstavek.

⁴ Prevod Haldane, Ross v angleščino se glasi "truths so clear and apparent"; prevod F. E. Sutcliffe se glasi "truths so apparent".

⁵ Očitno na tem mestu Descartes predpostavlja, da ga je v preteklosti neki vzrok priklical v bivanje. Potemtakem Descartes izključuje možnost, da bi bival večno. Vprašanje je, ali je v razvijanju svojega argumenta upravičen sprejeti tako močno predpostavko (brez navajanja dodatnih razlogov).

⁶ Mnoge sodbe se nam zdijo očitno resnične. Umestno je Descartesovo vprašanje, ali ta subjektivno zaznana evidenca zadošča za uvid v dejansko resničnost takšnih sodb.

dobroto: bog je dober. Tako razumljeni pojem boga ima za logično posledico nevarljivost boga, zaradi česar morajo biti dejansko resnične vse sodbe, ki se nam *vsiljujejo* kot resnične (sodbe o obstoju materialnih predmetov)⁷, ali sodbe, ki so očitno resnične (sodbe matematike). To velja za vse sodbe teh dveh vrst, saj nas bog zaradi svoje dobrote *nikdar* ne vara (kar pa bi nas, če bi bila katera izmed "vsiljivo resničnih" ali "očitno resničnih" sodb bila neresnična). Toda po drugi strani se Descartesu zdi izkustveno potrjeno, da se *včasib* motimo (I, 9). Oboje – božja dobrota in to, da smo varani – pa predstavlja logično protislovje: hkrati ne more biti res, da smo varani in da nas je ustvaril bog, ki je dober. Se pravi, da veljata naslednji trditvi: (a) če smo varani, naš vzrok ne more biti bog, ki je dober; (b) če je naš vzrok bog, ki je dober, ne moremo biti varani.⁸ Descartes tega navidezno obstoječega protislovja na tem mestu – tako se zdi – ne razreši niti v prid dozdevanja, da smo varani, niti v prid trditve, da nas je ustvaril bog, ki je dober. Zato mora zavrniti načelo (N₂), saj za zavrnitev njegove uporabe zadošča obstoj predstavljenega protislovja: če je logično možno, da smo varani (in ta logična možnost – trenutno se zdi celo dejanska – obstaja, dokler protislovja ne razrešimo v prid trditve, da je naš vzrok bog), je tudi logično možno, da se motimo glede po našem mnenju očitno resničnih sodb.

b) *Nepopolno kot vzrok*. Descartes misli, da sta nepopolnost našega vzroka in verjetnost naše zmote obratnosorazmerna: čim bolj je naš vzrok nepopoln (oddaljen od popolnosti boga), toliko verjetnejše je, da se motimo tudi glede stvari, ki se nam dozdevajo povsem očitne (I, 10). Zato so v primeru zanikanja boga kot vzroka našega obstoja zagotovila o resničnosti sodb, ki vsebujejo jasne in razločne pojme in ki so iz tega razloga po našem mnenju očitno resnična, na majavih nogah in trhljih

tleh.

Sedaj vidimo, v čem je Descartesov problem v zvezi z načelom (N₂). Po njegovem mnenju za objektivno gotovost o resničnosti sodb ne zadošča niti jasnost in razločnost pojmov, ki sestavljajo to sodbo, niti (subjektivno) očitna resničnost takšnih sodb. Potemtakem načelo *jasnosti in razločnosti* (N₂) vzpostavlja samo subjektivno gotovost – *za objektivno gotovost* pa je potrebno nekaj več.

Vprašanje pa je, kje iskati tisto "nekaj več". Videli bomo, da po Descartesovem mnenju gotovost postane *povsem* objektivna, če moremo pokazati, da je vzrok našega obstoja bog, ki je dober in ki nas v zvezi z jasnimi in razločnimi pojmi ter z njimi oblikovanimi sodbami ne vara: bog kot naš vzrok zagotavlja, da je subjektivna gotovost objektivno veljavna.⁹

To pa zahteva kozmološki dokaz za obstoj boga. V tem primeru smo mi (oziroma Descartes) tisti pojav v svetu, ki ga pojasnjujemo z bogom kot vzrokom.

Na tem mestu naj opozorim, da kozmološki dokaz za obstoj boga v *Meditacijah* ni pred ontološkim dokazom zgolj po naključju. Z ontološkim dokazom, v katerem iz vsebine pojma boga sklepamo na obstoj boga, dokažemo le, da bog obstaja. Ne pokažemo pa, da je bog tudi naš vzrok, kar potrebuje Descartes. Tudi ob dokazanem obstoju boga je namreč možno, da je ta ustvaril bitje, ki je sicer manj popolno od njega, vendar ima svobodno voljo in nekatere stvariteljske moči ter je vzrok našega bivanja. Torej možnost, da je bog dober, mi pa varani, ostane. Ta možnost je odpravljena s kozmološkim dokazom za obstoj boga, tako da pokažemo, da je edino bog lahko vzrok našega obstoja.

⁷ Descartes v odstavku (I, 9) še ne govori o "vsiljivosti" izkustvenih sodb. Vendar ta pojem uporablja pozneje in ga smemo uporabiti že v tem Descartesovem argumentu.

⁸ Še eno načelo, ki ga Descartes predpostavlja in o njegovi resničnosti ne dvomi: božja dobrota in varanje se izključujeta.

⁹ Lahko se vprašamo, ali bi mogli še kako drugače najti zagotovilo, da subjektivna gotovost ni zgolj subjektivna, temveč tudi objektivna.

Druga meditacija kot korak h kozmološkemu dokazu

Če torej Descartes želi subjektivno gotovost, ki se vzpostavi z udejanjenjem epistemoloških načel (N_1) in (N_2)¹⁰, preobrniti v objektivno gotovost, mora pokazati, da je njegov vzrok bog. V ta namen pa mora najprej ugotoviti, kaj je on (kakšna je njegova narava, kakšne so njegove lastnosti). Šele to spoznanje mu bo dopustilo razmislek, ali je vzrok njegovega obstoja zares *nujno* bog.

Svojo lastno naravo Descartes razčleni v drugi meditaciji. Izhodišče je uvid v negotovost lastnih spoznanj (to je posledica analize uporabe načel (N_1) in (N_2)). Ta uvid mu razkrije, da negotovost ni dokončna: prav spoznanje o negotovosti (Descartes govori o zavedanju lastnega dvoma) vzpostavi prvo neizpodbitno in objektivno veljavno gotovost: to je vednost o obstoju sebe kot misleče stvari.

Descartes v tem vzpostavljanju prve objektivne gotovosti tiho predpostavlja resničnost načela, ki ga izrecno navede v *Načelih filozofije*:

"Velja aksiom, da nič ne poseduje nikakršnih atributov¹¹, lastnosti ali kvalitet. Iz tega razloga sklepamo, da je zmeraj, kadar zaznamo neki atribut, nujno prisotna neka obstoječa stvar ali substanca". (Načela, I, 52)¹²

Lastnost, ki jo Descartes odkrije, je dvom (ta pa je pojavna oblika mišljenja)¹³. Torej lahko zatrdi, da je ob obstoju dvoma (ko si zamišlja obstoj

varljivca) oziroma mišljenja izjava o njegovem obstoju kot stvari *nujno resnična*:

"Ni tedaj dvoma, da tudi jaz sem, če me že slepi. A naj me goljufa, kolikor more, nikdar ne bo dosegel, da bi ne bil nič, dokler bom mislil, da sem nekaj. Tako moram naposled, ko vse to premislim več kot dovoljkrat, skleniti, da je stavek: 'Jaz sem, jaz bivam,' kolikorkrat ga že izrečem ali zasnujem v duhu, nujno resničen." (II, 3)

Descartes je s tem ugotovil dvoje: prvič, da obstaja kot stvar ali substanca, in drugič, da je lastnost te substance mišljenje v svojih različnih pojavnih oblikah.¹⁴ Na tem mestu pa Descartes še ni pokazal, da je mišljenje tudi *edina* temeljna lastnost njega kot stvari in da torej on kot stvar nima tudi lastnosti razsežnosti (da potemtakem ni telo). To po svojih lastnih zagotovilih pokaže šele v šesti meditaciji.¹⁵ Vendar kot temelj kozmološkega dokaza za obstoj boga zadoščata že ti spoznanji.

Jasnost in razločnost kot kriterij za vzpostavljanje gotovosti

Na začetku tretje meditacije se zdi, kakor da Descartes jasnost in razločnost idej postavi kot *splošen* in *zadosten* kriterij za ugotavljanje, ali se je vzpostavila objektivna gotovost. Ko namreč razmišlja o tem, kaj vzpostavlja gotovost cogita¹⁶, ugotovi, da je to jasnost in razločnost uvida v sebe kot misleče stvari. Pravi:

"V tem prvem spoznanju ni namreč nič drugega kakor neko jasno in razločno dojetje tega, kar

¹⁰ Kriterij za vzpostavitev subjektivne gotovosti je v (N_2) jasnost in razločnost idej, v (N_1) pa vsiljivost idej. Čeprav to Descartes eksplicitno razvije v kasnejših meditacijah, pa je ob poznavanju celotnih *Meditacij* že v prvi meditaciji razvidno, da je Descartesov cilj pokazati, da ti subjektivno veljavni kriteriji veljajo tudi objektivno.

¹¹ Atribute lahko približno razumemo kot lastnosti.

¹² Spet se lahko vprašamo, ali sme radikalni dvomiljavec predpostaviti resničnost tako globoko metafizičnega načela.

¹³ Natančneje gre za zavest o lastnem dvomu (za samozavedanje dvoma) oziroma za zavest o lastnem mišljenju (za samozavedanje mišljenja).

¹⁴ Pravi: "Kaj torej sem? Misleča stvar. Kaj je to? Stvar, ki dvomi, ume, zatrjuje, hoče, noče, si tudi predstavlja in čuti." (II, 8)

¹⁵ Mnogi sicer menijo, da v šesti meditaciji ne navede bistveno novih razlogov v prid dualizmu duha in telesa. Toda o tem sedaj ne razpravljamo.

¹⁶ Gotovost, da obstaja kot misleča stvar. – Znana trditev "Mislim, torej sem", ki jo najdemo v *Razpravi o metodi*, se pogosto označi kot cogito.

trdim." (III, 2)

V cogitu po Descartesovem mnenju ni *nič drugega* kot ideje, ki jih je dojel jasno in razločno. Zatorej jasnost in razločnost idej, ki sestavljajo cogito (ideja jaza kot stvari, ideja mišljenja, ideja obstajanja), *zagotavlja* oziroma je *zadostna za objektivno gotovost* v zvezi z obstojem sebe kot misleče stvari. Lahko tudi rečemo, da je subjektivna gotovost o lastnem obstoju (ki se vzpostavi z jasnostjo in razločnostjo idej) enaka objektivni gotovosti o lastnem obstoju (moje trdno dozdevanje, da nekaj je, je zagotovilo, da to tudi dejansko je).

Ko Descartes trdi, da je jasnost in razločnost cogita pogoj za objektivno gotovost o obstoju sebe kot misleče stvari, bi lahko pomislili, da je jasnost in razločnost idej že *zadosten* pogoj za vzpostavitev objektivne gotovosti *nasploh*. Še posebno, ker pravi:

"Zato se mi zdi, da smem za splošno pravilo postaviti trditev, da je resnično vse tisto, kar dojemam zelo jasno in razločno." (III, 2)

Toda pri tem prezremo dve *omejitvi* uporabe tega načela, ki ju Descartes postavi: *nikdar* se ne sme pripetiti, prvič, da bi jasno in razločno dojete ideje vodile v *zmoto* (III, 2), ali drugič, da bi lahko *dvomili* o resničnosti tistih sodb, ki so oblikovane z jasnimi in razločnimi idejami (III, 3, 4).¹⁷

Glede prve omejitve Descartes ne ugotovi, da bi jasno in razločno dojete ideje kdaj privedle do zmote: zmota se je namreč pokazala kot posledica površnega oblikovanja sodb z idejami, ki niso bile dojete jasno in razločno: takšne so bile sodbe o materialnih predmetih (III, 3). Zmota o materialnih predmetih torej ni posledica jasnega in razločnega dojetja, temveč pomanjkljivega dojetja.

Zato pa Descartes misli, da je treba resno razmisliti o drugi omejitvi načela jasnosti in razločnosti. Kakor smo že videli, vendarle lahko *podvomimo* o resničnosti sodb, oblikovanih z jasnimi in razločnimi idejami. Dvom je sicer, kakor pravi Descartes, zgolj *metafizičen*, toda tudi kot takšen je še naprej dvom (III, 4), ki – dokler obstaja – ne dopušča vzpostavljanja objektivne gotovosti (pa naj bo subjektivna gotovost še tako trdna). To pa pomeni, da sta jasnost in razločnost kvečjemu *nujna* pogoja za obstoj objektivne gotovosti (oziroma vednosti), ne pa že tudi *zadostna*. Potemtakem moremo trditi naslednje:

(K₁) Zmeraj, kadar smo za neko sodbo S upravičeni trditi, da je resnična, so pojmi, ki jo sestavljajo, dojeti jasno in razločno.¹⁸

Ne moremo pa zatrjevati naslednje trditve:

(K₂) Zmeraj, kadar so pojmi, ki sestavljajo neko sodbo S, dojeti jasno in razločno, smo za sodbo S upravičeni trditi, da je resnična.

Načelo (K₂) velja samo za vzpostavitev gotovosti cogita, ne pa nasploh. Za vzpostavitev objektivne gotovosti nasploh je potrebno še nekaj več kakor zgolj subjektivno dojeta jasnost in razločnost idej in sodb.

Inventar jaza kot misleče stvari

Descartes stoji pred problemom, kako pokazati, da so nekatere sodbe neizpodbitno resnične (kar je isto kakor objektivno gotove), ter se pri tem ne sklicevati zgolj na jasnost in razločnost idej. Kaj torej? Po analizi, opravljeni v drugi meditaciji, se zdi izbira poti nedvoumna: tisto, kar mu bo omogočilo najti "nekaj več" od jasnosti in razločnosti, lahko odkrije zgolj v sebi samem. Razlog je očiten: prva in za zdaj edina objektivna gotovost, do katere se je prebil, je spoznanje o

¹⁷ V paragrafu (III, 4) druge omejitve ne uvede eksplicitno (ne pravi "Poleg izpolnitve načela jasnosti in razločnosti je treba izključiti možnost dvoma o resničnosti sodb, oblikovanih z jasnimi in razločnimi idejami"), temveč je omejitve uvedena kot pripomba ali ugovor k paragrafu (III, 2) oziroma k načelu, ki govori o zvezi med jasnostjo in razločnostjo na eni strani in resnico na drugi.

¹⁸ (K₁)' Zmeraj, kadar smo objektivno gotovi, so pojmi, ki sestavljajo sodbo S, dojeti jasno in razločno.

(K₂)' Zmeraj, kadar so pojmi, ki sestavljajo sodbo S, dojeti jasno in razločno, smo objektivno gotovi.

obstoju sebe kot misleče stvari. Zato se edina pot k vzpostavitvi objektivne gotovosti nasploh kaže v raziskavi, kaj vse sestavlja mišljenje, in v upanju, da nekaj v tem mišljenju vendarle vzpostavlja neizpodbitno resničnost analiziranih sodb.

Tako Descartes tudi prične tretjo meditacijo s klasifikacijo različnih misli in vprašanjem, katerim izmed teh misli moremo pripisati resničnost ali lažnost. Poglejmo.

Temeljni elementi vsake misli so po Descartesovem mnenju ideje. Pojem ideje opredeli kot "nekakšne podobe stvari", kot primere pa navede ideje "človeka, himere, neba, angela ali Boga" (III, 5). Vendar nas nekoliko ohlapna opredelitev pojma ideje iz tretje meditacije ne sme zavesti, da bi z idejami razumeli predstave materialnih predmetov. Ideje namreč pozneje v odgovorih na ugovore označi kot "formo misli". To pa bi lahko opredelili tudi kot podlago za neposredno razumevanje ali umevanje neke abstraktne vsebine, s katero je predstavljena neka bitnost.¹⁹

Ideje so vsebovane v vsaki misli. Nekatere misli pa vsebujejo še nekakšen odnos mislečega jaza (misleče stvari, subjekta) do predmeta misli, ki je predstavljen z idejo. Pri takšnih mislih Descartes razlikuje dve vrsti: "Ene se imenujejo hotenja ali afekti, druge pa sodbe" (III, 5).

Ideje same zase niso niti resnične niti neresnične: so zgolj del misli oziroma duha (III, 6).²⁰ Zato zgolj kot ideje niso problem v zvezi z vprašanjem objektivne gotovosti. Težava se pojavi šele pri sodbah, s katerimi zatrjujemo ali zanikujemo zvezo dveh ali več pojmov (idej) in ki so glede na obstoj ali neobstoj zveze med pojmi lahko resnične in neresnične.

Posebno problematični sta po Descartesovem mnenju naslednji vrsti sodb²¹:

- sodbe, s katerimi trdimo, da so vzrok za ideje stvari zunaj nas,
- sodbe, s katerimi trdimo, da so ideje podobne ali enake stvarem zunaj nas. (III, 3, 6)

Sodbe prve vrste se izrekajo o *nastanku* idej, sodbe druge vrste pa o *vsebini* idej. Vprašanje pa je, ali lahko za te sodbe upravičeno menimo, da so resnične. To lahko Descartes ugotovi le z raziskavo elementov teh sodb, tj. idej samih, saj je na tej točki analize objektivno gotov le o njihovem obstoju (skozi gotovost o obstoju sebe kot misleče stvari). Na podlagi raziskave idej mora tako ugotoviti dvoje: prvič, odkriti, ali lahko za katere izmed idej upravičeno sodi, da je vzrok njihovega nastanka zunaj njega, in drugič, ali vsebina idej ustrezno predstavlja predmete, na katere se nanaša.

Zato Descartes razmisli, kakšne ideje vse ima, in ugotovi, da bi lahko obstajale vrojene, pridobljene in od njega narejene ideje (III, 7). Problematične so predvsem domnevno pridobljene ideje, saj o njih sodi, da so povzročene s predmeti zunaj njega in da so tem predmetom pogostokrat tudi podobne. Vprašanje pa je, ali te ideje same vzpostavljajo gotovost o takšnih sodbah. Kakor že prej tudi v tretji meditaciji ugotovi, da ne. K že navedenim razlogom doda še druge²², med katerimi je za nas najpomembnejše spoznanje, da je lahko Descartes sam vzrok za vse svoje ideje, kolikor so le-te pojavne oblike mišljenja. Če pa je vzrok res on sam, so običajne sodbe o vzroku teh idej seveda neresnične, negotove pa so tudi sodbe o podobnosti ali enakosti vsebine idej s predmeti,

¹⁹ Pravi: "Ideja. Pomen tega izraza razumem kot formo katere koli dane misli, ki mi z njenim neposrednim zaznavanjem dopusti zavedati se te misli. Potemtakem zmeraj, kadar izrazim nekaj z besedami in razumem, kaj pravim, to dejstvo vzpostavi gotovost, da v meni obstaja ideja tega, kar je označeno z ustreznimi besedami." (Drugi niz odgovorov, 2. definicija) – Spomnimo se ideje tisočotnika, ki ni primer predstavljanja, temveč čistega razumevanja tega, kaj je tisočotnik.

²⁰ Tudi volja in afekti ne morejo biti resnični ali neresnični. Pač zgolj so. (III, 6)

²¹ To seveda nista edini vrsti sodb. Sta pa pomembni v Descartesovi analizi.

²² Eno skupino lahko strnemo v ugotovitve, da je tako sodil po nekakšni navadi ali, kakor reče Descartes, naravnem nagibu in ne na podlagi natančnega premisleka (III, 8–12). Naravni nagib pa se mu zaenkrat ne zdi zadosten za vzpostavitev objektivne gotovosti.

na katere se sodbe nanašajo. In ker dotlej ni mogel izključiti sebe kot možnega vzroka svojih idej, se zdi, da na podlagi nobene ideje (tudi vrojene, še manj pa od njega pridobljene) ne more vzpostaviti objektivne gotovosti o obeh vrstah sodb.

Descartesovi razlogi za trditev, da je lahko on vzrok vseh svojih idej, bodo postali jasni v analizi kozmološkega dokaza za obstoj boga, tik pred katerim smo se znašli.

Kozmološki dokaz za obstoj boga

Težiče analize se je sedaj jasno usmerilo na iskanje vzroka idej in vprašanje, ali vsebina idej ustrezno predstavlja zunanje stvari. Pri tem Descartes ve le to, da obstaja kot misleča stvar in da bo le z analizo idej lahko ugotovil, ali premore objektivno gotovost v zvezi z zgornjima vprašanjema.

V prejšnjem razdelku predstavljena možnost, da je lahko končna misleča substanca vzrok vseh svojih idej, izhaja iz Descartesovega razumevanja *vzročne pogojenosti* vseh končnih bitnosti. Pri tem pripada osrednja vloga *splošnemu vzročnemu načelu*, ki ga Descartes sprejme kot neproblematičnega:

(V.) Vsak obstoječi končni pojav je povzročen (vsak končni pojav ima svoj vzrok).²³

To načelo velja tudi za ideje, ki jih je odkril v sebi kot misleči stvari: kot neproblematično torej sprejme trditev, da so ideje z nečim povzročene. Vprašanje sedaj je, ali lahko za katere izmed teh idej nedvoumno določi njihov vzrok. Pri iskanju vzrokov zanje si pomaga s podrobnejšo izpeljanko vzročnega načela:

(V) Vzrok neke posledice mora posedovati vsaj toliko realnosti, kolikor realnosti vsebuje posledica. (III, 14)

Prav uporaba tega načela na idejah mu pokaže, da bi bil lahko vzrok vseh svojih idej on sam. Za razumevanje te trditve in samega vzročnega načela

(V) pa je treba poznati nekatere metafizične (ontološke) predpostavke, ki jih Descartes sprejema.

Najprej je treba biti seznanjen s temeljnimi kategorijami oziroma vidiki stvarnosti. Zato si bomo na kratko ogledali, kaj Descartes razume s pojmom substance (oziroma stvari), atributa (ali bistvene lastnosti) in modusa. Poglejmo.

(a) Substanca je tisto, kar "ne potrebuje ničesar drugega razen sebe, da bi eksistiralo" (*Načela filozofije*, 51). V tem smislu je substanca samo bog; vendar lahko tudi za ustvarjene substance rečemo, da so substance, saj so "stvari, ki potrebujejo zgolj sodelovanje boga, da bi eksistirale" (*Načela*, 52) in potemtakem lahko obstajajo brez pomoči drugih ustvarjenih substanc.²⁴

(b) Vsaka substanca ima *poglavitno lastnost*, ki "vzpostavlja njeno naravo in bistvo (...). Tako razsežnost v dolžino, širino in globino vzpostavlja naravo telesne substance; in misel vzpostavlja naravo misleče substance" (*Načela*, 53). Tema dvema lastnostima – namreč razsežnosti in mišljenju – rečemo *poglavitna atributa*, včasih zgolj *atributa*, pa tudi *bistvi*. Atributi so v času nespremenljive lastnosti substanc (npr. materialno vesolje – dokler obstaja – je razsežno oziroma ima lastnost prostorsкости).

(c) *Modusi* so načini pojavljanja poglavitnih atributov. Tako sta npr. oblika in gibanje pojavi obliki nečesa razsežnega; imaginacija, čustva, volja, zaznavanje pa so pojavne oblike mišljenja (*Načela*, I, 53). Modusi so spremenljive lastnosti substanc (npr. oblika ali gibanje nekega materialnega predmeta se lahko spreminja). Spremenljivost in tako nastale razlike v lastnostih dopuščajo razlikovanje med substancami iste vrste (*Načela*, I, 56).

(d) K tem trem kategorijam lahko dodamo še eno. Kakor smo pravkar videli, Descartes razlikuje med *samozadostno substanco*, ki ji pravi bog, in

²³ Ponovno se zastavi vprašanje o upravičenosti tega načela: Ali si zares ne moremo zamišljati obstoja nepovzročenih pojavov?

²⁴ Glej B. Williams (1990), str. 125.

ustvarjenimi substancami, ki jih označi tudi kot *končne substance*. Dopusča pa še nepopolne substance: to so substance, ki svojo pravo funkcijo opravljajo šele skupaj z drugimi nepopolnimi substancami, kakor npr. roka, ki opravlja svojo funkcijo le kot del telesa.²⁵

Te kategorije stvarnosti pa lahko v celoti razumemo le, če poznamo *odnose odvisnosti* med njimi. Povsem neodvisna substanca je le bog (*Načela*, I, 51). Ustvarjene substance so v svojem obstoju odvisne od boga in neodvisne od preostalih bitnosti (drugih ustvarjenih substanc, atributov in modusov). Atributi lahko obstajajo le v substancah in v tem smislu predpostavljajo substance (*Načela*, I, 52), medtem ko za svoj obstoj ne potrebujejo modusov. Slednji pa za svoj obstoj potrebujejo attribute, saj so spremenljive pojavne oblike atributov (*Načela*, I, 56).²⁶

Na podlagi teh odnosov med temeljnimi bitnostmi lahko Descartes vzpostavi hierarhijo bivajočega s *stopnjami realnosti*:

"Prav tako sem povsem jasno pokazal, kako realnost dopušča več in manj. Neka substanca je bolj stvar kot modus; če obstajajo realne kvalitete ali nepopolne substance, so v večji meri stvari kot pa modusi, toda v manjši meri kot popolne substance; in, končno, če obstaja neskončna in neodvisna substanca, je bolj stvar kot končna in odvisna substanca. Vse to je povsem samoevidentno." (*Tretji niz ugovorov z odgovori, odgovor na deveti ugovor*)

Sedaj lahko razumemo vzročno načelo (V). Z njim se trdi, da je neskončna substanca lahko vzrok

končnih substanc, njihovih atributov in modusov, ker poseduje zadostno količino realnosti (je "bolj stvar" kakor končne stvari, atributi in modusi). Slednji pa zaradi premalo realnosti ne morejo biti vzroki neskončne substance. Podobno velja za odnos med končnimi substancami in modusi: končne substance so lahko vzrok modusov, ne morejo pa modusi biti vzrok končne substance.

Prav to pa je razlog, zakaj bi bil lahko Descartes kot končna substanca²⁷ vzrok idej, kolikor so le-te zgolj modusi mišljenja (spremenljive pojavne oblike substance). To pa nadalje pomeni, da še ne more biti gotov o obstoju kakšne stvari zunaj sebe: iz spoznanja o obstoju idej, potem spoznanja, da so ideje modusi mišljenja²⁸, in končno vzročnega načela (V) ne more sklepati na to, da je vzrok katere od idej zunaj njega.

Edini izhod, ki mu tako preostane, je *vsebina* idej in razmislek o tem, ali vsebina katere izmed idej ni takšna, da nujno zahteva neki drug vzrok, kakor je on sam (III, 13).

Po Descartesovem mnenju so tudi *vsebine* idej²⁹ pojavi v svetu, ki ne morejo bivati nepovzročeno. Zato njihov vzrok *nujno* obstaja. Pri iskanju možnih vzrokov za vsebine idej pa Descartesa zanimajo le tiste vsebine, s katerimi so izražene različne stopnje realnosti: tako poskuša odkriti vzrok za idejo neskončne substance, idejo končne substance, idejo atributa in idejo modusa. Te posamične stopnje realnosti, v kolikor so predstavljene z neko idejo, imenuje *objektivna realnost* ideje.³⁰ Pri tem se mu zdi, da glede odnosa med vzrokom vsebine idej in vsebino idej velja naslednje vzročno načelo:

²⁵ Tretji niz ugovorov, odgovor na deveti ugovor; četrty niz odgovorov. Glej tudi B. Williams (1990), str. 137.

²⁶ Opisana smer odvisnosti je problematična, saj bi lahko pomislili, da mestoma velja tudi nasprotna odvisnost. Glej B. Williams (1990), str. 125–6.

²⁷ Da je substanca, je ugotovil s cogitom. Končnost sebe kot substance mu kaže dejstvo, da dvomi.

²⁸ Descartes reče, da je to njihova formalna realnost. Z izrazom 'formalna realnost' označuje stopnjo realnosti, ki ji neka bitnost pripada.

²⁹ To, kar razumemo, ko pozornost usmerimo na neko idejo.

³⁰ Pravi: "Objektivna realnost ideje. S tem mislim na bivanje stvari, ki je predstavljena z idejo, in v kolikor le-to eksistira v ideji. Na enak način lahko govorimo o 'objektivni popolnosti', 'objektivni zapletenosti' in tako naprej. Kajti, kar koli zaznamo kot bivanje v predmetih naših idej, eksistira objektivno v idejah samih" (Drugi niz odgovorov, def. 3).

(V_{obj}) Vzrok neke vsebine ideje mora posedovati vsaj tolikšno stopnjo realnosti, kolikršna je v vsebini ideje izražena stopnja realnosti.³¹

To pomeni, da si nižje stopnje realnosti ne morejo "izmisliti" višjih stopenj. Sicer "izmišljanje" do neke mere lahko poteka tako, da se ena ideja rodi iz druge, ta iz tretje in tako naprej. Toda na začetku te vzročne verige idej mora biti stvar, ki premore vsaj toliko realnosti (Descartes reče "formalne realnosti"), kolikor je v idejah izražene realnosti (kolikršna je "objektivna realnost idej"):

"Četudi se nemara more ena ideja roditi iz druge, se to porajanje ne more nadaljevati v neskončnost, temveč je treba priti do neke prve ideje, katere vzrok je nekakašna izvirna podoba, arhetip, v katerem je formalno vsebovana vsa realnost, ki je v ideji zgolj objektivno." (III, 15)

S tem pa je Descartes tik pred dokazom, da poleg njega obstaja še nekaj drugega. Če bo namreč odkril idejo, ki izraža višjo stopnjo realnosti, kakršno premore sam, bo to dokaz, da zunaj njega biva stvar, ki je vzrok te ideje in ki dejansko poseduje v ideji izraženo stopnjo realnosti (III, 16).

Glede na načelo (V_{obj}) bi bil lahko Descartes sam vzrok za ideje končnih substanc, njihovih atributov in modusov. To pa ne velja za idejo boga, ki izraža "neko neskončno, neodvisno, nadvse umno, nadvse mogočno substanco, od katere sem bil ustvarjen tako jaz sam kakor tudi vse drugo bivajoče, če kaj drugega biva" (III, 22).

Prav zato, ker vsebina ideje neskončne substance ne more izvirati iz njega kot končne substance, neskončna substanca, torej bog, biva (III, 23).

Tako se je Descartes prebil iz subjektivne do objektivne gotovosti. Prva objektivna gotovost o zunanjem svetu zadeva vzrok ene izmed njegovih idej: ta vzrok nujno obstaja zunaj njega in je neskončna substanca ali bog. S tem pridobljena

gotovost pa se zaradi dobrote boga prenaša na vse sodbe, ki so oblikovane bodisi z jasnimi in različnimi bodisi z vsiljivimi idejami.

Zaključek

Za zaključek se lahko še enkrat vprašamo, koliko je načelo jasnosti in različnosti temeljno metodološko (epistemološko) načelo v Descartesovem projektu izgradnje sistema vednosti. Vsekakor je Descartes po lastnih zagotovilih pri vzpostavljanju objektivne gotovosti uporabil idejo, ki je po njegovem mnenju jasna in različna, tj. idejo boga.³² Zato bi lahko pomislili, da je njegova analiza krožna: načelo jasnosti in različnosti lahko sprejme kot splošen kriterij za vzpostavljanje objektivne gotovosti šele, ko dokaže eksistenco boga; po drugi strani pa je eksistenco boga dokazal z idejo, ki je jasna in različna. Toda krožnost Descartesovega argumenta ni "čista". To se kaže v nezadostnosti načela jasnosti in različnosti pri dvojem: prvič, pri pridobivanju vednosti o zunanjih stvareh, in drugič, vsaj nekaj tudi pri vzpostavljanju objektivne gotovosti glede sodb, ki so oblikovane z jasnimi in različnimi idejami.

Oboje velja tudi za idejo boga: zgolj jasnost in različnost te ideje bi namreč še ne zadoščala za spoznanje, da so jasne in različne ideje *zmeraj* ustrezna podlaga za oblikovanje resničnih sodb. Videli smo, da zgolj dokazani obstoj boga še ni dovolj za spoznanje o resničnosti vseh sodb, ki jih oblikujemo z jasnimi in različnimi idejami: ontološki dokaz za obstoj boga še *zmeraj* dopušča možnost obstoja varljivca, ki čuti zadovoljstvo, da nam kot resnične vsiljuje sodbe, ki so dejansko neresnične. To pa že kaže tudi, da jasnost in različnost ideje boga ne zadošča niti za spoznanje o bogu kot vzroku te ideje. Možnost, da bog ni naš vzrok, še podkrepi spoznanje o nizki stopnji realnosti vsake ideje, tudi ideje boga. Vsaka ideja

³¹ Descartes uporabi izraza 'formalna' in 'objektivna realnost': "Da pa vsebuje ta ideja to ali ono objektivno realnost in ne kake druge, mora to zares imeti od nekega vzroka, v katerem mora biti vsaj toliko formalne realnosti, kolikor ima sama objektivne realnosti" (III, 14).

³² Je celo "najbolj jasna in različna" (III, 25).

je namreč modus misleče stvari, zaradi česar je potemtakem lahko vzrok vsake ideje končna substanca, torej Descartes sam. Tako pa je pod senco dvoma sleherni poskus, da bi z idejami oblikovali resnične sodbe o zunanjih predmetih. Celotna ideja boga, ki Descartesu kaže boga kot njegovega stvarnika, bi vsebovala negotovost.

Toda ideja boga ni zgolj jasna in razločna: z njo je Descartes odkril idejo, ki lahko obstaja kot jasna in razločna samo, če zunaj Descartesa obstaja njen vzrok, ki je s to idejo ustrezno predstavljen. Tako je odpravljen dvom o vzroku in vsebini ideje boga. Ker pa se s kozmološkim dokazom poleg obstoja boga dokaže še, da je bog neposredno sodeloval pri stvaritvi nositelja ideje boga, tj. pri končni misleči substanci sami (oziroma pri Descartesu), je izključena tudi negotovost v zvezi z jasnimi in razločnimi idejami nasploh.

Tako v *Meditacijah* načelo jasnosti in razločnosti ni edino načelo, ki s svojo izpolnitvijo zagotavlja obstoj objektivne gotovosti. Potrebni so vsaj še vzročno načelo in obe njegovi različici.³⁵ Ob tako razumljenem argumentu v *Meditacijah* se zdi zmotna trditve, da je načelo jasnosti in razločnosti za Descartesa edino temeljno metodološko (epistemološko) načelo, ki ga uporabi pri sprejemanju vseh preostalih sodb (torej tudi zelo temeljnih epistemoloških in metafizičnih načel). Vzročno načelo ter načelo jasnosti in razločnosti imata enakovreden status.

Seveda se pri tem zastavi vprašanje, ali Descartes ima izoblikovano merilo, po katerem določa temeljna načela kot sprejemljiva oziroma dvomljiva. Tako se lahko vprašamo, zakaj se mu po eni strani nekatere sodbe matematike zdijo takšne, da bi jih bilo treba še dodatno utemeljiti, po drugi strani pa je npr. vzročno načelo po njegovem mnenju neproblematično. Razlog, ki ga Descartes pri vpeljevanju različnih temeljnih načel pogosto navaja, je *luč razuma*. Ta nam nekatera načela kaže kot neproblematično in očitno resnična. Za druge sodbe pa luč razuma po

njegovem mnenju ni zadostna, čeprav se zdijo zelo enostavne in (skoraj popolnoma) očitno resnične. Pri teh pač ostaja vsaj "metafizični" dvom o njihovi resničnosti.

Vendar pa še zmeraj naletimo na neko težavo. Ob izrazu "luč razuma" si sicer moremo nekaj predstavljati, so pa te predstave nejasne, ker je izraz metaforičen. Zato bi o njegovi vsebini nedvomno še bilo treba razmisliti. Takrat pa bi se morda vendarle pokazalo, da Descartes načelu jasnosti in razločnosti pripisuje bolj temeljno vlogo kakor drugim načelom.

Vsekakor se zdi, da Descartes *nekaj* mora predpostaviti kot neproblematično, če se želi prebiti do kakršne koli vednosti. Dosleden dvom o vseh lastnih mislih namreč onemogoči trdno mišljenje in morda celo izniči sleherno mišljenje. Descartesov dvom pa ni toliko skrajšen, da bi preprečil vsako napredovanje mišljenja. Tako v svoji analizi očitno predpostavlja, da nekatere pojme oziroma ideje razume, pa tudi, da so nekatere sodbe neproblematično resnične. Pod vprašaj postavi predvsem naivno realistične trditve o tem, da je materialni svet natanko takšen, kakor se nam kaže skozi čutno zaznavanje (takšna je bila aristotelijanska in sholastična podoba sveta). Pri tem še malce podvomi v matematiko, toda mnogo tega, kar mu razum kaže kot očitno resnično, kot takšno tudi sprejema.

³⁵ Morda za kozmološki dokaz obstoja boga zadoščata splošno vzročno načelo (V.) in načelo (V_{ob}).

Literatura

Beysade, J.-M. (1998), "The idea of God and the proofs of his existence", v: Cottingham, J. (izd.), *The Cambridge Companion to Descartes*, Cambridge University Press.

Descartes, R. (1988), *Meditacije*, Slovenska matica.

Descartes, R. (1955), "Selections from the Principles of Philosophy", v: Eaton, R.M. (izd.), *Descartes Selections*, Charles Scribner's Sons.

Cottingham, J. G., Stoothoff, R., Murdoch, D. (izd.) (1985), *The Philosophical Writings of Descartes, Vol. II*, Cambridge University Press.

Wilkinson, R. (2000), *Minds and Bodies: An Introduction with Readings*, Routledge.

Williams, B. (1990), *Descartes: The Project of Pure Enquiry*, Penguin Books.

Aristotel

Rok Svetlič

Aristotelova etika in grško razumetje biti

V tem članku bomo opozorili na neki navidezen paradoks v Aristotelovi etiki, ki ga je moč razumeti le ob pregledu razlike med antičnim in novoveškimi mišljenjem. Gre za to, da Aristotel na eni strani vztraja, da obstajajo pri etičnem delovanju sestavine, ki so vsem skupne: um, etična vrлина, predvsem pa najvišje dobro – srečnost – ki je smoter h kateremu stremijo vsi. Še več, tak skupni smoter smotrov celo mora obstajati, sicer bi to "...vodilo v neskončnost, tako da bi bilo naše teženje prazno in nesmiselno" (1094a). Torej obstaja neki povezovalen element vseh dejavnosti, ki velja v vseh človeških dejavnostih.

Na drugi strani pa Aristotel vselej poudarja, zavračajoč Platonovo pojmovanje dobrega, da dobro vseh dejavnosti nima skupnega imenovalca: ne obstaja dobro na sebi. Četudi bi obstajalo, ne bi imel nihče od tega koristi, saj na primer "... zdravnik ne išče 'zdravja samega po sebi', ampak išče le človekovo zdravje, še več, išče le zdravje prav konkretnega pacienta..." (NE1097b).

Kako misliti torej dejstvo, da vse dejavnosti stremijo k nekemu skupnem cilju; na drugi strani pa opozarjanje, da različna dobra nimajo ničesar skupnega. Pokazali bomo, da ne gre za paradoks, paradoks izgleda le s stališča novoveškega mišljenja. Preden se lotimo problema, moramo preleteti osnove Aristotelove etike.

I.

Delovanje je za Aristotela najprej vrsta gibanja. Gibanje Aristotel razume širše kot novi vek, v

katerem je gibanje pojmovano le "fizikalistično", kot zgolj menjava kraja oziroma mesta. Pri Aristotelu je menjava kraja le ena oblika gibanja, vse pa so štiri:

- 1) menjava kraja/mesta
- 2) kvantitativne spremembe: nekaj postane večje ali manjše
- 3) kvalitativne spremembe: nekdo zboli ali ozdravi
- 4) substancijalne spremembe ali spremembe bistva: nastajanje in minevanje.

V pojasnjevanju gibanja Aristotel nadaljuje očetomor, ki ga je začel že Platon, ko je ugotovil, da ne more slediti Parmenidu in vztrajati pri pojasnjevanju gibanja skozi en princip, ki ne vključuje nikakršnih premen. Prav tako je neplodovita pot pojasnjevanja gibanje z Demokritom, saj če se sklicujemo "... na neomejeno število principov, postane realna narava prav tako malo pojasnljiva, v kolikor neomejena mnogost (...) ničesar ne pojasnjuje."¹

Aristotelova srednja pot je v tem, da za pojasnjevanje gibanja uporabi več, vendar omejeno število principov – cena za to je, da principi niso absolutni (tipa bit/nič), ampak relativni. O gibanju lahko torej govorimo le v razponu med relativnim "od kod" in relativnim "kam". Izdelava hiše je gibanje od opeke do hiše, rast drevesa je gibanje od semena do odraslega drevesa. Je pa kot gibanje, kot možnost-za, vselej kontingentno (tj. ne-nujno): možnost je vselej "...zmožnost za obe nasprotji ali za nobeno..." (Met. 1051a 15).

Gibanje je razumljeno teleološko (smotrnostno). Od sodobnega, v novem veku temelječega koncepta gibanja, se to razlikuje po dveh potezah. Prvič, izhodišče gibanj ni nevtrarno, ampak je manko (stereis), manko forme; zaključek pa pozitiven,

¹ Hoeffe Otfried: *Aristoteles*, str. Hoffe105

dovršitev (entelechia). In drugič, gibanje je vselej smotno – vselej želi doseči neki cilj. Za novi vek je značilno "...konsekventno izgnanje pojma cilja iz narave in naravne filozofije"², iz narave (res exstensa) se izžene tudi človek (res cogitans). Smotnost ostane omejena na subjektivnost, ki si postavlja cilje. Nasprotno, v antiki je v ozadju vselej samoumevno vprašanje "čemu". Tudi če se nekaj kaže kot brezsmiselno, ima cilj. In cilj vseh ciljev je Dobro, dobro v kozmološkem, ne v etičnem smislu. To dobro je telos.

Gibanje je torej splošni okvir, v katerega sodi delovanje. Zdaj si oglejmo še specifiko delovanja. Delovanje (praxis) je gibanje (kinesis), ki ima svoj "zavoljo" (ou eneka). "*To intencionalno napetost med gibanjem in ciljem zajame Aristotel s pojmom stremljenja (orexis)*".³ Stremljenje lahko pripišemo le bitjem, ki imajo počelo gibanja v sebi. Ta samogibna bitja so oduševljena, tj. bitja s dušo. Tudi duša je kategorija, ki je ne smemo razumeti novoveško, skozi paradigmo zavesti. Imeti dušo pomeni za Aristotela predvsem biti živ. Seveda se ta lastnost "biti živ" manifestira pri rastlinah, živalih in ljudeh na različen način. Počelo gibanja samogibnih bitij je torej duša, ki je forma telesa. Značilno je, da Aristotel zmožnosti gibanja ne enači s katero izmed siceršnjih dušnih zmožnosti: prehranjevalno zmožnost, zaznavno zmožnostjo, ali umom. Nasprotno, zmožnost za gibanje – stremljenje – je povsem samosvoja zmožnost.

Specifično človeška lastnost je, da ima um. Ta lastnost je najvišja v hierarhiji zmožnosti in tisto, kar (lahko) človeka dvigne do najbolj dovršenega bitja izmed vseh oduševljenih. Ker pa je človek ne le umno (bog), temveč z umom obdarjeno bitje, je vselej v nekem razponu med ne-umnim in umnim. To velja tudi za področje delovanja, ki je skladno s tem polje možnega napredovanja – ob manj dovršenega do bolj dovršenega življenja.

² Nikulin Dimitri: *Metaphysik und Ethik*, 19

³ Riedenauer Markus: *Orexis und Eupraxia*, 9

⁴ Hoeffe Otfried: *Grundaussagen ueber den Mensch bei Aristoteles*, str. 21

⁵ Moment celega življenja je okoliščina, ki jasno relativizira Aristotlovo poudarjanje pomena HEDONE pri človekovem delovanju – nikakor ne gre za neposredno banalno naslado, prav tako pa tudi ne za kako asketsko držo.

Toda dinamika stremljenja sama po sebi ne zagotavlja izbire objektov, ki bi omogočali skladno, "harmonično uresničenje"⁴ in s tem harmonično podobo praxisa. Skladno z umom ima človek možnost to izboljšati do najvišje stopnje, ki jo zadeva dopušča. Metoda dovršitve je delovanje, skladno z umom. Do tega pride Aristotel iz tipične grške drže vselejšnje smotnosti vsega: vsaka stvar ima mesto znotraj reda, ki je stvarjem lasten, ne pa dan od zunaj. Tako kot roka in noga ima vse neko nalogo. Človek kot kipar, svirač, itd. ima svojo nalogo. Zato se lahko vprašamo, "*kaj je človekova naloga*" (NE 1097b 35), tj. naloga človeka kot takega.

Če s pomočjo uma odločitev sprejme tisto delovanje, kar je v resnici dobro, je to največ, kar lahko doseže človek kot družbeno bitje (zoon politikon). Ne pa največ, kar lahko doseže kot z govorom/umom obdarjeno bitje (zoon logon echon). O tem drugem vrhu, ki spada v zrenjsko življenje (bios theoretikos), tu ne bomo govorili. Pred nami je naloga pregledati mehanizme in instrumente, ki so na delu v dovršenem delovanju.

Rekli smo, da je treba relativizirati tisto, po čemer primarno stremimo (sicer naše stremljenje pride v neskladja): tisto stremljenje je treba spraviti v red, kar je mogoče le v primeru neke distance (ki jo omogoča um), s katere se nam v neposrednosti stremljenja dano lahko spravi pred oči – iščemo strateško točko preglednosti situacije, saj preko tega človek kot edini med živimi bitji lahko stopi iz okolja (Umwelt) v svet (Welt). In katero je mesto, s katerega se naj vrli, ki izvaja delovanje v skladu s umom, uzre na neurejeno stremljenje? To je mesto, s katerega se motri celo življenje⁵: izbrati je treba le tisto stremljenje, katerega posledice je mogoče pripoznati celo življenje. Tj., izločiti tisto, česar posledice bi kasneje obžalovali.

In kaj je najvišja dovršenost, ki jo lahko človek doseže?

To je Srečnost (eudaimonia). Aristoteles jo imenuje najvišje dobro (NE 1095a). Eudaimonia prevajamo z izrazom srečnost, dobesedno pa pomeni imeti-dobrega-demona, tako da ni računati, da bo prevod, čeprav je najprimernejši, ohranil grško konotacijo. Važno je, da izraza "srečnost" (eudaimonia, felicitas) ne pomešamo z (v slovenščini) bližnjim "imeti srečo" (eutihia, furtuna). Rekli smo, da je bit življenja dovrševanje samega sebe; to ne pomeni nič drugega kot sebe osrečevati (da ne gre za banalno srečnost trenutne zadovoljitve, ampak za eksistencialno izpolnitev, je samoumevno). Srečnost predstavlja pristni in edini način samouresničitve.

Sedaj bomo pozornost posvetili navideznim nasprotjem, ki jih Aristotel navaja pri tematizaciji človekove praxis. Najprej omenimo mesta, ki zagovarjajo, da človekove etike *ni mogoče obravnavati skozi skupne imenovalce*.

V ozadiju tega zagovarjanja je distanciranje od Platonovega pristopa, kar je tudi predmet prve knjige *Nikomabove Etike*. Ko Aristotel ugotovi, da je najvišje dobro srečnost, takoj pristavi, da to ni enoznačni pojem, saj ne samo da različni ljudje vidijo srečo v različnem, celo isti človek nima enega odgovora na vprašanje, kaj je sreča. To pomeni, da dobro tudi ne more biti ideja, saj bi potlej obstajala le ena znanost. Izraz dobro se nasprotno uporablja v zvezi s prenekaterimi področji in tudi znanosti je prav toliko: "Kakšno je to dobro? Zdi se, da je v vsaki dejavnosti drugačno: drugačno je v zdravniški znanosti, drugačno v strategiji, drugačno spet v drugih vedah." (NE1097a)

Namreč, vse dejavnosti so določene s teženjem k različnim dobrim, o katerih govori prvi stavek Nikomahove etike: "Vsaka umetnost in vsako raziskovanje, kakor tudi vsako dejanje in odločanje, teži – po splošnem naziranju – k nekemu dobru ..." (NE1094a)

Skratka, dobrega se ne da spraviti na skupni

imenovalc. Takšnega dobrega ne bi mogel človek uresničiti, "(m)i pa iščemo ravno nekaj takega" (NE1097b). Ne le da ne obstaja nekaj "na sebi" (človek je isto kot človek na sebi (NE1096a)), tudi brez koristi bi bilo spoznati dobro na sebi, saj vsi strokovnjaki dobro opravljajo svoje delo, ne da bi poznali dobro na sebi "... (s)aj zdravnik ne išče 'zdravja samega po sebi', ampak išče le človekovo zdravje, še več, išče le zdravje prav konkretnega pacienta..." (NE1097b)

To je ena stran argumentacije. Prepleta se z drugo, ki govori o ciljnih, h katerim vsi stremijo. Zdi se, da je v nasprotju s prejšnjo, katera zavrača, da bi bil dobra različnih delovanj med seboj kakor koli povezana.

Značilen je prvi stavek *Retorike*, ki ga Aristotel tako kot *Metafiziko* in *Nikomabovo etiko* začne z antropološkim dejstvom in ravno ponuja skupni imenovalc pri delovanju: "Lahko bi rekli, da človek kot posameznik ali ljudje kot celota imajo nek cilj, h kateremu stremijo, kadar nekaj zavestno izberejo in kadar se nečesa izogibajo. Ta cilj je (...) srečnost in njeni deli." (Ret.1360b)

Tu Aristotel navede najvišje dobro (NE1095a), ki ga identificira s srečnostjo, ki je isto za vse! Srečnost kot najvišje dobro je dovršitev življenja in je skupna za vse ljudi. Do tega pride Aristotel tudi v *Nikomabovi etiki* takoj potem, ko ugotovi, da vsaka dejavnost teži k nekemu dobru. To pa še ne pomeni, da je ta smoter isti. Toda to izvemo v nadaljevanju, ko ugotovi, da mora za vsa udejstvovanja obstajati en smoter:

"Če pa pri različnih oblikah udejstvovanja v resnici obstoji en končni smoter, ki ga želimo doseči zaradi njega samega, med tem, ko si drugih želimo le, kolikor služijo temu končnemu smotru, in če ne izbiramo vsega samo zaradi nekih drugih smotrov – to bi namreč vodilo v neskončnost, tako da bi bilo naše teženje prazno in nesmiselno – tedaj je ta končni smoter vsekakor neko dobro, in sicer najvišje dobro." (1094a)

Torej ne le obstaja, temveč mora obstajati en (!) cilj za vse/pri vseh. Ali ni ravno temu Aristotel

nasprotoval kot idealistični zmoti? Ali to pomeni, da se Aristotelu pri zadnjih vratih vrne platonizem, ki ga je izgnal pri prvih kot zaščitni znak svoje filozofije? Odgovor je negativen in ni preprost. Da bo moč podati kvalitetno pojasnitev, je potrebno narediti ekskurz v pregled tipičnega grškega doumevanja bivajočega.

II.

V šesti knjigi *Nikomahove etike* (NE1139b) Aristotel navede pet umskih vrlin, ki predstavljajo pet "pristopov do resnice"⁶ (aletheuin), ki jih zmore duša: tehne (umetnost, veščina), episteme (znanje), fronesis (pametnost), sofia (modrost) in nous (um). V le-teh vsakokratno bivajoče "...postane dostopno, se prisvoji in obvaruje..."⁸. Vsaka izmed teh načinov "resničevanja" duše izdaja različne⁹ 1) poti, po katerih se izkusi bivajoče, 2) pregled področij biti, ki so v različnih načinih "aletheuin" razklenjeni in 3) razumetje meja, znotraj katerih se grško raziskovanje giblje. Namreč, če so

"...oblike bivajočega po svoji obliki različne, morajo biti tudi deli duše po svojo vrsti različni in prilagojeni predmetu spoznanja, saj do spoznanje pride ravno na osnovi neke podobnosti in sorodnosti med osebkom in predmetom spoznanja." (NE1139a)

Vse to je v tesni povezavi z delitvijo na tisti "del duše", ki je prilagojen za spoznavanje bivajočega z nespremenljivimi počeli (spoznavni del) in tistega s spremenljivimi (ocenjevalni del). Posebej slednje, delitev na spremenljivo in nespremenljivo je nad vse dalekosežnega pomena za razumevanje delovanja. Pogledali bomo torej vrste aletheuein ("resničevanj"), ki je "...način biti človek..."¹⁰, torej načine življenja ob/z/pri/v resnici.

1. *Episteme* (znanje, pristojnost) spada v spoznavni del duše – t.j., nanaša se na bivajoče z nespremenljivimi počeli. Ključni razlog za to, da se lahko ve le tisto, "...kar (...) je večno, ni nastalo in ni premenljivo" (NE 1139b) je, da tistega, kar se spreminja v strogem smislu ni mogoče vedeti, saj ne moremo biti "pri njem", ker se vmes lahko spremeni in naše vedenje postane napačno. O nespremenljivem pa lahko imamo vednost, četudi aktualno nismo naravnani nanj.

2. Naslednja oblika dostopa do bivajočega je tehne (umetnost, veščina). Predmet njen je, za razliko od episteme, postajajoče bivajoče: izdelek, proizvod. Veščina proizvaja izdelek po njegovem videzu, kot načrtu stvari. Tehne je način aletheuein, ki "...pušča videti tisto, kar naj bo narejeno"¹¹, je osnova, na kateri videz šele postane viden. Ko je izdelek končan, pade iz domene tehne, z drugimi besedami, tehne se ne ukvarja s "čemu" hiše, kipa, mize itd. To je značilnost "poesisa" (proizvajanja, stvariteljstva) v primerjavi s "praxisom" (delovanjem).

3. Vrsta aletheuein, ki je v službi delovanja je fronesis (praktična pametnost, razsodnost), ki spada v del duše, ki preučuje bivajoče s spremenljivimi počeli. Fronesis dopušča videti tisto, kar je koristno za tu-bit v celoti in "...ne v posamičnih pogledih..." (NE1140a). Fronesis je torej tista specifična racionalnost, ki ima nepogrešljivo funkcijo pri delovanju. Je boj proti v tu-bitu ležeči tendenci zakrivanja, dela delovanje prozorno, saj je človek sam...*sebi zastr*¹². K obravnavi za nas ključne "aletheuein fronesis" se še vrnemo, po tem ko si ogledamo še sofijo in nous.

4. *Sofija* (modrost, ne v "praktičnem" smislu) daje "...znotraj bivajočega zadnjo orientacijo...", to je dojetje tega "...zakaj naj se to in to zgodi"¹³.

⁶ Dobesedno: resničevanj

⁷ Gantar prevaja: umetnost, znanje, pametnost, modrost in razumnost

⁸ Heidegger Martin: Fenomenološke interpretacije k Aristotelu, str. 30

⁹ Povzemamo po: Heidegger Martin: Sophistes, str. 22

¹⁰ Heidegger Martin: Sophistes, str. 17

¹¹ Heidegger Martin: Sophistes, str. 42

¹² Heidegger Martin: Sophistes, str. 51

Poslednji "zavoljo" kot smoter je vedno dobro (agaton). Ni mišljeno praktično dobro, ampak dobro kot poslednji "zavoljo" vsega gibanja v kozmosu – bog. Poznavanje le-tega je osnova za episteme in tehne. Dovršitev sofije je theoria: zrenje. Kot zrenje boga je najvišja oblika aletheuein, saj tudi za boga ni višje oblike, kateri po svoji naravi misli sebe: noesis noeseon (mišljenje mišljenja). To pojmovanje vrha teologije kot sovpadanja "gledati boga" in "gledati kot bog" je razvidno tudi iz *Metafizike*: "...izmed znanosti je namreč božanska tako tista, ki bi jo pač utegnili imeti ali edino ali najbolj neki Bog, kakor tudi neka znanost, če se nanaša na božanske stvari." (Met983a 6)

5. Je pa razlika med zrenjem boga in človeka. Medtem ko je bog čisti nous (um, razum) – nous, ki misli samega sebe – pa nous kot peta našeta dianoetična vrlina, ni tipično človeški. Njemu je dan primarno kot raz-um (dia-noia). Zato so vse dianoetične vrline razen nousa, ki je delna izjema, povezane z govorom: "so meta logoi" (sredi/v govoru). To izvemo takoj na začetku obravnave dianoetičnih vrlin, kjer beremo: obstaja "...pet zmožnosti, na osnovi katerih se duša po trditvi (prirekanje) ali zanikanju (odrekanje), dokoplje do spoznanja resnice..." (NE 1139b)

6. Vrnimo se k fronesis. To, da bivajoče, ki ga fronesis odstre in pridrži, ni večno, ne pomeni, da je manjvredno. To bivajoče je človekovo delovanje samo, katerega fronesis naredi in ohrani transparentnega, in to ne skozi nezainteresiranost, pač pa skozi dejavno napotenost človeka nase. Vemo že, da je to spreminjajoče bivajoče, o katerem ni moč imeti prave vednosti, saj se lahko vmes spremeni. Zato je skrajna meja fronesisa, t.j. tisto, pri čemer premislek pride do konca, čutno zaznavanje (aisthesis), saj se: "...pametnost (fronesis) (...) ukvarja s tistimi skrajnimi mejami, ki jih ni mogoče doseči s pomočjo znanosti (episteme), ampak le po zaznavanju." (NE1142a 43)

Zaznavanje je torej tisto poslednje praktičnega/delovanskega premisleka: preprosto se ozrem na hipno situacijo. Bivajoče, ki ga fronesis odstre, s tem da pusti videti pravi "od kod" ravnanja, sredstvo, način uporabe sredstev, čas, kateri človek je predmet ravnanj itd., s tem ko sovisja med temi sestavinami naredi vidna – to bivajoče je minljivo bivajoče in počela ravnanja so lahko razkrita le v "odnosu na" trenutek. Z razgrnjenjem bogastva polnosti trenutka, ki ga lahko posreduje le čutnost. V naslednjem hipu bo tako s stališča objektivnih (drugi ljudje, drugi "zavoljo"...), kot subjektivnih okoliščin (drugo stremljenje, drugo razpoloženje, nova izkušnja...) razmerje vseh elementov, ki jih je treba upoštevati, popolnoma drugačno. Pristop, ki smo ga uporabili v prejšnjem trenutku, bo lahko popolnoma napačen.

III.

Sedaj se lahko vrnemo k vprašanju, ki nas je napotilo na ekskurz pregleda osnovnih načinov srečevanja bivajočega pri Aristotelu. Ustavili smo se pri prvih nekaj straneh *Nikomabov etike*, kjer smo prebrali, da sicer vse dejavnosti stremijo k nekemu (svojemu, različnemu) dobru, a ga nikakor ni moč obravnavati pod enim imenovalcem. Izvemo pa tudi, da mora obstajati za vsa udejstvovanja en smoter, sicer bi šla veriga v neskončnost: x je smotrna za y, y za z itd. Ta končni smoter vseh smotrov je najvišje dobro, to pa je srečnost; je najvišje zato, ker je samozadostno, saj nismo srečni zaradi česa drugega, ampak vse drugo delamo, da bi bili srečni. Zmotilo nas je, da naproti zatrtjevanju raznolikosti dobrov nato srečamo neko najvišje dobro, ki pa je za vse eno samo: srečnost. Iz nadaljevanja bo jasno, da ne gre niti za paradoks niti za tiho vračanje k platonizmu.

Na to, da je vsem skupna srečnost enotujoči element, smo pomislili zaradi velikih premen v zgodovini filozofije, katerih dediči smo. Srečnost je "formalno" določena kot rezultat procedure, ki se imenuje delovanje v skladu z umom. Vendar za

¹³ Heidegger Martin: *Sophistes*, str. 122

Grke ta formalna določitev pogojev možnosti ne pomeni nič. Možnost v primerjavi z dejanskostjo za Grke nima vrednosti – v novem veku pa, nasprotno, kritična filozofija (npr. Kant) vso vrednost svojega filozofskega sistema polaga v opredelitev načina, ki določa, kar bo, ne pa, kar že je. Možnost pa je za Aristotela manjvredna: "... dejanskost (je, op.R.S.) boljša kakor tudi dragocenejša tudi od dobre možnosti..." (Met. 1051a 4), namreč možnost je vselej "...zmožnost za obe nasprotji ali za nobeno: torej je dejanskost boljša kakor možnost." (Met. 1051a 14)

V novem veku je poudarek na gnoseologiji: če opredelimo, skozi kaj se lahko bit pokaže (Descartes: jasna in razločna predstava, Kant: forme čutnosti in kategorije, Husserl: konstitucija življenjskega sveta), vemo vse. Za Grke pa ima prednost ontologija: vedeti za najvišje stvari, pomeni biti pri njih. Teorija je ponavljanje početja boga: mišljenjsko zadrževanje pri najdovršenejšem.

Iz gornjega je razumljivo, da formalno opredelitev pravilnega ravnanja novoveški in grški človek različno razumeta. Prvi kot vsedoločujočo definicijo z vsemogočnim potencialom za univerzalno angažiranje slehernika, ki o posamičnem dejanju pove vse. Drugi, nasprotno, kot opredelitev, ki ni niti ohlapna, celo nič ne pove o konkretnem dejanju. Tako naša opredelitev skupnega imenovalca, srečnosti kot dovršitve človeka, ki se doseže v delovanju s pomočjo uma, ne pove o posamičnem dejanju ničesar. V antiki resnica "... *nikoli ne more biti samo formalna, temveč je vedno utemeljena ontološko*"¹⁴. Spomnimo se, fronesis je aletheuein, ki je v odnosu na trenutek. Zadeva spreminjajoče bivajoče, o katerem ni mogoče nikoli imeti prave (trajne) vednosti – le v obliki gole sprevidenosti trenutka.

Tako brez odstrtja pomenskosti posameznega trenutka po Aristotelu o posamičnem dejanju ne vemo nič. Po Kantu pa vse – še več, vsako opiranje na čutnost pokvari moralnost dejanja. Po Kantu ni

v čutnem ničesar, kar bi pomagalo pri moralni odločitvi, nasprotno odločitev za dejanje mora v celoti izločiti vse, kar bi prihajalo iz empirije. Če je srečnost po Aristotelu trajno udejstvovanje v skladu z vrlino (NE1199b) in če vemo, da je vrlina sredina med dvema skrajnostima, to ne pomeni, da ostane samo še aplikacija modela na (trpno, moralno nerelevantno, vsebinsko nemo) materijo empirično-socialnih okoliščin. Aristotelov nauk lahko spremenimo v Kantovsko dikcijo: "*deluj tako, da boš vedno izbral sredino med dvema skrajnosima (kar vodi k srečnosti)*", vendar je to za grškega človeka popolnoma prazna zapoved, če se ji ne pridruži moment dejanskosti, tj biti pri stvari, ki ga zagotavlja specifična praktična racionalnost: fronesis. Odprtost vsakega ravnanja zajema naslednji citat: "Zakaj teh posameznosti ni mogoče uravnovati po nekih strokovnih predpisih ali navodilih, ampak ljudje morajo v svojih dejanjih upoštevati vse okoliščine, ki spremljajo situacijo – prav tako, kot je to v zdravniški ali krmarski stroki." (NE1104a 7)

Ravno spoznanje "vseh okoliščin, ki spremljajo situacijo", spoznanje v smislu hipne presvetlitve, t.j. "narediti vidno" s horizonta celotne tu-bitu in celotnega življenja – je mesto resnice praktičnega uma. Bistveno je, da je ta resnica vedno partikularna in ne more nikoli biti čudežna formula za druge in za vnaprej.

Sedaj lahko razumemo, zakaj lahko Aristotel zapiše v isti sapi, da je najvišje dobro srečnost in da dobrega ne moremo spraviti na skupni imenovalc. Dobro dejanje je vselej različno: različnost ni mišljena kot banalna različnost (ni dveh popolnoma enakih predmetov), ampak kot konstitutivna različnost, ki vodi v neke vrste praktično monadologijo. V tem je ogromna razlika v primerjavi s Platonom. Pri Aristotelu dobro ni idealna slika, "... *nikakor ni substancialno, ampak relationalno*"¹⁵, kar pa še ne pomeni, da je zgolj formalno. Življenje kot dovršitev forme človeka "... *prek uresničitve usakič različnih*

¹⁴ Zore Franci: *Obzorja grštva*, str.166

¹⁵ Riedenaer Markus: *Orexis und Eupraxia*, str 76

'del'¹⁶, saj je dobro naravna mera, ne pa večna (idealna). Naravna mera pomeni, da delež uma pri odločitvi ne temelji na, v sferi večnosti umeščnem (v)zgledu, ampak na dinamičnem "biti-človek": to pomeni, da je treba pri opredelitvi smotra človeka nujno upoštevati dejstvo, da človekova bit ne spada v sfero nespremenljivega.

Pregledali smo ontološko podlago razumetja delovanja in ugotovili, da je za Aristotela to obeleženo z neizogibno navezavo na tako vrsto bivajočega, ki ga spričo njegove spremenljivosti ni mogoče dvigniti v vednost (sofia). To pa ne pomeni, da Aristotel ne pozna človekovega odnosa do nespremenljivega bivajočega. Tako bivajoče je po ontološkem rangu višje od človeka in odnos do njega ima za eksistenco človeka nespregledljiv pomen. Ko smo govorili, da do srečnosti vodi uspelo delovanje (praxis), smo obravnavali le polovico. Delovanje je le eden izmed dveh dostopov do srečnega življenja. Druga je namreč theoria. O tem pa morda kdaj drugič.

Literatura

1. *Nikomabova etika*, Slovenska matica, Ljubljana, 1994 (NE)
2. *Eudemische Ethik*, Akademie-Verlag Berlin, 1969 (EE)
3. *Magna moralia*, Akademie-Verlag Berlin, 1958 (MM)
4. *O duši*, Slovenska matica, Ljubljana 1993 (DA)
5. *Metafizika*, ZRC, Ljubljana, 1999 (Met.)
6. *Retorika*, Napried, Zagreb, 1989 (Reth.)
7. Kalan Valentin: Aristotelov magistrale o življenju in duši, v: Aristotel: *O duši*, Slovenska matica, Ljubljana, 1993
8. Nikulin Dimitri: *Metaphysik und Ethik*, C.H. Beck, Muenchen, 1996
9. Heidegger Martin: "Fenomenološke interpretacije k Aristotelu", *Phainomena* 15–16, Ljubljana, 1996
10. Heidegger Martin: *Sophistes*, V. Klosterman, Frankfurt a.M., 1992
11. Hoeffe Otfried: "Grundaussagen ueber den Mensch bei Aristoteles", v Otfried Hoeffe, *Ethik und Politik*: Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1979
12. Hoeffe Otfried: "Ethik als praktische Philosophie – Die begruendung durch Aristoteles", v: Otfried Hoeffe: *Ethik und Politik*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1979
13. Hoeffe Otfried: "Kategorie streben", v: Otfried Hoeffe, *Ethik und Politik*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1979
14. Hoeffe Otfried: *Aristoteles*, Verlag C.G. Beck, Muenchen, 1996
15. Hribar Tine: *Filozofija religije*: FF, Ljubljana, 2000
16. Hribar Tine: *Kopernikanski obrat*, Slovenska matica, Ljubljana, 1984
17. Komel Dean: "Refleksije h grškemu poreklu etike", v: Komel Dean, *Diagrami bivanja*, Znanstvena knjižnica FDV, 1998
18. Riedenauer Markus: *Orexis und Eupraxia*, Koenighausen&Neuman, Wuertzburg 2000
19. Turetzky Philip: *Time*, Routledge, London, 1998
20. Zore Franci: *Obzorja grštva*, ZPC, Ljubljana, 1997
21. Zore Franci: *Aristotelova Metafizika*, magistrsko delo, Ljubljana, 1992.

¹⁶ Riedenauer Markus: *Orexis und Eupraxia*, str 93

Didaktična refleksija

Rudi Kotnik

O konceptualni zasnovi pouka filozofije

Uvod

V zadnjem desetletju se je v zvezi z našim poučevanjem filozofije dogajajo spremembe, ki imajo že paradigmatško razsežnost. Zato se kaže potreba po teoretskem in metodološkem razmisleku temeljnih postavk, posebno pa po diskusiji o konceptualni zasnovi poučevanja filozofije. Če je jasno artikulirana, ima lahko več funkcij:

1. Študentom filozofije je pri didaktiki filozofije lahko v pomoč pri oblikovanju njihove lastne konceptualne zasnove poučevanja filozofije.
2. Sestavljalcem učnih načrtov kot referenčni okvir lahko olajša pot do konsenza.
3. Piscem učbenikov lahko olajša uresničenje ciljev iz učnega načrta.
4. Učiteljem filozofije omogoči reflektiran odnos do lastne dejavnosti.
5. Vsem skupaj pomaga vzpostaviti dialog, predvsem pa prepreči nesporazume.

Pričujoči prispevek je zato poskus čim jasnejše artikulacije tega, kar imenujemo konceptualna zasnova pouka filozofije, zato da kot predlog spodbudi diskusijo. Hkrati želim kot primer predstaviti svojo konceptualno zasnovo pouka filozofije in implikacije za prakso poučevanja, s čimer odpiram nekaj dilem.

Dva primera poti od načel do vsebine

Ker se dogaja, da se razprave o katalogih, učnih načrtih, učbenikih za filozofijo osredotočajo bolj

na vsebino poučevanja kakor na cilje in zahteve, se mi zdi smiselno raziskati, kako se teh vprašanj lotevajo v sistemih z razvito metodologijo. Ena od možnosti je, da si ogledamo dokumente, podobne našim katalogom znanja. Če to storimo поблиže in jih primerjamo med seboj, kaj hitro opazimo, da imajo nekatere skupne poteze, ki zahtevajo skrbnejšo obravnavo. Čeprav si bomo ogledali le dva primera, namreč Severno Porenje – Westfalija v Nemčiji in sistem mednarodne mature, bi podobne poteze lahko našli tudi v drugih izobraževalnih sistemih. Zanima nas, kako v omenjenih dveh sistemih pridejo do vsebine in metod poučevanja filozofije oziroma do tistega, kar se predpisuje učitelju in učencu.

Navodila za višjo gimnazijo v Severnem Porenju

– *Westfaliji* se začenjajo s splošnimi izobraževalnimi *načeli*. Prvo je iskanje kompromisa med splošno izobrazbo in samostojnim odločanjem, izbiro dijaka o postavitvi težišč, drugo pa stremenje k samostojnemu, kritičnemu družbeno-odgovornemu razmišljanju in delovanju. Sledijo zelo podrobno in sistematično obdelani *cilji*. Pri tem je pomembno razlikovanje med znanstveno-propedevtično izobrazbo in samouresničenjem v družbeni odgovornosti (učni in vzgojni cilji).

Filozofija kot šolski predmet si mora najprej prizadevati za dosego vseh splošnih načel in ciljev. Potem se postavi vprašanje, *kaj sploh je filozofija in kaj je filozofija kot šolski predmet*. Cilji filozofije kot šolskega predmeta so postavljeni kot argumentativno zagotavljanje in kritična refleksija osebne in družbene identitete z izrecnim tematiziranjem in razpravljanjem o poslednjih sklopih utemeljitev. Razberemo lahko tudi didaktično načelo, ki splošno načelo problemskega pouka uveljavlja tudi pri pouku

filozofije¹. (Richtlinien: 26–27) Na podlagi tega so izdelani strokovno-specifični učni in vzgojni cilji in šele tu Navodila začenjajo z vsebinskimi, metodičnimi in organizacijskimi vprašanji. (Richtlinien: 27–28)

V programu mednarodne mature sta za nas pomembna dva dokumenta: Splošni vodič (*General Guide to the International Baccalaureate*) s konceptualno zasnovano mednarodne mature oziroma splošnoizobraževalnimi načeli in cilji. Gre za upoštevanje dveh načel: potrebe po široki splošni izobrazbi, ki bi bila trdna podlaga za uporabo "orodja" pri katerem koli študiju in katerem koli študijskem predmetu; na kolikor je le mogoče prilagodljivi izbiri med predmeti, ki naj čimbolj ustreza interesom in sposobnostim dijaka in s pogojem, da omogoča ustrezno uravnoteženo izobrazbo.

Smoter tako zasnovanega predmetnika je predvsem učenje – kako se učiti (learning how to learn). Izobrazba naj bo tako široka, da omogoča zavedanje temeljnih skupnih človeških vrednot in družbene odgovornosti. Hkrati je ta izobrazba tako specifična, da omogoči usvojitve sposobnosti (disciplinarnih in interdisciplinarnih), ki so bistvene za študij ali pa zaposlitev. (General Guide: 21)

Filozofija je torej izbirni predmet iz sklopa, ki omogoča humanistično in družboslovno izobrazbo. Pojem filozofije je razviden iz razdelka, ki govori o naravi predmeta, sledi pa opredelitev ciljev pouka filozofije. Zaradi zunanega preverjanja znanja so posebej navedene zahteve: ustrezna, jasna in konsistentna uporaba jezika; filozofska identifikacija in formulacija problema; filozofska obravnava pojmov in vprašanj; navezava specifičnih besedil in avtorjev na obravnavo pojmov in problemov; konstrukcija filozofskega argumenta. Ker je smoter pouka bolj samo filozofiranje kakor

pa zgolj učenje filozofskih doktrin, je vsebina, ki sledi, zelo skopa. Podrobna razdelava vsebine učnega načrta je torej prepuščena učitelju, predpisani so le cilji, ki jih mora doseči z dijaki.

To sta le dva dokumenta, ki kažeta razlike, marsikaj pa imata skupnega. Če bi bil namen sistematična primerjalna analiza, bi iskanje razlik in podobnosti lahko nadaljevali, vendar je naš namen omejen. Kakor je bilo že rečeno, nas zanima zgolj *utemeljitev vsebine in metod poučevanja*. To vprašanje v načelu zajema široko področje: od izobraževalne politike in sprejemanja zakonodaje do zasnove posameznega predmeta in učiteljeve izdelave individualnega učnega načrta. V zadnjih dveh dokumentih nas zanima metodologija. V obeh primerih se začne z izobraževalnimi *načeli*, ki so podlaga za izobraževalne *cilje*. Kakršni koli so, so stvar širšega konsenza, saj na njih temelji sestava predmetnika, pa tudi zasnova vseh premetov. Mesto filozofije v predmetniku je v teh dokumentih določeno s splošnimi izobraževalnimi načeli in cilji. To je prvo izhodišče za zasnovo filozofije kot predmeta, drugo pa so posebne značilnosti predmeta. Odločitev oziroma konsenz je potreben tudi v zvezi s pojmom filozofije *in pojmom filozofije kot šolskega predmeta*, v katerem so vsebovana tudi didaktična *načela in cilji*, značilni za pouk filozofije na neki ravni. To pomeni nujnost jasnega razlikovanja med akademsko filozofijo, kakršna je na univerzah, inštitutih, kongresih, simpozijih in strokovnih revijah, ter filozofijo na raznih ravneh poučevanja od vrta do konca srednje šole. Filozofija in posredovanje filozofije na teh ravneh sledi drugačnim načelom in ima druge cilje². Tudi tu je potrebna odločitev oziroma konsenz. Pri mednarodni maturi je merilo načelo "doing philosophy" ter je podrobneje razdelano v ciljih in zahtevah, medtem ko pri nemški ostajajo pri splošni opredelitvi filozofije kot refleksije. Ta splošnejša formulacija omogoča različnost

¹ Čeprav se tako pri splošnih kot pri specifičnih načelih zdi, da gre zgolj za cilje, menim, da gre za načelno naravnost, ki jo je vredno izpostaviti.

² Pri nas so s tem razlikovanjem težave: bodisi zaradi nereflektiranega pristopa ali zaradi vztrajanja, da teh razlik ni, kar kaže na nujnost razprave o tem vprašanju

pristopov v nemškem prostoru. Za primer naj navedem koncepcijo pouka, ki temelji na komentiranju klasičnih in sodobnih filozofskih besedil (Rehfus, 1986), in koncepcijo pouka kot dialoško-problemskega filozofiranja (Martens, 1985). Obe sta zasnovani kot problemski pouk filozofije. Problemska diskusija v prvem primeru temelji na predhodno prebranem in obravnavanem filozofskem besedilu ter je kot taka komentar k besedilu. V drugem primeru je problemska diskusija izhodišče, ki je lahko tudi refleksija vsakdanjega življenja in v katerem učitelj razvija posamezne elemente filozofskega mišljenja. Ta diskusija pripelje do formulacije problema kot filozofskega problema in potrebe po njegovi filozofski rešitvi, čemur je namenjeno uvajanje filozofskih besedil kot uvajanje drugih partnerjev v filozofski dialog.

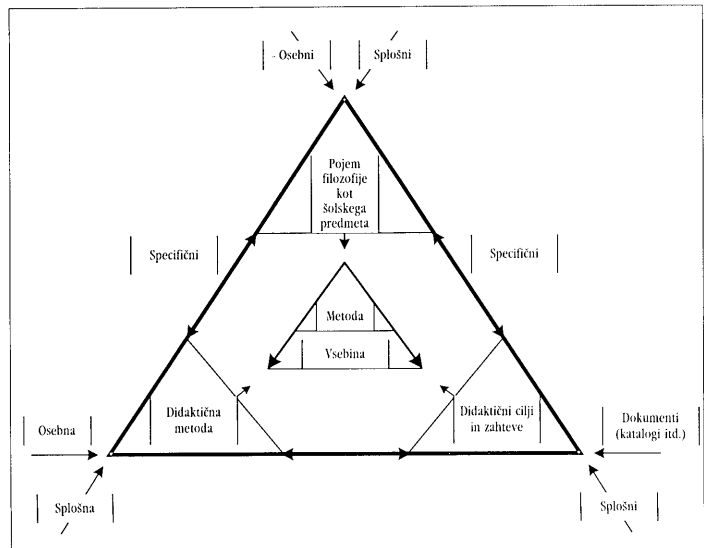
V obeh dokumentih pomeni pouk filozofije razvijanje racionalne argumentacije. Iz obeh dokumentov lahko tudi povzamemo dve pomembni skupni značilnosti:

1. Pojem filozofije kot šolskega predmeta, didaktična načela, cilji in zahteve so medsebojno prepleteni in pogojeni.
2. Šele na tej podlagi so izpeljane vsebina in metode poučevanja ter precej prepuščene učitelju.

Slednje je tudi ključno vprašanje: kaj in kako učiti? Sistemi z razvito metodologijo ne začnejo z učnimi načrti in predpisovanjem, ampak so vsebina in metode na eni strani rezultat procesa, opisanega v teh dokumentih; na drugi strani pa so prepuščene učitelju, da ima možnost izbire in ustvarjalnosti. Kolikor je vsebina predpisana, so to okvirne teme in problemi. Glede

na načela, cilje in kriterije ocenjevanja bo učitelj presojal, koliko in s kakšnim namenom bo v njegov pouk vključeno posredovanje vednosti, koliko pa bo razvijanja sposobnosti, ki omogočajo razvijanje posameznih elementov filozofskega načina razmišljanja (Kotnik, 1996a). Tudi vprašanje, kako bo razvijal te sposobnosti, je prepuščeno njemu. Če je na primer v dokumentih, kakršni so katalogi, postavljena zahteva, da mora dijak pri izpitu rešiti filozofski problem z različnih filozofskih perspektiv, bo verjetno učitelj zasnoval in organiziral pouk kot ukvarjanje s problemi. Obravnava filozofskih perspektiv bo torej v tej funkciji. *Vednost tako ni sama sebi namen, ampak sredstvo za reševanje problemov.* Vse to je lahko zelo pomembno za avtorje učbenikov, saj jih postavlja pred pomembne dileme. V Nemčiji imajo dobre razloge, da so tam klasični učbeniki prepovedani.

To so rezultati raziskave omenjenih izobraževalnih dokumentov (podrobneje glej: Kotnik 1996b), za katere upam, da jih lahko obravnavamo kot nesporna 'dejstva'. Kot taka so lahko podlaga za



Slika 1: Grafična ponazoritev pogojenosti vsebine in metod z didaktičnimi načeli, cilji in pojmom filozofije kot šolskega predmeta.

diskusijo, zlasti za razmislek o implikacijah.

Grafična ponazoritev je na sliki 1, vendar je treba poudariti, nima ontološke namere, ampak le hevristično. Tej ponazoritvi bi bilo namreč mogoče ugovarjati, da načel, ciljev in pojma filozofije ni mogoče ločevati, saj so v ciljnih že vsebovana tudi načela in do neke mere razumevanje filozofije kot šolskega predmeta. S tem se strinjam, saj mislim, da so celota, vendar pa se mi iz metadidaktičnih razlogov ravno tako zdi smiselno njihovo začasno razločevanje.

Primer konceptualne zasnove pouka filozofije

Za pojasnitev svoje konceptualne zasnove pouka filozofije se mi zdi nujen zgoraj opisani pojmovni okvir. Zato mu poskušajmo korak za korakom slediti, kar naj bo tudi pojasnilo grafične ponazoritve na sliki.

Kar je zame 'zakon', so predpisane zahteve v dokumentih (npr. katalog), ko gre pri mojem sedanjem delu za pripravo študentov na njihovo učiteljsko vlogo ali ko je šlo v preteklosti za dijake mednarodne mature. Te zahteve imajo svoj splošnejši izraz v didaktičnih ciljnih, ravno tako zapisanih v dokumentih. *Didaktični cilji* imajo izvor v splošnih didaktičnih ciljnih (npr. usvojitve sposobnosti za samostojen študij kot reševanje problemov), vsebujejo že neko razumevanje filozofije, hkrati pa so v njih zaobsežena tudi *didaktična načela*, ki jih je mogoče obravnavati tudi kot samostojno izhodišče. Moje načelo izhaja iz prepričanja, da je srednješolski pouk filozofije ali pa uvodni kurz filozofije na univerzi mogoč in smiseln kot razmeroma samostojen razmislek o problemih vsakdanjega življenja. To torej posebej izpostavljam kot načelo, ki bi lahko temeljilo v splošnih izobraževalnih načelih (samostojen, kritičen in aktiven problemski študij v nasprotju s pasivno recepcijo in reprodukcijo vednosti), hkrati pa ima v sebi mojo osebno noto. Oboje (načela in cilji) me torej vodi v razumevanje filozofije in

konkretnije v *razumevanje filozofije kot šolskega predmeta*. Filozofija kot šolski predmet (srednješolski ali v uvodnih kurzi na univerzi) se od akademske filozofije razlikuje ravno po drugačnih ciljnih in temelji na drugačnih načelih. Zame je predvsem refleksija vsakdanjega življenja, ki vodi v filozofsko problematizacijo, iskanje predpostavk in implikacij, analizo in argumentacijo. Poudarek pri tem pa je na ustreznem sorazmerju med procesom in vsebino in ne zgolj na vsebini. To se ujema s splošno opredelitvijo filozofije³, hkrati pa kot učitelj imam svojo osebno nagnjenost, kar je pri meni nagnjenost h kontinentalni tradiciji. Na tej točki lahko preidem na implikacije, ki sledijo iz doslej povedanega.

Če želim doseči zastavljene cilje in hkrati ostati zvest svojim načelom, ima v mojem poučevanju *metoda* prednost pred vsebino, kar pomeni, da se osredotočam na proces v dialogu s študentkami in študenti oziroma dijakinjami in dijaki⁴. V tem procesu mi je vodilo, kako najti situacijo, ki je zanje lahko aktualen problem v vsakdanjem življenju, ki je torej njihov dejanski problem, se v njem lahko najdejo, ali pa vsaj pritegne njihovo pozornost. Pomembno je, da ta situacija nosi v sebi filozofski potencial. O tej situaciji poskušam nevsiljivo (se pravi spontano) vzpostaviti dialog na vsakdanji ravni in ga vodim v tisto smer, ki je filozofsko relevantna. Filozofija kot dejavnost (doing philosophy) je na delu že od samega začetka, čeprav se opazovalec sprašuje: 'Kdaj bomo že prišli k sami filozofiji, bistvu?' Poudarek je na filozofiji kot procesu, ki poteka v dialogu z dijakinjami in med njimi. V njem razvijam sposobnosti, ki jih dijakinje pozneje demonstrirajo, ko v svojem eseju rešujejo filozofski problem:

- zanima me njihovo mnenje, se pravi, kaj o tem mislijo (spodbujanje refleksije, samostojnega mišljenja);
- zanima me⁵, kako mnenja utemeljujejo

³ Mislim, da ni treba poudarjati, da je tudi vprašanje filozofije samo na sebi filozofsko vprašanje, kar od sestavljalcev učnih načrtov oziroma katalogov zahteva vsaj minimalno soglasje.

⁴ Od tu naprej bom uporabljal le en izraz, ki zajema učenke, učence, dijakinje, dijake, študentke in študente.

⁵ Besedo zanima me ponavljam zavestno, kar opozarja na pomembnost odnosa.

- (spodbujanje argumentacije);
- zanima me, kako razumejo posamezne pojme in kako jih povezujejo z drugimi (pojmovna analiza);
- zanima me, kako soočajo svoja razmišljanja med seboj in kako se lahko vživijo v položaj drugega (spodbujanje alternativnih pogledov);
- zanima me pomen povedanega; zanima me, kako vedo to, kar so povedali;
- zanimajo me predpostavke ali implikacije povedanega;
- zanima me konsistentnost povedanega; opozarjam jih, ko se oddaljijo od problema ali zaidejo na druga področja, kakršna so sociologija, psihologija, zgodovina itn. (relevanca);
- poudarjam vprašanja, ki jih postavljajo nekateri med njimi,
- ustavljam jih tam, kjer so jim stvari videti samoumevne ali pa postavljam vprašanja, ki jih sami ne (spodbujanje problematizacije), ... in še kaj bi se našlo.

Vse to je na ravni filozofije za otroke sistematično obdelal Lipman (1996: 100–122), srednješolski vidik pa je pri nas predstavljen v priročniku *Misliti samostojno* (Šimenc, 2001: 147–150). Čeprav se z dijaki pogovarjam o vsakdanjih stvareh, v tem procesu hkrati razvijajo elemente filozofskega mišljenja. Gre za to, na kar opozarja Šimenc, ko sprašuje, "ali sami pri pouku res delamo tisto, kar pričakujemo, da bodo dijaki na koncu znali" (Šimenc, 2001: 148). Mogoče bi veljalo poudariti, da gre za razvijanje **sposobnosti**, ki z rednim prakticiranjem lahko postanejo 'navada'. Če se mi zdi smiselno in če ne motim procesa, tega lahko dijakom hkrati komentiram na metaravni, kar pomeni, da dijaki tako vedo, kaj delajo. Primer: "Vidite, temu, kar ste ravnokar povedali, rečemo argument in je nujen sestavni del filozofskega eseja." Ali pa: "To, kar pravite, je psihološko (sociološko, zgodovinsko itn.) sicer zelo zanimivo in pomembno, vendar pa upoštevajte, da za sam filozofski vidik ni relevantno."

Če zanemarim ta del procesa, nisem pozoren nanj oziroma se mi vedno mudi k 'pravi' filozofiji, se

pravi k obravnavi filozofskih perspektiv, se mi lahko zgodi, da imajo dijaki težave pri razvijanju sposobnosti za filozofski spoprijem s problemi ali jih ne razvijejo toliko, kolikor zahteva katalog. Kar jim ostane, je vednost o filozofskih perspektivah in poznavanje, kako so probleme reševali filozofi iz tradicije in sodobnosti. Izkušnje mi kažejo, da v tem primeru ob postavljenem vprašanju najprej ali pa tudi izključno pomislijo na posedujočo vednost. V tem delu, kjer je poudarek na procesu, je funkcija diskusije dvojna: poleg razvijanja elementov filozofskega mišljenja hkrati vodim dialog v formulacijo problema kot filozofskega problema, zato je učiteljeva vloga pri tem pomembna in zahtevna. Izjemno pomemben je način formuliranja problema. Po mojih izkušnjah ga je smiselno formulirati tako, kakor so formulirana esejska vprašanja pri maturi oziroma izpitu. Predvsem je pomembna jasnost vprašanja v obliki dileme, ki zahteva opredelitev za eno ali drugo možnost, ali pa v obliki trditve, ki jo je mogoče zagovarjati ali ovreči.

Ko je problem formuliran in zahteva rešitev, nastane možnost za vključitev drugih partnerjev v dialog (Martens, 1985). Ta Martensova formulacija ima v sebi pomemben poudarek z značajem načela, da veliki filozofi niso več avtoritete, ampak partnerji v dialogu, ki lahko pomagajo najti samostojen odgovor (Glatzel/Martens 1982: 39). Učitelj dobi vlogo sprašujočega, ki sicer gradi diskusijo, vendar svoje vednosti ne vnaša neposredno in avtoritativno (ibid., str. 45).

Tu nastopi vsebina, se pravi vednost, vendar v drugačni vlogi, kakor če bi z njo začeli; vstopi v že strukturirano polje kot eden možnih odgovorov na zastavljeni problem. Kot učitelj jo lahko posredujem sam, napotim dijake, da jo oni poiščejo v virih, jih razdelim v skupine in jim dam odlomke, da o njih poročajo na plenarnem delu, ali pa posamezne načine dela kombiniram. Izkušnje mi kažejo, da so učinkovitejše metode, pri katerih imajo dijaki aktivnejšo vlogo, meni pa še vedno ostane dovolj dela z usklajevanjem, usmerjanjem, pojasnjevanjem, interpretiranjem itn. Na koncu je smiselna vrnitev k sami izhodiščno

situaciji, ki jo zdaj gledamo v luči prehojene poti in z vpogledom na podlagi filozofskih perspektiv. Seveda ni nujno, da je tako zgrajena vsaka učna enota. Gre za načelo, ki ima več možnih načinov uresničitve⁶. Kakor je razvidno doslej, gre pri opisani zasnovi v načelu za Martensovo koncepcijo pouka filozofije, ki jo on imenuje dialoško problemsko filozofiranje. Seveda tako, kakor jo razumem jaz, saj ne vem, ali bi jo avtor v mojem poučevanju prepoznal ali pripoznal. Drugo, kar je v okviru tega zelo opazno, je razmerje med procesom in vsebino, na kar opozarja tudi Šimenc: "Pomembna ni zgolj vsebina, pomemben je proces, ki bo pripeljal do prisvojitve vsebine." (Šimenc, 2001: 150) Vendar pa je smiselno poudariti ustrezno sorazmerje, ravnotežje med procesom in vsebino, kar je odvisno od konkretne situacije in zahteva učiteljev občutek za primeren način obravnave. Učitelj, ki ima svojo konceptualno zasnovo pouka filozofije ter hkrati pozna cilje in zahteve kataloga, bo na podlagi izkušenj in razmisleka znal zasnovati svoj pouk tako, da bo v njem uravnoteženo razmerje med procesom in vsebino oziroma bo pri dijakih razvil sposobnosti, ki jih zahteva katalog – razvil drugače kakor z razmerjem med procesom in vsebino. To je seveda tudi spodbuda študentkam in študentom, da si izoblikujejo svojo konceptualno zasnovo pouka filozofije.

Nekaj ilustracij

Pred kratkim sem naletel na časopisni članek, ki je obravnaval znano afero aretacije Vlada Miheljaka in njegovih znancev pred PEN klubom v bližini ameriškega veleposlaništva. Naslov "Zaklenjeni na policijski postaji, pa vendar svobodni" me je zaradi svojega filozofskega potenciala takoj pritegnil, saj sem se ob njem takoj spomnil na Rousseaujev stavek: "Človek se rodi svoboden, a vsepovsod je vkovan v verige." Čeprav se sicer ne ukvarjam s

politično filozofijo, sem za neko priložnost uporabil članek kot izhodišče ure in povabil navzoče, da se živijo v situacijo – izkazalo se je, da lahko doleti kogar koli izmed nas. Zame je bil ta začetek spontan pogovor o problematiki, ki se večine dotakne in do katere imamo zato tudi neki odnos. Povprašal sem jih po občutkih, odzivih, mislih in jih povabil k pogovoru. Pripeljal nas je do oblikovanja nekaj vprašanj in eno od njih smo izbrali za nadaljnjo obravnavo: "Ali ima država pravico posegati v svobodo posameznika?" Situacija, ki zadeva tudi mene, me vsekakor bolj spodbudi k razmisleku o problemih, ki se pri tem pojavljajo in so seveda izziv za reševanje. Samo vprašanje je bilo oblikovano proti koncu ure, saj smo pretežni del časa namenili diskusiji, ki je do njega pripeljala. Tudi razmišljanje navzočih oziroma njihovi odgovori so v samem bistvu nakazovali tri načine lotevanja problema, to pa je narekovalo uvedbo treh avtorjev: Hobbesa, Rousseauja in Milla, kot perspektive za reševanje filozofskega problema.

Naj omenim tole: če sem obremenjen z vsebino, kar je v našem tranzicijskem procesu prenove pouka filozofije razumljivo, in če se sprašujem, kako naj v pouku vsebino (na primer Platona) zastavim kot problem, potem po zgornjem primeru poiščem Platonov odgovor na vprašanje, ali ima država pravico posegati v svobodo posameznika. Platonova filozofija mi je torej zgolj sredstvo za enega možnih odgovorov na vprašanje.

Primer, ki ga pogosto uporabim za izhodišče, je časopisna notica o gospe iz Anglije, ki je v oporoki zapisala vse imetje svojim mačkam. Ker naj bi pravniki rekli, da morajo to vprašanje najprej rešiti filozofi, je to izziv, da ugotovimo, ali je tu sploh kakšen problem in kako do filozofskega vprašanja sploh pridemo. Ponavadi gre za dilemo, ali živali (mačke) lahko obravnavamo kot osebe⁷. To seveda vodi v problematizacijo pojma osebe in uvedbo

⁶ Konkretno izvedbo tega načela lahko pomenijo, da uvedem druge partnerje v dialog šele po celi uri ali celo nekaj urah diskusije. Tudi uvajanje drugih partnerjev v dialog lahko pomeni, da se z vsakim izmed njih posebej in sistematično ukvarjamo skozi daljše obdobje.

⁷ To je bilo do nedavnega tudi pogosto esejsko vprašanje v eksternem preverjanju mednarodne mature, ki ima lahko analogen naslov: 'Ali lahko stroje obravnavamo kot osebe?'

različnih filozofskih perspektiv kot uvajanje drugih partnerjev v dialog.

Drugi primer: na zadnji strani dnevnika *Delo* je bila objavljena kratka notica s fotografijo japonske pop zvezdnice Amuro, kjer je med drugim pisalo:

Amuro na veliko posnemajo japonske najstnice: kakor ona se oblačijo v mini krilca in dolge škornje, si barvajo lase rjavo ... Ko se je avgusta postrigla, je na tisoče oboževalk, ki so skrbno negovale dolge lase, doživelo šok.

To je vsakdanja situacija, ki vsebinsko nosi v sebi filozofski potencial vprašanj in je vezana na vprašanja osebne identitete. To je sicer moj vsebinski okvir, vendar se v samem procesu diskusije pojavijo tudi vprašanja, ki jih ne pričakujem.

Zgodi se, da mediji postrežejo z že kar filozofsko zastavljenim problemom iz vsakdanjega življenja. Tak je bil v časopisni prilogi *Ona* naslov članka, ki se nanaša na samske ženske: 'Ne svobodna izbira, ampak žalostna usoda'. Filozofska formulacija pa nikakor ne zagotavlja filozofske diskusije, saj pogosto slišimo mnenja: "Ja, to je odvisno⁸ od posameznika ...". To pomeni, da ima učitelj pomembno vlogo, ko opozarja, da dilema meri na človeško naravo.

Dileme za razmislek

To je nekaj uspešnih izkušenj uvajanja filozofskih problemov, ko je izhodišče vsakdanja življenjska situacija. Seveda se mi dogaja tudi, da mi to (?) ne uspe, saj imam vnaprej dano (meni ljubo) vsebino, ki pa jo želim 'prodati' kot problem. Znajdem se v vzorcu razmišljanja, za katerega sem mislil, da sem ga že presegel. Druga nevarnost, ki se je poskušam izogibati in jo pogosto opazim pri nastopih študentov, je diskusija z vnaprej določenim ciljem, vnaprej določeno strukturo ali celo vnaprej določenim potekom diskusije, kar seveda terja vprašanja zaprtega tipa, ki zahtevajo točno določen odgovor. Tudi to je ponavadi znamenje, da sem

osredotočen na vsebino. Od tod upravičeno vprašanje, kakšne bi bile možne rešitve pri samem pouku, in tudi, kako bi bil zasnovan učbenik, ki bi sledil zgoraj omenjenim načelom in ciljem ter bi torej upošteval pomembnost procesa, ki je sicer prepuščen pouku. Zato si pogledjmo dva zanimiva primera.

Izjemno je zanimiva sprememba v novem katalogu mednarodne mature: za zunanje preverjanje med drugim predvideva izpitno vprašanje, ki ni postavljeno kot vprašanje in tudi ne kot filozofsko vprašanje. Predvideva predlogo (stimulusni material) z nefilozofsko vsebino v kratkem citatu, vizualnem stimulusu, kakršna je slika, strip ali reklama. Dijakova naloga je, da v tem materialu filozofski problem ali pojem najprej identificira ter ga v nadaljnjih korakih umesti v kontekst teme in kritično obravnava (Philosophy Guide, 2000: 25). Mogoče bi to novost kazalo uvesti v našo maturo, saj bi bila to zanimiva (čeprav prisilna) bližnjica v paradigmatško prenovu pouka filozofije. Ta primer kar najbolj preprosto (toda radikalno) zahteva od učitelja paradigmatično drugačno obravnavo. V konceptualni zasnovi poučevanja filozofije bi bilo to za naše razmere usmerjanje v prihodnost, se pravi ne le učenje reševanja problemov, temveč tudi njihova zastavitev in navezava na vsakdanje življenje.

Druga možnost bližnjice v paradigmatško prenovu pouka filozofije se kaže v filozofiji za otroke, pri čemer je poudarek na procesu – se pravi na razvijanju elementov filozofskega mišljenja – toliko bolj pomemben. Ni naključje, da se za učitelje s tega področja kot temeljna izobrazba ne predvideva filozofija. Učiteljice in učitelji tako niso obremenjeni z vsebino ter se lahko bolj posvetijo procesu. Zelo nazorno in učinkovito ilustracijo filozofije z otroki nam ponuja Katarina Zahrastnik v svojem prispevku 'Filozofskemu raziskovanju naproti' (Zahrastnik, 2001), v katerem poleg izhodiščnega besedila najdemo prepis celotne diskusije z videoposnetka in komentar s pojasnilom, kaj se je v diskusiji dogajalo. Že iz

⁸ V nastopih študentov v razredu se zgodi, da študent(ka) ne opazi pasti in celo konča uro v stilu: "Kot smo ugotovili, je odgovor odvisen od posameznika..."

prepisa diskusije je razviden napredek, ki ga je učiteljica dosegla s skupino po letu in pol. Vidi se v tem, da otroci sami najdejo problem, imajo do njega stališča, ta pa tudi sami *pojasnjujejo* in *utemeljujejo*. Čeprav imajo *različna mnenja*, so pozorni drug do drugega, čemur bi lahko rekli kultura dialoga, kar je pomembna filozofska lastnost. Učiteljica sama pravi:

Razredno diskusijo sem morala prvo leto spodbujati z vprašanji. Naslednje leto je bil delež mojih vprašanj bistveno manjši glede na vprašanja otrok. Otroci so sami usmerjali diskusijo s svojimi vprašanji, čemur sem se prilagodila, a še vedno "iz ozadja" vodila/ohranjala bistvo teme. (Str. 20)

V predstavljeni diskusiji se otroci osredotočijo na odlomek iz čitanke, v katerem Pika o svoji sestri Manci pravi, "da si ona ponavadi prisvoji vso posteljo, potem pa jo moram odrvati, da se spravi nazaj na svojo stran. Na svojo stran postelje, seveda" (str. 20). Čeprav Anže, eden od otrok v diskusiji, ugotovi: "Jaz bi rekel, da na eno stran postelje, kot stran nečesa. Stran od nečesa, da nekoga odrivaš stran. Lahko je stran postelje," (str. 24) je poleg tega **vsebinskega** rezultata diskusije zelo pomemben **proces**, ki mu sledimo skozi vso diskusijo šolske ure in do tega rezultata pripelje. Učiteljica nam v komentarju jasno pove, katere sposobnosti so v diskusiji razvijali otroci oziroma kaj se je v diskusiji dogajalo: "v prvem delu *gre za izvabljanje pogledov in mnenj, pojasnjevanje, preoblikovanje trditvev in izpeljevanje*". Posebej poudari napredek, ki se kaže v "*želji po dodatnem pojasnjevanju, izpeljevanju sugeriranega, iskanju konsistentnosti, postavljanju podmen*" (str. 25).

Naj je videti presenetljivo, pa vendar je po premisleku težko ugovarjati tezi, da pot k paradigmatični prenovi poučevanja filozofije vodi (tudi ali predvsem?) prek filozofije za otroke.

Za konec pa še tale poučna anekdota. Naš kolega in učitelj Malcolm Davis, ki je bil v mojem

učiteljskem razvoju najpomembnejša oseba, nam je ob priložnosti povedal, da njegovi dijaki pri izpitih mednarodne mature kdaj pa kdaj pomotoma izberejo vprašanja iz tem, ki jih sploh niso obravnavali. Ker so ponavadi uspešni, se vprašamo, kako je to mogoče. Predvidevamo lahko tako zasnovano pouka, da med njim razvijajo sposobnosti, ki jim omogočajo spoprijem tudi s filozofskimi problemi, za katere niso 'opremljeni' z ustrežno vsebino. Še en razlog več za razmislek o razmerju med procesom in vsebino.

Sklep

Pogosto uporabljena parola 'znanje je vrednota' je v svoji nereflektirani obliki za prenavo pouka filozofije lahko zelo problematična, saj se takoj lahko vprašamo, kaj je s sposobnostmi in spretnostmi. Razvijanje slednjih je videti tako pomembno, da mimo tega vprašanja ni mogoče niti v izpitnih katalogih, niti pri pisanju učbenikov, niti v usposabljanju študentov filozofije za poučevanje in ne nazadnje tudi ne v samem pouku filozofije. To vprašanje pa zahteva čim bolj jasno artikulirano konceptualno zasnovano pouka filozofije s svojimi teoretskimi in metodološkimi predpostavkami in implikacijami za pedagoško prakso. Za to nam je tudi šlo v tem prikazu, v katerem se je poudarila potreba po ustreznem razmerju, ravnotežju med vsebino in procesom, vednostjo in sposobnostmi. Upajmo, da bo nadaljnja diskusija razmejila nesporen, jasen, trden in obvezujoč konsenzualni okvir od učiteljeve svobode in ustvarjalnosti v smislu lastne konceptualne zasnove pouka filozofije. Če so v tem prikazu ideje, ki niso skladne s formalnim okvirom zdajšnjega izpitnega kataloga, pomenijo pogled na možni trend razvoja v prihodnosti.

⁹ Verjetno ne le za filozofijo.

Literatura

Filozofija: predmetni izpitni katalog za maturo 1998, Ljubljana: Državni izpitni center.

Glatzel, M., Martens E. (1982), *Philosophieren im Unterricht*: 5–10. München; Wien; Baltimore: Urbanund Schwarzenberg.

Horvat, T. (2001), 'Ne svobodna izbira, ampak žalostna usoda', v: *Oma*, 3/1: 9. 2. 2001, str. 17–19.

Kotnik, R. (1995), 'Personal Experience in Philosophy Class', *Znanstvena revija*, 7, (2), str. 199–210.

Kotnik, R. (1996a), 'Učiti filozofijo ali učiti filozofirati'. V: *Filozofija v šoli: Prispevki k didaktiki filozofije*. Ured. M. Šimenc in R. Kotnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5–20.

Kotnik, R. (1996b), 'Kaj in kako poučevati pri pouku filozofije', *Znanstvena revija*, 8, (2), str. 163–171.

Kotnik, R. (2000), Izkustveno poučevanje filozofije kot aplikacija načel Gestalt terapije, doktorska disertacija, Maribor.

Martens, E., in Schnadelbach, H. (1985), *Philosophie, Ein Grundkurs*, Rowohlt: Reinbek. *Philosophy Subject Guide 1987*, International Baccalaureate Office.

Philosophy Guide (1994), Geneva: International Baccalaureate Organization.

Philosophy Guide 2000, International Baccalaureate Office.

Pascal, B. (1986), *Misli*. Celje: Mohorjeva družba.

Rehfus, W., Becker, H. (1986) (Hrsg.), *Handbuch es Philosophie-Unterrichts, Dusseldorf: Schwann. Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen*, Philosophie, Heft 4716, str. 14–15, 27–30.

Šimenc, M. (2001), 'Vprašanja za nadaljnje razmišljanje', v: Hladnik, A., in Verovnik, A. (ur.) (2001), *Misliti samostojno: priručnik za učitelje filozofije*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šimenc, M., in Kotnik, R. (ured.) (1996), *Filozofija v šoli*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zahrastnik, K. (2001), 'Filozofskemu raziskovanju naproti', *Filozofija na maturi*, 1/2, 2001, str. 19–25.

Povzetek

Prispevek je pobuda za diskusijo o konceptualni zasnovi pouka filozofije in vprašanjih, ki se na to navezujejo. Ker gre tudi za vprašanje vsebin in metod poučevanja, se zahteva teoretska raziskava izobraževalnih dokumentov v sistemih z razvito metodologijo, pa tudi teorije didaktike filozofije. Ugotovi se, da so vsebina in metode praviloma izpeljane iz okvira, ki ga določajo splošna in specifična didaktična načela, splošni in specifični didaktični cilji ter pojem filozofije kot šolskega predmeta. V ilustracijo avtor poda svojo zasnovo. Naveže jo na predstavljeni pojmovni okvir, izpostavlja diskutabilna vprašanja in nakaže implikacije. Osrednja dilema se mu kaže v razmerju med procesom in vsebino poučevanja.

Ključni izrazi: didaktična načela, didaktični cilji, metoda, vsebina, proces.

Abstract

The aim of this paper is to initiate a discussion on the conceptual scheme of the teaching of philosophy. Since this is a question regarding content and method of teaching, it requires theoretical research of documents of teaching of philosophy in systems with developed methodology as well as of the theory of philosophical didactic. The research shows that content and method is usually subordinated to the framework of general and specific didactic principles, general and specific aims and objectives, and the concept of philosophy as a teaching subject. As the illustration the author offers his own approach which he relates it to presented conceptual framework, points at controversial issues and indicates implications. The central dilemma appears to him as the ratio between the process and the content of teaching.

Key words: didactic principles, aims, objectives, method, content, process.

Olga Markič

Razmislek ob predavanjih iz logike in filozofije kognitivnih znanosti

Uvod

Kako se lotiti predavanj pri filozofiji? Kako loviti ravnotežje med spodbujanjem in vodenjem dejavnega filozofiranja in posredovanjem informacij? Odgovori so verjetno precej različni, tako kakor smo različni tisti, ki se trudimo s poučevanjem. Prav gotovo so odvisni tudi od snovi, ki jo predavam.

Moje prve izkušnje s poučevanjem kakšnega filozofskega predmeta so vezane na vaje iz logike, na pomoč študentom pri reševanju logičnih nalog in dokazovanju logičnih zakonov. Kot asistentka sem bila nekako vmes, med študenti in profesorji. Moj cilj je bil prve čim bolje pripraviti za pisni del izpita. Pri tem sem spoznavala, kaj jim povzroča največ težav. Moram priznati, da je bilo včasih težko voziti med željo, da bi reševali bolj zapletene naloge, ki so zanimive predvsem za najboljše, in neskončnim ponavljanjem osnovnih načel. A imela sem občutek, da moram pomagati vsem, ki kažejo voljo in zanimanje spoprijeti se z nalogami. Te izkušnje in pa moja analitična usmerjenost gotovo močno vplivajo tudi na moj način predavanj. Tudi zdaj se trudim, da bi bila čim bolj razumljiva, in se poskušam držati Descartesovega načela "jasno in razločno". Če je le mogoče, osnovne probleme predstavljam čim bolj enostavno in jih ilustriram s primeri. Hkrati želim študentke in študente spodbuditi, da bi takoj začeli razmišljati, se spraševati in iskati možne odgovore. Seveda bodo morali prebrati in poznati relevantna dela, saj bodo tako poglobljali svoje filozofsko razmišljanje. A zdi se mi pomembno, da se najprej zavejo problema in v diskusiji sami predlagajo rešitve in ugovore. Saj kakor pravi Thomas Nagel v uvodu v knjigo *Za kaj sploh gre?*: "Filozofira se preprosto z zastavljanjem vprašanj, izpeljevanjem, preskušanjem idej,

izmišljanjem možnih argumentov proti njim in premišljanjem, kako naši koncepti v resnici delujejo." (Nagel, 1995, str. 6)

Prva naloga tistega, ki uči filozofijo, je zato po mojem mnenju v tem, da študentom pomaga čim bolj izpopolniti veščino kritičnega razmišljanja. Sposobni morajo biti ločiti dobre od slabih argumentov, prepoznati dvoumnosti, se izogniti zmedam, se zavedati drugih možnosti itd., saj bodo le tako izurjeni lahko dobro filozofirali. Najbolj znan zgled iz klasičnega sveta je Sokrat iz Platonovih dialogov in njegova metoda argumentiranja. Današnje razmere v izobraževanju pri nas – veliko študentov na enega učitelja in razmeroma malo ur, ki jih prebijejo skupaj, pa so zelo drugačne od okoliščin, v katerih je živel Sokrat. Sokratski dialogi zato lahko predstavljajo le enega izmed načinov, predavatelji pa se vsak po svojih močeh trudimo najti najuspešnejšega. Mnogi razvijanje kritičnega razmišljanja primerjajo z učenjem glasbila. Tako kakor se moramo pri učenju klavirja seznanjati s teorijo in vaditi igranje raznih skladb, se moramo tudi pri učenju argumentiranja spoznati s teoretskimi osnovami in jih nato praktično uporabljati na različnih primerih. Za dobro argumentiranje je potrebno propozicijsko znanje, pa tudi znanje veščine.

V tem sestavku se bom dotaknila dveh predmetov, ki ju predavam, to je logike in filozofije kognitivnih znanosti.

Predmet logika

"Če bi bilo tako, bi bilo čisto mogoče, in če bi bilo mogoče, bi bilo tako, ampak ker ni, pa ni tako. To je logika!" (Cepetinova opredelitev logike, Carroll, 1990, 197)

Navada je, da se v prvih urah opredeli predmet, ki ga bomo predavali. To je nedvomno potrebno, a če takoj začnemo z definicijami, tudi precej dolgočasno. Pri prvi uri logike si zato raje pomagam s kakšno anekdoto ali zabavno nalogo, ki spodbuja k razmišljanju. Tega si seveda nisem izmislila jaz. Tudi moj prvi učitelj logike prof. dr. Niko Prijatelj nas je bruce na matematiki uvedel z

različico znane uganke, da bi nam pokazal, kako nam lahko logika celo reši življenje. Takole gre: "Ujeli so vas neusmiljeni sovražniki, ki so vam pripravljene prepustiti le, da sami določite način usmrtnive. Povedati morate en stavek. Če bo resničen, vas bodo sežgali na grmadi, če pa bo napačen, vas bodo obesili. Kakšen stavek morate povedati, da boste zmedli sovražnike in se rešili?" Kadar zastavim to uganko študentom, se ponavadi najde kdo, ki pove odgovor. Toda velika večina jo očitno sliši prvič in razvije se živahno prepričevanje. Skupaj poskušamo ugotoviti, zakaj odgovor "Obešen bom" spravi sovražnike v zmedo. Razmišljamo: če ga štejejo za resničnega, potem bi ujetnika morali sežgati na grmadi. A potem bi bil odgovor dejansko napačen. Če pa ga vzamejo za napačnega, potem bi morali ujetnika obesiti; toda potem bi bil odgovor dejansko resničen. Študentom povem, da gre za različico paradoksa "Lažnivec", ki je burl duhove logikov in filozofov že v stari Grčiji ter ga lahko izrazimo z enostavnim stavkom: "Lažem." Nato se skupaj prebijemo do ugotovitve, da zaidemo v težave zato, ker se za trditve "Obešen bom", za katero se zdi, da bi morala biti ali resnična ali napačna, izkaže, da ni niti resnična niti napačna. Hitro ugotovimo, da so take trditve zelo izjemne in da za običajne trdilne stavke velja, da so ali resnični ali napačni. Na primer, resničnostno vrednost trditve "Zunaj sije sonce" lahko določimo kar s pogledom skozi okno. Predlagam, da se najprej lotimo takih običajnih primerov. Hkrati napovem, da bomo paradokse natančneje obravnavali proti koncu leta. Omenim, da je "Lažnivec" primer zanimivega paradoksa, ki je bil povod za nastanek novih teorij v logiki in o katerem še vedno tečejo živahne razprave med filozofi, vendar te zahtevajo dobro teoretsko znanje. Tistim, ki bi radi takoj izvedeli kaj več o paradoksih, priporočim poljudno in zabavno Gardnerjevo knjigo *Aba! pa te imam* (Gardner, 1988).

Morda se zdi nenavadno, da uvajam logiko s paradoksom, ne pa s kakšnim klasičnim silogizmom, kakršen je znani "Vsi ljudje so smrtni. Sokrat je človek. Torej je Sokrat smrten." Razlogov

je več. Prvič, če začnemo z uganko, za katero lahko vsak išče rešitev, ustvarimo bolj sproščeno ozračje. Drugič, študente takoj spodbudimo k razmišljanju in iskanju odgovora, ne pa k pasivnemu sprejemanju posredovanega znanja. Tretjič, predavanja začnemo z nalogo, h kateri se vrnemo na koncu leta, takrat že bolj opremljeni z znanjem logike, in tako sklenemo oziroma začnemo nov krog spirale. Četrtrič, v ozadju je želja po problemskem pristopu. Tudi pri logiki naletimo na probleme oziroma logične zanke, ki se jih tako kakor drugih filozofskih problemov lotevamo z metodo kritičnega razmišljanja.

Po začetnem razburjenju, ki ga povzroči uganka, se vrnemo v mirnejše vode. Skupaj iščemo primere, pri katerih uporabljamo logično mišljenje. Tako počasi pridemo do opredelitve logike kot preučevanja metod in načel, ki jih uporabljamo pri sestavljanju, analizi in ocenjevanju argumentov. Argumente (sklepanja) opredelimo kot tiste dele govora ali besedila, v katerih razumno utemeljujemo svoja stališča z razlogi oziroma iz predpostavk (premis) izpeljujemo sklepe. Ob primerih nato ugotovimo, da so argumenti lahko dobri in slabi. Vsi bi seveda radi dobro argumentirali in to je imenitno izhodišče za učenje logike.

Na podlagi svojih izkušenj, pogovorov s kolegi in prebiranju literature o učenju logike in kritičnega razmišljanja sem se odločila, da pri tem predmetu začnemo s preučevanjem argumentov v naravnem jeziku in nato posvetimo več časa analizi in ocenjevanju konkretnih primerov, šele v drugem semestru pa se spopademo s formalnimi sistemi, ki jim je bilo v preteklosti posvečeno skoraj vse leto. Upam, da bo tako dosežen večji prenos znanja. Velikokrat se je izkazalo, da študentje kljub poznavanju formalnih sistemov in uspešnemu reševanju abstraktnih problemov niso znali dobro argumentirati. V knjigi *Logiški pojmovnik* (Markič, 2000) sem poskušala bralca dejavno uvesti v kritično razmišljanje. Čeprav je knjiga namenjena predvsem mlajšim, se mi zdi kot uvod primerna tudi za študente, nato pa lahko dobijo in tudi sami poiščejo dodatne primere iz časopisov in

odlomke filozofskih besedil. V pomoč in izhodišče jim je lahko "Sovin recept" s konca knjige.

Kako začnemo analizirati in ocenjevati argumente

I. Analiza

1. Poiščite sklep.

O čem nas je avtor želel prepričati?

V pomoč naj vam bodo jezikovni ključi – besede, ki napovedujejo sklep.

2. Poiščite premise.

Katere razloge in kakšno evidenco avtor uporablja v podporo sklepu?

V pomoč naj vam bodo jezikovni ključi – besede, ki napovedujejo premise.

Odstranite nepotrebno besedičenje.

Navedite zatrjene premise – trditve, ki jih avtor predpostavlja brez argumenta.

Poiščite še morebitne nezatrjene premise, ki jih avtor predpostavlja kot samoumevne.

3. Poiščite pot od premis k sklepu.

Za kakšne vrste argument gre: deduktiven ali induktiven (posploševanje, abdukcija, argument po analogiji)?

Če je argument sestavljen iz podargumentov, navedite vmesne sklepe.

II. Ocenjevanje

1. Preverite pomen ključnih izrazov.

Ali so ključni izrazi jasni?

Ali so navedene definicije dobre?

2. Ugotovite, ali so premise resnične.

3. Ugotovite, ali premise zagotavljajo ustrezno podporo za sklep.

Če je argument deduktiven, ali je veljaven?

Če je argument induktiven, ali je močan?

Ali premise ne podpirajo sklepa, ker gre za zmotno sklepanje (zmota krožnega sklepanja, zmota jezikovne dvoumnosti, zmota relevance ...)?

Osnovno teoretično znanje in izkušnje pri analizi, sestavljanju in ocenjevanju primerov argumentov naj bi študentje potem uporabljali pri iskanju in utemeljevanju odgovorov na filozofska vprašanja.

Predmet filozofija kognitivnih znanosti

In če si umislimo stroj, katerega struktura ga usposablja, da misli, dojema; umislili bi si ga lahko povečanega tako, da bi vsa njegova sorazmerja ostala nespremenjena in bi lahko stopili vanj kot v kak mlin; po teh predpostavkah ga obiščemo, pa bi v njem ne našli drugega kot medsebojno potiskajoče se dele, nikoli pa nič takega, kar bi nam omogočilo razločiti percepcijo.

(*Monadologija*, par. 17; Leibniz, 1979, str. 135–6)

Kognitivni znanstveniki so v nasprotju z Leibnizem prepričani, da poskus pojasnitve zaznave in drugih kognitivnih procesov z vstopom v "mlin" ni brezupno početje, saj odpira pot, ki je že dala veliko zanimivih in koristnih rezultatov. To njihovo prepričanje ni zgolj trmasto kljubovanje, temveč ima podporo v filozofski argumentaciji. Leibnizev miselni eksperiment naj bi pokazal, da je nemogoče z znanstveno (naravoslovno) razlago prispevati k pojasnitvi duševnih procesov, a izkaže se, da je njegova teza neresnična.¹

Kognitivni znanstveniki tako izhajajo iz podmene, da je za veliko (morda vse?) duševnih procesov mogoče najti znanstveno razlago. Že starogrški filozofi so si postavljali vprašanja kakor: Kako se učim, pomnim, zaznavam? Kako rešujem probleme? Kako vem, da nekaj vem? Kakšno vlogo ima jezik? Kakšen je odnos med duševnostjo in fizičnim telesom? Ali je duša nesmrtna? Na ta in podobna vprašanja iščemo odgovore še danes. Raziskovanje poteka v okviru interdisciplinarnega področja kognitivnih znanosti, ki zajema filozofe, psihologe, nevroznanstvenike, računalničarje, lingviste in antropologe.

Eno prvih vprašanje, ki ga zastavijo študentje, je, kakšen je odnos med filozofijo in drugimi znanstvenimi disciplinami. Kako raziskovanje kognitivnih znanstvenikov vpliva na reševanje prej naštetih problemov in, po drugi strani, v čem je prispevek filozofije oziroma kakšno vlogo ima

¹ Bralec lahko najde eksplikacijo argumenta v članku M. Orellana Benada "Leibnizovi mlini: monizmi, dualizmi in problem duh-telo, *Filozofija na maturi*, 3–4/97, str. 67–76.

filozof?

Morda bi bilo z odgovorom na to vprašanje pametno počakati do konca leta, ko bi imeli študentje že več vpogleda in neposrednih izkušenj ter bi lažje sami iskali odgovor. Kljub temu sem se odločila, da že na začetku napovem, kakšne so "koristi", ki jih lahko filozofi pričakujejo od kognitivnih raziskav, pa tudi prispevek filozofije v interdisciplinarnih raziskavah. To mi hkrati omogoči, da predstavim glavne teme, ki jih bomo obravnavali.

Filozofi že dolgo obravnavajo teme, ki jih danes raziskujejo kognitivni znanstveniki. Predvsem gre za filozofijo duha, spoznavno teorijo, filozofijo jezika, logiko, filozofijo znanosti in ne nazadnje tudi etiko. Nato naštejemo nekatera najpomembnejša vprašanja teh filozofskih disciplin, ki so povezana s kognitivno znanostjo. Na primer, za filozofijo duha so to: metafizična vprašanja – odnos med duševnostjo in fizičnim, narava vzročnosti, epistemološka vprašanja – kako lahko vem, da imajo tudi drugi duševnost, kako pridem do spoznanja, kakšen je status introspekcije, vprašanja o vsebini mentalnih stanj, problem intencionalnosti in vprašanja o zavesti – problem zavestnih doživljajev, uganka zavesti. Kako so filozofom pri reševanju teh problemov v pomoč preostale znanstvene discipline? Ugotovimo, da filozof raziskovalna spoznanja kognitivne znanosti uporablja kot dokazni material v svoji argumentaciji. Tako ta nova spoznanja pomagajo reševati filozofske spore. Na primer, pri diskusiji med racionalisti in empiristi. V sredini 60. let se je tem diskusijam s stališča lingvistike in psiholingvistike pridružil Noam Chomsky. Njegovi argumenti, ki so oprti na raziskovanje jezikovnih sposobnosti, podpirajo hipotezo, da so mnoga slovnična pravila vrojena. Hipotezo o vrojenosti podpirajo tudi eksperimenti o vidnem zaznavanju pri majhnih otrocih (Spelke). Čeprav za konkretna področja še vedno potekajo raziskave o tem, kaj natančno je vrojeno in kaj pridobljeno, pa doslej znani rezultati zelo zmanjšujejo verjetnost, da bi držal radikalni empirizem.

Kakšen pa je prispevek filozofije? Najprej poskušamo ugotoviti, kakšne so razlike med empiričnimi znanstveniki in filozofi. Hitro vidimo, da razlike niso v samem predmetu raziskovanja – vsi raziskujejo človekove duševne procese, temveč v metodi. Psihologi navadno izvajajo in analizirajo eksperimente, nevroznanstveniki preučujejo možgane, računalničarji pišejo programe, lingvisti zbirajo in sistematizirajo podatke o jeziku. Tisto, kar odlikuje filozofe, pa je reflektirano pojmovno mišljenje. Njihovo glavno orodje je argumentiranje, pojmovna analiza in zgodovinska perspektiva. Prispevek filozofov se zato kaže na področjih, kjer pride do izraza filozofska metoda.

Tako se filozofi lotevajo problemov, za katere znanstveniki še ne vedo, kako bi se jih lotili. Šele ko filozofi z analizo "počistijo teren", spremenijo probleme v taka vprašanja, ki bodo dostopna znanstvenemu raziskovanju. Na primer, za kognitivno znanost je bila odločilnega pomena ideja, da so miselni procesi operacije določene vrste fizičnega sistema. To dandanes brez razmisleka sprejema večina kognitivnih znanstvenikov, predlagali in o njej razpravljali pa so najprej filozofi (npr. Lukrecij, La Mettrie, Hobbes itd.). Podobno velja za pojem simbolnega računanja, ki ga zasledimo že pri Leibnizu, teorijo pa so pozneje izpopolnjevali Frege, Russell in Turing. Po drugi strani s filozofsko refleksijo in omenjenimi metodami prevprašujejo temeljne podmene, na katere znanstveniki postavljajo nadaljnje hipoteze in načrtujejo eksperimente. Drugi znanstveniki temu navadno ne posvečajo velike pozornosti.

Ena od vlog filozofa je tudi v tem, da poskuša razumeti in opisati, kako se skladajo (ali so si v nasprotju) različni elementi kognitivne znanosti. Tako zarisujejo zemljevid nekega področja. Lep primer za to je knjiga filozofa Johna Hauglanda *Artificial Intelligence: The Very Idea* (1985), v kateri je raziskovanje umetne inteligence umestil v širši zgodovinski in pojmovni kontekst. Poleg tega je filozofija most med empiričnimi znanostmi in humanistiko. Raziskovanje kognitivnih znanstvenikov o zaznavanju, spominjanju,

sklepanju, čustvovanju itd. poskuša povezovati z antropologijo, zgodovino in literaturo. V slovenščino imamo preveden Hofstadterjev in Dennettov zbornik *Oko duba*, katerega izbor zanimivih in provokativnih znanstvenih in literarnih besedil je odličen uvod ter ponuja obilo snovi za razmišljanje in diskusije.

Sklep

V tem kratkem sestavku sem predstavila, kako poskušam študentke in študente vpeljati v predmeta logika in filozofija kognitivnih znanosti. V nadaljevanju predavanj se trudim, da jih čim bolj spodbujam k radovednosti, k odkrivanju lastnih rešitev, hkrati pa jih nenehno opozarjam, naj v diskusiji svoja stališča in teze utemeljijo. Tako se vsi skupaj podajamo v iskanje novih alternativ. Tudi sama sem po diskusijah nemalokrat spoznala, da imajo rešitve, ki so se mi do takrat zdele dobre, nekatere pomanjkljivosti.

Literatura

- Carroll, L. (1990). *Aličine dogodivščine v Čudežni deželi in V ogledalu*, prevedla Gitica Jakopin, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Gardner, M. (1988). *Aba! pa te imam*, DZS, Ljubljana.
- Hofstadter, D. R., Dennett, D. (1990). *Oko duba*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Leibniz, G. W. (1979). *Izbrani filozofski spisi*, Slovenska matica, Ljubljana.
- Markič, O. (2000). *Logiški pojmovnik*, Aristej, Šentilj.
- Nagel, T. (1995). *Zakaj sploh gre?: Zelo kratek uvod v filozofijo*, Republiški izpitni center, Ljubljana.

Andrej Adam

Kaj je filozofija?

Prvo vprašanje, ki ga pri pouku filozofije zastavimo dijakom na začetku šolskega leta, se glasi: Kaj je filozofija? Dijaki odgovor pričakujejo, večina jih hoče vedeti, kaj je vsebina novega šolskega predmeta. To nas ne bi smelo presenetiti, nove stvari se napovedo in razložijo, torej je njihovo pričakovanje razumno. Če je mogoče precej natančno povedati, kaj je predmet biologije, fizike ali sociologije, se zdi več kakor naravno, da obstaja tudi preprosta opredelitev predmeta filozofije.

Toda učitelji filozofije se znajdemo v precepu. Ne moremo ponuditi enostavne in enopomenske opredelitve kakor drugi šolski predmeti, pričakovanja dijakov pa ostanejo. A čeravno smo v precepu, le nismo v popolnoma nemogočem položaju. V tem zapisu bomo pokazali prav slednje. V prvem delu članka bomo tvegali ter poskušali dati neko začasno opredelitev filozofije in njenega predmeta, v drugem delu pa bomo nakazali, kaj to pomeni za učitelja filozofije in njegovo delo v razredu.

I.

Učni načrt za filozofijo predlaga, naj se lotimo raziskovanja vprašanja, *kaj je filozofija*, s ciljem, ki ga moramo pri tem doseči, in sicer: doumeti posebnost filozofskega zastavljanja vprašanj. Recimo, posebnost vprašanj, ki jih npr. o človeku postavlja biologija, je, da so vsa usmerjena k človeku kot biološkemu bitju. V nasprotju s tem sociologija zanima človek kot družbeno bitje, psihologija si postavlja vprašanja o njem kot psihološkem bitju itd. Kaj pa filozofija? Kako se o človeku vprašuje filozof? Res je, ne moremo reči, da zastavlja vprašanja o človeku kot filozofskem bitju, toda to ne pomeni, da ne more reči ničesar.

Če preletimo različne učbenike filozofije in seveda dela posameznih filozofov, bomo naleteli na nekaj, kar bi lahko imeli za skupni imenovalc posebnosti filozofske zastavitve vprašanj.

Pričnimo z Bertrandom Russellom. V knjigi *Problemi filozofije* piše: "V resnici moramo vrednost filozofije v največji meri iskati prav v njeni negotovosti. Človek, ki ni imel stika s filozofijo, bo živel ujet v predsodke, ki izhajajo iz običajnih mnenj, iz navajenih prepričanj njegovega časa ali naroda in iz prepričanj, ki so vzkalila v njegovem duhu brez sodelovanja ali strinjanja njegovega premišljujočega razuma. Takšnemu človeku se svet prikazuje kot določen, končen in očit; zdravorazumski predmeti ne spodbujajo k vpraševanju in neznane možnosti se zavračajo s prezirom. A kakor hitro pričnemo filozofirati, bomo nasprotno odkrili ... da tudi najbolj vsakdanje stvari vodijo do problemov, na katere lahko samo zelo nepopolno odgovorimo. Filozofija, čeravno nezmožna, da nam s popolno gotovostjo pokaže resnične odgovore na dvome, ki jih spočnjenja, je sposobna predočiti številne možnosti, ki razširijo naše misli in jih osvobajajo od tiranije običajev. Se pravi, ko zmanjšuje naš občutek gotovosti glede tega, kakšne stvari so, zelo povečuje naše spoznanje o tem, kakšne bi utegnile biti; odpravlja nekaj arogantnega dogmatizma tistih, ki niso nikoli potovali v pokrajino osvobajajočega dvoma, in ohranja pri življenju naš občutek za čudenje, ko nam kaže poznane stvari z nepoznanih vidikov (Russell 1999, 113–114)."

Russell omenja dvoje. (1) Najprej naša vsakdanja prepričanja oziroma številne ideje in teorije, ki smo jih pridobili v teku let s socializacijo v družini in nato z nadaljnjim šolanjem. Posebna značilnost teh prepričanj je, da smo jih prevzeli kot samoumevne in gotove. Vendar to hkrati pomeni, da nismo dovolj natančno premislili, ali si vsa ta privzeta prepričanja zaslužijo, da jih upoštevamo in se po njih ravnamo. (2) Kakor hitro pričnemo dvomiti o naših vsakdanjih prepričanjih in se vpraševati, ali so dovolj smiselna in razumna, da jih sprejmemo, pričnemo postavljati vprašanja, ki so že filozofska. S tega vidika se filozofsko zastavljanje vprašanj kaže kot kritika naših vsakdanjih stališč, s katero ohranjamo pri življenju sposobnost čudenja.

Iz Russellovega odlomka potemtakem sledi

napetost med našimi vsakdanjimi prepričanji in kritično držo do teh istih prepričanj, ki se nemara kaže prav v 'nenavadnosti' filozofskih vprašanj. To osnovno napetost bomo našli tudi v delih številnih drugih filozofov.

Thomas Nagel v delu za začetnike *Za kaj sploh gre?* pravi naslednje: "Poglavitna naloga filozofije je prespraševanje in razumevanje zelo običajnih idej, s katerimi se vsak dan srečujemo, ne da bi posebej razmišljali o njih. Zgodovinar se vpraša, kaj se je zgodilo v nekem časovnem obdobju v preteklosti, filozof pa: 'Kaj je čas?' Matematik raziskuje odnose med števili, filozof pa se vpraša: 'Kaj je število?' Fizik ugotavlja, iz česa so sestavljeni atomi ali kaj pojasnjuje težnost, filozof pa se sprašuje, kako vemo, da obstaja kaj zunaj našega duha. Psiholog raziskuje, kako se otrok nauči jezika, filozof pa se bo vprašal: 'Kako to, da imajo besede pomen?' Vsak se lahko vpraša, ali je pošteno, če se v kino zmuznemo brez vstopnice, filozofovo vprašanje pa bo: 'Zakaj je dejanje pošteno oziroma nepošteno?' (Nagel 1995, 6)

O ločevanju med običajnim mišljenjem in kritično držo do običajnega mišljenja zanimivo govori tudi filozof Karl Popper. V knjigi *Objektivno spoznanje* npr. preberemo: "Vsi imamo svoje filozofije, naj se tega dejstva zavedamo ali ne, in te filozofije niso veliko vredne. Toda vpliv naših filozofij na naša dejanja in naše življenje je pogosto poguben. Zato je nujno poskušati izboljšati naše filozofije s kritikom (Popper 1979, 33)." Isto misel poudari tudi v predavanju z naslovom *Kako vidim filozofijo* in v njem obžaluje, da se vse premalo zavedamo lastnosti in posledic življenjskih filozofij, v skladu s katerimi živimo. Rezultat nekritičnosti je sprejetje številnih predsodkov, npr. da so stališča drugih ljudi vselej izraz nekaterih interesov. To pomeni, da vsakomur, ki se z nami ne strinja, pripišemo neki interes, ki ga poganja. Posledica je pogubna: drugim nismo več pripravljeni prisluhniti in se od njih kaj naučiti (Popper 1997, 182–185).

S kritičnostjo torej ohranjamo zdravo distanco do naših lastnih prepričanj. Pri neki trditvi, ideji ali rešitvi problema ne vztrajamo za vsako ceno, ne

počutimo se užaljene, če se drugi z nami ne strinjajo, temveč iščemo razloge in vzroke, zaradi katerih sploh zagovarjamo prav takšna prepričanja, kakršna imamo, in ne neka druga. Z razvijanjem in ohranjanjem kritične drže pa je, kakor omenja Russell v navedenem odlomku, tesno povezano čudenje. Ker povezava ni takoj razvidna, se bomo pri tem nekoliko ustavili.

Začetnik bo v *Atlasu filozofije* našel slavne Aristotelove besede, ki govorijo o čudenju kot vzgibu oziroma izvoru filozofije. Takole se glasijo: "Kajti skozi čudenje so ljudje začeli filozofirati tako sedaj kakor tudi na začetku ... Kdor vprašuje in se čudi, misli, da ne ve ... Da bi torej ubežali nevednosti so začeli filozofirati (Aristotel, *Metafizika I, 2*; *Atlas filozofije* 1997, 11)." Navedek je vzet iz slavne *Metafizike*, ki jo imamo tudi v slovenskem prevodu. Aristotel v prvih dveh poglavjih prve knjige govori, da je modrost oziroma filozofija znanost o prvih in najsplošnejših vzrokih in počelih. Ampak, kaj to pomeni? Po Aristotelu nastajajo teorije o svetu in človeku na podlagi izkustva, in sicer tako, da po številnih izkustvih o podobni stvari napredujemo do splošne sodbe. Aristotelov primer je vzet iz medicine. Izkusnje nam bodo povedale, da je neko zdravilo pomagalo različnim posameznikom, ki so imeli isto bolezen. Toda sodba o tem, da je isto zdravilo pomagalo različnim posameznikom, je že stvar umetnosti oziroma teorije (Aristotel 980a–982a). Na prvi pogled med običajnim izkustvom in teorijo morda ne bomo opazili posebne razlike, toda iz Russellovih in Popperjevih besed že lahko slutimo, da razlika obstaja. Mar nimamo na eni strani mišljenja, ki smo ga preprosto sprejeli, ne da bi mu posvečali posebno pozornost, na drugi strani pa kritičen premislek oziroma raziskovanje, ki odgovarja na vprašanje, zakaj neko zdravilo pomaga? Aristotel torej vsakdanji vednosti ne zanika povsem posesti modrosti, toda pravi, da so teoretiki (umetniki) modrejši preprosto zato, ker poznajo vzrok delovanja posameznih stvari. Vendar pa s tem še nismo napravili koraka k filozofiji in naravi vprašanj, ki jih postavlja. Za Aristotela je namreč ključno, da je modrost oziroma filozofija

sicer še vedno znanost o vzrokih, vendar o prvih vzrokih. Tako gledano je filozofija "znanost o splošnem ... te stvari pa je ljudem tudi skoraj najtežje spoznavati" (Aristotel, 982a). Poskušajmo razložiti Aristotelov poskus opredelitve filozofije. Nedavno je bila na slovenski TV oddaja o virusih in bakterijah. Raziskovalci virusov so spoznali, da so antibiotiki, ki uničujejo bakterije, in cepiva, ki nevtralizirajo viruse, čedalje manj učinkoviti. Bakterije in virusi so sčasoma razvili obrambne mehanizme in postali odporni. Virus tuberkuloze je na začetku 21. stoletja ponovno tako nevaren, kakor je bil na začetku 20. stoletja.

Na tej podlagi bi lahko razvili tri različne ravni dojetanja istega problema. (1) Nestrokovnjaki na vsakdanji ravni utegnemo opaziti, da zdravila, ki so nam nekoč pomagala, niso več učinkovita. (2) Strokovnjaki, znanstveniki in zdravniki oziroma umetniki, kakor bi dejal Aristotel, spoznavajo vzroke neučinkovitosti nekoč uspešnih zdravil. Npr., virusi imajo orožje, s katerim napadejo zdrave celice v telesu gostitelja. Toda 'naučili' so se to orožje bolje skrivati. Zato obrambnim mehanizmom človeškega imunskega sistema in cepiva zoper te viruse ne uspe pravočasno odkriti nevarnih vsiljivcev. Ko so odkriti in se sprožijo obrambni mehanizmi, je že prepozno. (3) Filozof pa bi se za nameček vprašal še, zakaj je tako oziroma katera sila v ozadju poganja vse te sisteme obrambe in napada.

Po Aristotelu šele to tretje vprašanje meri na prve vzroke dogajanja stvari, pri čemer prav ob njem vznikne čudenje, ki izvira iz želje po spoznanju stvari (ibid. 982b). Pomislimo samo na 'obnašanje' virusov in bakterij, njihov nenehni 'boj' s cepivi in antibiotiki ter njihovo 'izumljanje' novega 'orožja'. Ko bi govorili o ljudeh, bi jim pripisali inteligenco in delovanje, ki ga usmerjajo nameni. Mikroskopsko majhnim bitjem seveda ne moremo pripisati česa podobnega, ker pa se vendar 'obnašajo' v skladu z neko 'logiko', se utegnemo začuditi. Tako prispemo do točke vznikanja vprašanj, na katera morda celo ni odgovorov, vprašanj, ob katerih v začudenju osupnemo. A prav to čudenje je tisto, ki nas

napeljuje k nadaljnemu odkrivanju sestave sveta in razkrivanju celovitosti življenja. Poleg tega nas vodi k ugotovitvi, da so bila stara spoznanja nepopolna. Obravnavani primer nas postavlja pred vprašanje, ali niso bila številna zdravila in cepiva, ki so v svojem času rešila na milijone človeških življenj, morda celo pot v slepo ulico. Njihova posledica je namreč, da nam v začetku novega tisočletja pretijo grozljivo odporni mikroskopski sovražniki, zaradi katerih utegne umreti na milijarde ljudi. Zdravila, ki so bila nekoč sad zmagoslavnihih spoznanj, so danes spomenik temu, da znanstveniki niso zares poznali narave in zapletenosti stvari, s katero so se ukvarjali.

Sedaj nam ne bo več težko razumeti tesne zveze med kritiko in ohranjanjem zmožnosti čudenja. Zgled nam je pokazal, da nikoli ne moremo vedeti, ali so teorije, na katere stavimo, zares dobre. Nikoli ne moremo zagotovo vedeti, kakšne bodo njihove posledice. Ali so raziskovalci z medicinskega področja lahko predvideli, da bo zdravilo proti tuberkulozi nekoč neučinkovito, ker se bo virus tuberkuloze spremenil in postal odporen zoper cepivo? Prav to pa je, kakor bi rekel Popper, tudi razlog, da moramo predlagane rešitve problemov nenehno preverjati, kritično pretresati in primerjati z drugimi, konkurenčnimi rešitvami. Na podlagi kritične drže si ne bomo privoščili dogmatičnega zadovoljstva nad tem, kar že vemo, še vedno se bomo lahko začudili ob neznanskosti sveta, ostali bomo odprti za nove poglede in nove, morda boljše rešitve.

V duhu povezovanja čudenja in kritičnosti lahko razumemo tudi besede Franza Brentana, ki v predavanju *O razlogih umanjkanja poguma na filozofskem področju* pravi, da je narava znanstvene razlage omejena. Zakaj? Prav zato, ker znanstvenik ne poskuša prodreti v bit (naravo) stvari. Ne zanima ga vprašanje, *zakaj* je neka stvar ali neki pojav takšen, kakršen je. Znanstvenik raziskuje naravne pojave, njihove povezave in zakonitosti, tako da išče splošne in nespremenljive odnose pojavov. Tako ugotavlja predvsem, kako se posamezni fenomeni podrejajo občosti. Brentanov primer ni iz medicine, temveč iz fizike. Newton je

izjemno pestrost astronomskih dogajanj zajel z eno samo in preprosto razlago, in sicer, da se telesa medsebojno privlačijo v neposrednem odnosu svojih mas in v obratnem sorazmerju kvadratov svojih oddaljenosti. Toda kaj je privlačnost in kaj je masa? Četudi torej pri različnih pojavih vidimo, da ena pravilnost sledi drugi, in nato na podlagi opaženega sklepamo o nujnosti povezav, še vedno ne vemo nič o tem, kaj leži v temelju teh pojavov, katera sila proizvaja opažene nujnosti. Po Brentanu nam Newtonova razlaga ne pove nič o načelih, ki so notranja v razloženihih fizikalnih procesih; zato so ta vprašanja še naprej predmet filozofskega razmišljanja (Brentano 1982, 14–15).

Doslej smo ugotovili, da je za postavljanje filozofskih vprašanj značilna predvsem kritičnost, s katero nekako zdravo dvomimo in raziskujemo sprejete teorije, življenjske filozofije, številna vsakdanja prepričanja, ideologije ipd. Tako se varujemo dogmatičnosti, predsodkov in ohranjamo sposobnost za čudenje. Z eno besedo bi lahko rekli, da je temeljna dejavnost filozofije kritična analiza teorij, prepričanj, ideologij ipd. Donald Palmer v knjigi *Ali središče drži?* navaja poskus opredelitve filozofije Williama Capitana, po katerem je filozofija razumsko raziskovanje zgradbe katerega koli miselnega sistema, njegovih podmen, konceptov in statusa njegovih trditev (Palmer 1995, 24). Ker pa so kritični analizi izpostavljene prav podmene oziroma predpostavke, ki so temeljna izhodišča naših miselnih sistemov (znanstvenih teorij ali vsakdanjih prepričanj), lahko nekaj povemo o predmetu filozofije oziroma o zornem kotu obravnavanja vprašanj.

Rekli smo, da se učitelji filozofije znajdemo v precepu, ker v nasprotju s sociologijo, biologijo in drugimi šolskimi predmeti ne moremo dati enopomenske opredelitve filozofije. Hkrati smo obljubili provizorično rešitev, s katero si lahko pomagamo iz težav. Na podlagi dosedanega premisleka o podobnih odgovorih na vprašanje, *kaj je filozofija*, značilnih za številne, celo zelo različno usmerjene filozofe, ki poudarjajo čudenje, posebno naravo filozofskih vprašanj in opozicijo med zdravorazumskim vsakdanjim mišljenjem in

dogmatičnim vztrajanjem pri že sprejetih rešitvah številnih problemov na eni strani ter dvomom o teh rešitvah in kritičnostjo na drugi, je naš sklep naslednji. Filozofija je usmerjena predvsem v temeljne podmene, zaradi česar lahko rečemo, da se v primerjavi z npr. biologijo, ki obravnava človeka kot biološko bitje, ali sociologijo, ki ga obravnava kot družbeno bitje, pristopa k človeku kot bitju predpostavk, katerih pomen ni nikoli povsem zadostno razložen.

II.

Naslednje vprašanje, ki zadeva predvsem učitelje filozofije, pa je, kako doseči, da bodo učenci razumeli poanto in se živeli v posebno naravo filozofskega postavljanja vprašanj, ki jih poskuša zagrabiti prav v tistem, kar sprejemajo kot samoumevno. Pri tem se lahko ravnamo po dosežkih didaktike pouka filozofije, ki se v svojih metodah vse bolj odmika od zgodovinskega podajanja snovi. Nekaj primerov. Nigel Warburton v knjigi *Filozofija: osnove* odkrito dvomi, da nam bo uspelo razložiti učencem, kaj je filozofija, če bomo posegli po najlažjem načinu, po katerem je filozofija tisto, kar počnejo filozofi (Warburton 1999, 13). Značilnost tega načina je tudi, da obravnavamo posamezne filozofe in njihove spise po zgodovinskem vrstnem redu. To nam ne bo veliko koristilo, saj učenci šele začene spoznavati filozofijo in ne vedo, katere osnovne probleme so posamezni filozofi obravnavali in reševali, še manj pa, iz katerega zornega kota so se jih lotili. Prav slednje pa je tisto, kar moramo razložiti. Zato tudi Warburton stavi na osnovno napetost, ki smo jo zgoraj zasledili pri Russellu, Popperju in drugih. Takole pravi: "O čem se prepirajo filozofi . . .? Pogosto raziskujejo prepričanja, ki jih večina od nas jemlje kot gotova. Ukvarjajo se z vprašanji, ki zadevajo 'smisel življenja': z vprašanji religije, pravičnosti in nepravilnosti, politike, narave zunanjega sveta, duha, znanosti, umetnosti in številnih drugih tem. Na primer, večina ljudi živi svoje življenje, ne da bi prevprašali temeljna prepričanja, npr. da je umor nekaj zgrešenega. Toda zakaj je to zgrešeno? Kakšno je upravičenje trditve, da je umor nekaj

zgrešenega? Je zgrešen v vsaki priložnosti? In končno, kaj sam mislim z 'zgrešenim'? To so filozofska vprašanja. Izkaže se, da imajo številna naša prepričanja, ko jih raziščemo, trdne temelje, nekatera pa jih vendarle nimajo. Študij filozofije nam ne pomaga samo, da jasno premislimo o naših predsodkih, pomaga nam tudi, da natanko pojasnimo, v kaj verjamemo (ibid.). "

Niz primerov, za katere je značilno, da se odmikajo od zgodovinskega podajanja snovi ter stavijo na napetost med samoumevnimi prepričanji in kritičnim dvomom o njih, bomo našli tudi v zborniku *Misliti samostojno*. Vida Otič, na primer, v članku *Uvod v Zofijo* vodi bralce (dijake) od samoumevnih in enostavnih odgovorov na filozofsko vprašanje, kdo si, k zapletenim in nepričakovanim strukturam subjektivnosti (Otič 2001, 15). Marjan Šimenc v članku *Pojem* pokaže, kako ob splošnem vprašanju, *kaj je pojem*, za katero vsi mislimo, da odgovor nanj poznamo, izkusimo nelagodje, ker tega poznanega nismo sposobni ubesediti; če pa že, se ravnamo po privzeti, samonikli teoriji, ki kmalu pokaže prevelike pomanjkljivosti (Šimenc 2001, 17). Podobno zgodbo prinaša članek *Impliciten koncept realnosti* Alenke Hladnik. Ob vprašanju, *kaj je realno*, se pokaže, da bomo zaradi implicitnih ontoloških stališč, ki so posledica naivnega realizma zdravega razuma, imeli nekatere predmete in pojme za bolj realne kakor druge, čeravno tega ne bomo znali primerno utemeljiti (Hladnik 2001, 22).

Kaj je skupno omenjenim načinom lotevanja pouka filozofije? Če sprejmemo predlog, da filozofija obravnava človeka kot bitje (implicitnih) podmen, pričakovani, domnev, in če hočemo doseči še, da se učenci tega dejstva in te narave filozofije kar najbolj živo ovedo, se zdi najbolje sprožiti takšne situacije, v katerih se bodo s temi predpostavkami srečali. Prispevki omenjenih avtorjev predstavljajo prav zglede sprožanja takšnih situacij, saj razmišljanje o tako splošnih in nenavadnih vprašanjih, kakršna so, *zakaj je umor nekaj slabega, kdo si, kaj je pojem* ali *kaj je realno*, vodi učence k ravni samoumevnih predpostavk, za

katere se izkaže, da niso vedno najbolj utemeljene.

K temu dodajmo le še naslednje. Vsem nam je jasno, da učenci ne bodo takoj doumeli, kaj od njih pričakujemo kot učitelji filozofije. Naše opredelitive niso tako enopomenske kakor pri drugih predmetih, problemi, ki nas zanimajo, so, kakor že rečeno, zelo splošni in zato s stališča vsakdana neopazni. Učence bo vsaj v začetku šolskega leta begalo vprašanje, kaj se sploh učimo in za kaj pri urah filozofije pravzaprav gre. Zanimalo jih bo, kaj naj si zapišejo v zvezke. Ne bo jim jasno, kaj bodo vprašani in kaj naj se naučijo, če naj se sploh kaj učijo. Takšna vprašanja nas ne smejo presenetiti. V resnici smo jih lahko samo veseli, saj ponujajo zelo dobro iztočnico za doseg naših ciljev. Učiteljem in učencem v skladu z doslej rečenim predlagam, da strahove slednjih družno premislimo. V ta namen lahko strahove oblikujemo v vprašanja in v njih poiščemo samoumevne domneve oziroma predpostavke. V tem smislu učence vprašamo, zakaj mislijo, da si morajo zapisovati, biti ocenjeni itd. To seveda ne pomeni, da imamo o teh samoumevnih pojavih šolskega življenja dogmatično negativno stališče, reči hočemo le, da smo postavljeni pred sklop podmen, ki so v šolskem okolju zares žive, zares samoumevne, in ko gre za analizo, bolj ali manj dobro utemeljene.

Literatura:

Aristoteles: *Metafizika*; Založba ZRC, ZRC SAZU; Philosophica: series classica; Ljubljana 1999.

Brentano, F.: "O razlozima obeshrabrenja na filozofskem področju". V: *Čemu još filozofija; Znaci*; Zagreb 1982; 9–21.

Hladnik, A.: "Impliciten koncept realnosti". V: *Misliti samostojno: priročnik za učitelje filozofije*; ur. A. Verovnik in A. Hladnik; ZRSŠ; Ljubljana 2001; 22–24.

Kunzman, P.; et al: *DTV – atlas filozofije*; DZS; Ljubljana 1997

Nagel, T.: *Za kaj sploh gre? Zelo kratek uvod v filozofijo*. RIC; Ljubljana 1995.

Otič, V.: "Uvod v Zofijo". V: *Misliti samostojno: priročnik za učitelje filozofije*; ur. A. Verovnik in A. Hladnik; ZRSŠ; Ljubljana 2001; str. 13–16.

Palmer, D.: *Ali središče drži? Uvod v zabodno filozofijo*; DZS; Ljubljana 1995.

Popper, K.: *Objective Knowledge – An Evolutionary Approach*; Clarendon Press; Oxford 1979.

Popper; K.: *Kako ja vidim filozofiju. V: U potrazi za boljim svetom: Predavanja i napisi iz trideset godina*; KruZak; Zagreb 1997; str. 176–190.

Russell, B.: *The Problems of Philosophy*; Dover Publications, inc.; Mineola, New York; 1999.

Šimenc, M.: Pojem. V: *Misliti samostojno: priročnik za učitelje filozofije*; ur. A. Verovnik in A. Hladnik; Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Ljubljana 2001; str. 17–19.

Učni načrt za filozofijo; Ljubljana 2001: PRKK za filozofijo: dr. Bojan Borstner, predsednik; Alenka Hladnik; dr. Tone Jamnik; dr. Valentin Kalan; mag. Marjan Šimenc; dr. Andrej Ule.

Warburton, Nagel: *Filozofija – osnove*. KruZak; Zagreb 1999.

Razprava o učbeniku

Mišo Dacič

Učbenik pri pouku filozofije

K premisleku in pisanju o tej problematiki me je navedla bežna polemika, v katero sem se na zadnjem knjižnem sejmu zapletel z g. Tinetom Logarjem, urednikom Cankarjeve založbe. Na predstavitvi učnih pripomočkov in dela založbe pri Zavodu za šolstvo sem govoril o priručniku za učitelje filozofije, pa tudi o nezavidljivem položaju filozofije in delu učiteljev prav zato, ker nimamo na voljo, razen nekaj priručnikov, ne učbenikov ne delovnih zvezkov. To dejstvo sem poudaril kot spodbudo za kakovostno delo in inovativnost učiteljev, predvsem zaradi raznolikosti načinov poučevanja, ki se izražajo v omenjenem priručniku in ki jih omogoča tudi naš učni načrt.

Po moji predstavitvi se je oglasil g. Logar, ki je, kakor se je pozneje izkazalo, predvsem želel poskrbeti za malo reklame učbeniku, ki ga pripravlja njegova založba. Toda pri tem marketinškem posegu je izrekel misel, ki je spodbudila živahno razpravo na kraju samem in seveda tole moje razmišljanje. Zareklo se mu je namreč, da dolgoletna odsotnost učbenikov na nekem področju (npr. filozofija) povzroči vsesplošno zavračanje učbenika pri učiteljih, ko se končno pojavi na trgu. Vsakdo med nami naj bi namreč imel nekakšen fevd, bolj ali manj lepo okopan didaktično-metodični vrtiček, ki ga v vsej svoji lagodnosti pozneje nikakor nočemo zapustiti.

Ker na samem sejmu ni bilo časa za daljšo polemiko o tem, sem mu zgolj odgovoril, da učni načrt z vsjo širino in odprtostjo za različne metode omogoča vsakemu učitelju lastno predstavitev filozofske problematike, predvsem pa

nas ne omejuje v tem smislu, da bi nas zavezoval k uporabi samo enega učnega sredstva oziroma didaktičnega pripomočka. To širino in pestro načinov lotevanja problematike pravzaprav omogoča in zahteva sam značaj filozofije.

Če spregledam poskus reklamiranja prihajajočega učbenika in vnaprejšnje iskanje izgovora za morebitno slabo sprejetost, za katerega je krivec že vnaprej znan – ošabnost in lagodnost učiteljev, ki zavračajo vsako noviteto – bi se na tem mestu vprašal, od kod tovrstno zavračanje, če sploh. Ob iskanju odgovora sem celo pomislil, ali učbenik za filozofijo sploh potrebujemo.

Na prvi pogled je to vprašanje za večino ljudi popolnoma nesmiselno, saj se jim zdi samo po sebi umevno, da morajo za vsak predmet, ki se poučuje v naših šolah, obstajati tudi učbeniki, iz katerih se bodo učenci učili. To prav gotovo velja za veliko večino šolskih predmetov, pri filozofiji pa vsa stvar ni tako preprosta in samoumevna. Vse druge predmete učitelji poučujejo, učenci pa se jih učijo. Njihovi cilji so torej neko znanje, vednost, takšna ali drugačna spretnost, katerih vrednotenje oziroma ocenjevanje učiteljem ne dela večjih preglavic, saj so rezultati poučevanja in učenja bolj ali manj količinsko izrazljivi in preverljivi.

Cilji pouka filozofije

No, resnici na ljubo je treba povedati, da je bila svojčas tudi filozofija predmet, ki se je poučeval in učil, saj je učni načrt zahteval, naj pri pouku "učenec v sistematično povezani obliki **osvoji** temeljna spoznanja marksistične filozofske misli ... Pri pouku filozofije naj se učenec **uči** kritično presojeti in vrednotiti idejne tokove v sodobnem svetu in posebej v naši družbeni stvarnosti s pozicij marksistične filozofske misli ..." (podčrtal M.

¹ Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta, GIMNAZIJA; Zavod za napredek šolstva SR Slovenije, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1964, str. 34

D.).

Sčasoma je terminologijo učenja in "osvajanja" zamenjala filozofska sicer bolj sprejemljiva, a v bistvu nič drugačna terminologija, ki je govorila o spoznavanju, seznanjanju, razvijanju itd. Toda če pogloblje pogledamo te termine, vidimo, da naj bi učenci pri pouku filozofije **razvijali** "čut in sposobnost za zavestno, kritično in odgovorno samoupravno angažiranje ter za spreminjanje družbenoekonomskih, političnih in kulturnih razmer ..." in **spoznavali** "filozofsko-teoretično in vrednostno-humanistično vsebino filozofske tradicije in marksizma, kar jim omogoča oblikovanje marksističnega pogleda na svet..."².

Šele leta 1992 prvič zasledimo v učnem načrtu filozofske ustrezne in družbenopolitično neobremenjene cilje, ki naj bi jih učenci dosegali pri pouku filozofije:

"Učenci:

- se seznanijo s filozofsko problematiko in filozofskim načinom razmišljanja o človekovem spoznavanju in delovanju;
- razvijajo samostojno in kritično mišljenje ob sposobnosti za uvidenje in razvoj filozofskega problema;
- razvijajo sposobnosti za pojmovno analizo ter jasno, konsistentno in koherentno rabo jezika;
- spoznavajo pogloblitve filozofske probleme iz filozofske tradicije;
- se seznanjajo z najpomembnejšimi sodobnimi filozofskimi smermi."³

Toda, to je bil šele prvi korak k vsebinskim in didaktično-metodičnim spremembam pouka filozofije. Zavest o potrebnih spremembah je bila predvsem v glavah snovalcev novega učnega načrta. Tisti iz leta 1992 je bil predvsem kratek, odprt in nezavezujoč, saj je želel odpreti vrata drugačnim načinom poučevanja, ki smo jih tedaj šele slutili. V resnici pa je večina učiteljev (z zgoraj podpisanim vred) nadaljevala dotedanjo prakso poučevanja

filozofije, torej zgodovinski pregled njenega razvoja, le da tokrat brez poudarka na marksizmu (tega so večinoma kar črtali, kakor da ga nikoli ni bilo).

Šele zadnji, aktualni učni načrt, ki je za večino učiteljev filozofije dejansko začel veljati z letošnjim šolskim letom, jasno opredeljuje cilje pouka ne samo na načelni, temveč tudi na vsebinski ravni. Cilji predmeta, bodisi splošni bodisi operativni, ne govorijo več o učenju, "osvajanju", spoznanju in znanju.

"1. Cilji predmeta

1.1 Splošni

Pouk filozofije uvaja dijake v filozofsko mišljenje.

- Usmerja jih v samostojno, ustvarjalno mišljenje in presojanje.
- Spodbuja razmislek o temeljnih vprašanih človeka in sveta, družbe in narave.
- Spodbuja kritično refleksijo osnov izkustva, vednosti, vrednot in delovanja.
- Omogoča zavedanje subjektivnosti in ideoloških pristranskosti.
- Vodi k strpnemu dialogu na podlagi racionalnih argumentov.
- Omogoča razumeti, kako so temeljni filozofski pojmi vključeni v osnove humanistike, družboslovja, naravoslovja, religije in umetnosti.
- Pomaga jim pri orientaciji v življenju.

1.2 Operativni cilji predmeta in vsebine

1.2.1 Posebni cilji

Pri pouku filozofije se dijaki učijo:

- odkrivati in raziskovati filozofske probleme,
- filozofsko preučevati pojme,

² Učni načrt za filozofijo, Vzgojno-izobraževalni program PEDAGOŠKI, SR 76/87, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1988

³ Učni načrt za predmet: Filozofija; Gimnazijski program, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1992

- povezovati raziskovanje pojmov in problemov z ustreznimi avtorji in besedili,
- oblikovati racionalne argumente,
- uporabljati jezik jasno, konsistentno in obravnavanim problemom ustrezno.⁴

Iz navedenega je razvidno, da je novi učni načrt postavil v ospredje razvijanje samostojnega, kritičnega mišljenja ne pa učenja in poznavanja filozofsko-zgodovinskih dejstev, vsebinsko pa je do pred kratkim prevladujoč zgodovinski pristop zamenjal problemski. Cilj pouka filozofije ni več znanje, poznavanje, vednost, temveč filozofiranje kot dejavnost in odnos – samostojen in kritičen premislek in odnos do sveta. In ravno to so cilji, ki določajo tudi vsebino učbenikov in drugih didaktičnih pripomočkov.

Učbenik za filozofijo

In kako je z učbeniki? V vsej dosednji skoraj 60–letni zgodovini poučevanja filozofije nismo imeli na voljo učbenika za filozofijo. Bilo je sicer nekaj bolj ali manj po(ne)srečenih poskusov učbeniških zapisov zgodovine filozofije, iz katerih naj bi se dijaki naučili predvsem faktografskih podatkov, toda nobeden med njimi se ni uveljavil ne med dijaki ne med učitelji. V zadnjih desetih letih je to še najbolj uspelo dvema "učbenikoma": *Filozofija* Marije Fürst in Jürgena Trinkaša in *Ali središče drži?* Donalda Palmerja. Prvemu predvsem zato, ker je kot prvi v slovenskem prostoru zavrnil zgodovinski pristop, drugemu pa zaradi njegove problemsko-zgodovinske zasnovanosti in nekonvencionalnosti.

Ker sem že zgoraj zapisal, da cilji predmeta določajo vsebino učbenikov in drugih didaktičnih pripomočkov, se vprašajmo, kaj sploh potrebujemo za delo v razredu pri sedanji vsebinski zasnovi pouka filozofije? Ali je to učbenik, delovni zvezek ali kaj drugega? Če je učbenik po predstavi in pričakovanjih uporabnikov knjiga, iz katere se učenci učijo in po kateri učitelji predavajo, se vprašajmo tudi, ali ob aktualnem

učnem načrtu kaj takega sploh potrebujemo?

Osebnostno mislim, da se učbenika, v klasičnem, konvencionalnem pomenu besede, za filozofijo ne da napisati in ga zato tudi ne potrebujemo. Torej učbenika, iz katerega bi se učenci učili. Ker se tudi filozofije ne da (na)učiti. V tej točki nam mnogi očitajo nekakšen elitizem oziroma ekskluzivizem, vendar je po mojem to bolj težava kritikov kakor naša. Dejstvo je, da se nekega mišljenja (več) ne da predpisati, ne nekega svetovnega nazora, ne neke resnice. Pravzaprav lahko samo spodbujamo in omogočamo razvoj posameznikovih sposobnosti spraševanja in iskanja odgovorov, spoznavanja več "resnic" in lastnega iskanja "prave", zaznavanja sveta okoli sebe ter osebnega premisleka in opredeljevanja do tega sveta. Učbenik, ki bi nam bil na voljo, bi pravzaprav moral odpirati problematiko in zastavljati vprašanja, nikakor pa ne dajati odgovorov in v tej točki bi prenehal biti učbenik. Do odgovorov se mora dokopati vsak učenec sam. Torej to ne bi bil učbenik, kakršnih smo vajeni.

Bojim se, da bi v trenutnih razmerah in glede na dosedanjo prakso vsak učbenik, namenjen pouku filozofije, bistveno zožal širino filozofske refleksije in bi bil v resnici samo v takšen ali drugačen celofan zavita, delno predelana zgodovina filozofije. Zgodovina filozofije z navidez sodobnimi didaktičnimi in metodičnimi prijemi, toda še vedno zgodovina filozofije, mrtva filozofija. Pristop, ki bolj zapira in omejuje, kakor odpira in razvija. Zato si upam trditi, da prihaja ravno zaradi teh lastnosti učbenikov do njihovega zavračanja pri učiteljih. Ne gre za ošabnost in prevzetnost, kakor nam očitajo nekateri, ne za lagodno togost in zavračanje novosti, temveč za zavzetost in širino. Lagodnost bi bila ravno v tem, da bi obtičali v zgodovini filozofije in pričakovali od dijakov poznavanje in ponavljanje takšnih in drugačnih filozofsko-zgodovinskih dejstev brez kakršnegakoli kritičnega uvida v problematiko aktualnega sveta.

Vsakdo med nami, ki se je zavestno odločil za problemski pristop (seveda kombiniran oziroma

⁴ *Učni načrt za filozofijo*, Nacionalni kurikularni svet, Premetna kurikularna komisija za filozofijo, Ljubljana 1998

ilustriran z zgodovino filozofije), se je na začetku spopadel s skoraj nepremagljivimi ovirami, bodisi v sebi bodisi v načinu dela. Najprej je moral spremeniti lastno miselnost in odnos do dijakov in njihovega dela. Predvsem pa je moral vložiti neprimerno več truda in energije v sam pouk in pripravo nanj kakor pri zgodovinski mantri. Vsakdo med nami je moral izoblikovati lastno predstavitev problematike, pripraviti ničkoliko učnih listov, ki poživijo pouk in spremenijo način dela, narediti zadovoljiv in pester izbor filozofskih besedil, primernih za delo pri pouku. Predvsem pa je moral glede na vsebino zastaviti sebe kot garancijo verodostojnosti pouka, saj ni šlo več za to, kaj je govoril Platon ali zapisal Descartes, temveč za odgovorno in občutljivo spodbujanje in razvijanje mišljenja, ki je lahko še prehitro zlorabljeno, mišljenja, ki ga ne smemo ukalupljati, predvsem pa moramo pri tem spodbujanju in razvijanju spoštovati posameznikovo pravico do lastne opredelitve in osebnega mišljenja, ob strpnosti do vseh drugih. Tega pa se ne da naučiti iz učbenikov. Za to je potreben osebni zgled, živa in ne pisana beseda.

Zato na tej točki ugotavljam, da so "učbeniki" pravzaprav bolj potrebni učiteljem kakor učencem, kajti ravno oni so tisti, ki so najbolj prepuščeni sami sebi, predvsem tisti, ki šele vstopajo v naš poklic. Dober korak na tej poti je bil storjen lani z izdajo že v uvodu omenjenega priročnika za učitelje filozofije *Misliti samostojno*⁵. Marsikdo bo morda dejal, da bodo s takšnimi in drugačnimi navodili, ki jih ponuja priročnik, učitelji ukalupili svoje delo in bo zato zožana širina pouka, o kateri ves čas govorimo. Toda to ni namen priročnika, ne tega ne drugih, ki bodo morebiti še nastali. Vsak priročnik za učitelje filozofije mora zagotavljati in ohranjati širino, svobodo izbire in samostojnost učiteljev pri uresničevanju ciljev predmeta, kar zatrjuje tudi novi učni načrt. Ponuditi mora raznovrstno paleto načinov obravnave ene

problematike, od učiteljev pa je odvisno, katerega bodo izbrali.

Kaj pa dijaki? Pravzaprav sedanja naravnost pouka filozofije še najbolj kliče po nekakšnem delovnem zvezku, kombinaciji filozofske čitanke, izbora filozofskih besedil in učnih listov, ki bi jim omogočali samostojno delo. Toda tudi ta delovni zvezek bi moral biti zasnovan tako, da bi omogočal izbiro in možnost različnih pristopov. Obsegati bi moral širok izbor besedil o isti temi (ne pa eno samo in edino pravo besedilo) ter vrsto vprašanj in nalog za dijake, ki bi spodbujali kritični premislek o problemih, brez vnaprejšnjega usmerjanja k "pravilnemu" odgovoru. Toda vsebina takšnega delovnega zvezka je že tema za neki drug zapis. Dajem vam jo v premislek!

⁵ *Misliti samostojno*, Priročnik za učitelje filozofije, zbrali in uredili Antonija Verovnik in Alenka Hladnik, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2001

Marjan Šimenc

Kako napisati učbenik za filozofijo?

"Kaj si pa mislite, da sploh nimate učbenika?" me je nedavno tega spraševala znanka, ki ni samo strokovnjakinja za šolstvo, temveč tudi mama gimnazijke, ki je naslednji teden "pisala filozofijo". "Kaj ne veste, da bi nekateri dijaki radi tudi kaj prebrali?" In res se zastavlja vprašanje, ali zato ker ni učbenika za filozofijo, dijakom, ki jih zanima več kakor dobijo v šoli oziroma od učitelja ali pa predvsem potrebujejo pisno gradivo, ne grenimo življenja, ker nismo poskrbeli, da bi za predmet bil na razpolago učbenik? Ali nismo s tem onemogočili tiste, ki hočejo več, in tiste, ki raje berejo, kakor poslušajo? Ali učbenik ne vpelje dodatnega zornega kota, ki je prvi pogoj kritičnega mišljenja? Brez njega učence spodbujamo v nebranju in jih prepuščamo učitelju kot edini avtoriteti.

"Učbenik je problem," je pred leti na seminarju razlagal predavatelj iz tujine, "ker v njem učenci najdejo odgovore na vprašanja, za katera bi vi radi, da o njih sami premišljajo." In če si na začetku leta kupijo knjigo odgovorov, bodo kmalu pozabili, da so sploh imeli kakšno vprašanje. In v tem je temeljno protislovje učbenika za filozofijo. Potreben prav zato, da bi dijaki lažje dosegli cilje, ki so predpisani v učnem načrtu. Toda učni načrt za filozofijo kot centralni cilj predpisuje hkrati njihov samostojni razmislek. Zato učbenik, v katerem najdete že izdelane odgovore na vprašanja, o katerih naj bi dijaki sami razmišljali, deluje ravno nasprotno: preprečuje jim, da bi dosegli zaželene cilje.

Je treba potem učbenik odpisati? Ali pa vsaj omejiti njegovo rabo – učbenik za učence bi bil potemtakem paradokсно namenjen predvsem učitelju. On potrebuje podrobno poznavanje filozofskih teorij, vsebin, razlag, že razvitega in premišljenega. Da bo več videl in lažje pomagal učencem k razmisleku. In vsebinsko bogati učbeniki, ki predstavijo različne teorije in jih

ustrezno razložijo, učitelju nedvomno zelo olajšajo delo. In ga, žal, lahko zapeljejo v skušnjavo, da bo vso to vsebino (ali pa vsaj čim več), ki jo zdaj razume in obvlada, dijaki pa ne, poskušal posredovati naprej. In dijaki bi seveda morali marsikaj vedeti in o marsičem vsaj nekaj slišati. Da se bodo lahko spomnili vsaj: o tem sem pa v šoli nekaj slišal. Saj kaj dosti več si tako ali tako ne, zato je vseeno, da samo nekaj slišijo. Toliko je nujno potrebnega, časa pa tako malo, zato moramo poskusiti posredovati čim več.

Toda denimo, da se učitelj upre skušnjavi, ki mu jo ponuja neizmerno bogastvo zgodovine filozofije. In učbenik smiselno uporablja. A ta je potemtakem namenjen njemu, ne pa učencem. Zato bi bilo pravo ime znaj priročnik za učitelje. Je pa še druga možnost: da učbenik ni preprosto samo seznam odgovorov oziroma, v boljšem primeru, seznam vprašanj in odgovorov. In oris konteksta, zgodovinskega ali problemskega ali obojega. Da je vse to, vendar drugače. Da odpre prostor razmisleka in ga sam takoj ne zapre. Da spodbuja, da delno vodi, daje modele, pomaga misliti, a predvsem odpira prostor za samostojen premislek. Da je napisan drugače od običajnih učbenikov. Kako to narediti?

Na to vprašanje ni enostavnega ne enega samega odgovora. Odgovor pa bi bil nedvomno lažji, če bi imeli na voljo primerjalno analizo preteklih učbenikov izpod peresa Janka Kosa, Franeta Jermana, Marie Fürst in Donalda Palmerja. Zdaj premoremo samo intuitivne ocene in občutke, ti pa ne zadoščajo. Vendar za to tu ni prostora in raje ostanimo na splošni ravni.

Merilo za kakovost učbenika ni zgolj v njem predstavljena vsebina, temveč procesi, ki jih sproža. Ali gre za učenje teorij, za njihovo razumevanje, za rabo? Se spodbuja razmislek o pojmih? Se uči argumentacija? Katere procese učbenik spodbuja, v katere dejavnosti je vključen? Pri razlagi gre vselej za redukcijo, izpostavljanje bistvenega: ali je ujet duh teorije ali gre le za faktografski povzetek? Je vzpostavljen problem, ki ga poskuša rešiti? So opisane konkretne situacije,

ki jih z njo lahko pojasnimo? Se razmisli o dosegu teorije – kaj nam da videti, pa prej nismo, in česa ne da videti? Je teorija povezana z vsakdanjim izkustvom dijakov? Se razloži vse ali pa so koraki, ki jih dijaki naredijo sami, ob branju? Je poudarek na predstavitvi teorij ali so teorije predstavljene, da bi pojasnile neki problem? Koliko so tematizirane podmene teorij? Vse to so nedvomno elementi, ki jih je treba upoštevati pri analizi in oceni učbenika.

Pa ne le ti. Thomas Nagel v *Zakaj sploh gre?* sprašuje, da nov pogled, šokira, spravlja v zadrego. Vpelje pojmovni aparat in ga uporablja, daje model razmisleka. A s svojo strogostjo dijake spravlja v zadrego in le težko jo prenesejo, kljub temu da daje kup primerov. Je odlična miniaturna za učitelja, a preostra za dijake. Razlog je verjetno v tem, da ni prave navezave na njihovo izkustvo. Primeri vpeljujejo izkustvo, a ker so daleč od spontanih prepričanj učencev, knjižica večini ostane tuja. In neprebrana. Da bi bila dober uvod v filozofijo, bi morala bralca motivirati, da jo prebere in premisli do konca. Kar pomeni, da ima učbenik nujno dodatno funkcijo: ne samo pritegniti pozornost bralca, temveč jo tudi obdržati.

Morda bi lahko izdelali seznam nalog, ki jih mora opraviti dober učbenik. Pri tem bi si lahko pomagali s člankom Petra Caldwellla "Poučevanje filozofije: Kdo izbira izraze? Kdo določa situacije?"¹ V njem Caldwell razvije 14 vlog, ki jih lahko privzame učitelj filozofije, in analizira, katere so primerne za poučevanje filozofije. In sklene: "Kateri od teh modelov so lahko uporabni za učitelje filozofije? Nedvomno 'soudedeženec v dialogu' in 'soiskalec', 'senzibilizator' da, a je že bolj problematičen; verjetno 'olajševalec'; skoraj neizogibno 'provokator' in mogoče 'navdihovalec'. Preostalih se je treba izogibati." (Caldwell 1996, 186) Med te preostale spada 'posredovalec vednosti' oziroma 'prenašalec resnic', 'strokovnjak', 'vzor', 'trener', 'vodnik', 'družabnik', 'sogovornik', 'iniciator'. In po analogiji bi lahko rekli, da so vloge, ki so dobre za učitelja, dobre za učbenik, vloge, ki se jim mora izogniti učitelj, pa

niso primerne niti za učbenik. A hitro se pokaže, da je ta analogija med učiteljem in učbenikom prehitra. Učbenik ne more biti soiskalec, saj se ne more odzvati na to, kar pove ali si misli učenec. Lahko pa igra vlogo strokovnjaka, saj nas včasih zanima, kaj kakšen izraz pomeni. Ali kaj je o nekem problemu rekel Platon ali Kant. Lahko igra vlogo modela, saj nas včasih zanima zgled filozofske analize. Iz tega bi lahko sledilo, da učbenik opravlja vloge, ki za učitelja niso primerne. Če bi učitelj kot posredovalec resnice slabo deloval na procese v razredu, lahko to vlogo prenese na učbenik. In če sam noče biti izvedenec, lahko učence napoti, naj izvedensko mnenje sami poiščejo – v učbeniku. Učbenik bi bil tako komplementaren učitelju. In bi mu pravzaprav pomagal, da odigra samo prave vloge, preostalih pa bi se lahko rešil prav s tem, da bi jih prenesel na učbenik.

Tak razmislek ima neko napako v svoji podmeni, da učenci učbenika nimajo na razpolago ves čas. Ker pa ga imajo, jim nihče ne more preprečiti, da ne bi namesto lastnega poskušanja dokopati se do odgovora jemanja učbenika v roke, kadar jih k njemu napoti učitelj, takoj pristopili k strokovnjaku, ki jim je ves čas na voljo. Pa tudi tega ne, da učbenika ne bi vzeli za model tega, kar morajo sami delati. In model tega, kar mora delati učitelj.

Se pravi, da je treba premisliti, kakšen vpliv bi imele nekatere vloge učbenika na učni proces. In pri tem nam ni treba izhajati iz ničle, saj so procesi, ki naj bi potekali v razredu, že opisani. Temu je pač namenjen veljavni učni načrt za filozofijo in ta izrecno opozarja na nekatere vloge (in jih celo predpisuje). Kakor je znano, je bistvo predmeta izrecno opredeljeno kot refleksija ("kritična refleksija izkustva, vednosti in delovanja"). Splošni cilji so dovolj velikopotezni. Filozofija naj:

- usmerja dijake v samostojno, ustvarjalno mišljenje in presojanje;

¹ V *Filozofija v šoli*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 1996.

- spodbuja razmislek o temeljnih vprašanjih človeka in sveta, družbe in narave;
- spodbuja kritično refleksijo osnov izkustva, vrednosti, vrednot in delovanja;
- omogoča zavedanje subjektivnosti in ideoloških pristranosti;
- vodi k strpnemu dialogu na podlagi racionalnih argumentov;
- omogoča razumeti, kako so temeljni filozofski pojmi vključeni v osnove humanistike, družboslovja, naravoslovja, religije in umetnosti:
- pomaga dijakom pri orientaciji v življenju.

Splošnih ciljev ni mogoče v celoti preverjati, kar pa ne pomeni, da jih dober učbenik lahko prezre. Ker če jih bo prezrl učbenik, bo lahko napeljeval učitelje, naj jih prezrejo še oni. Morda bi veljalo argumentirati v drugo smer: ker teh ciljev ni mogoče preverjati in jih bo učitelj, kadar bo v stiski s časom, zanemarjal, morajo nedvomno biti v ospredju pri pisanju učbenika. Učbenik je privilegirano mesto za uresničevanje splošnih ciljev. A tudi če jih postavlja v ozadje, nikakor ne more mimo posebnih ciljev, ki zahtevajo, naj se pri pouku filozofije dijaki učijo:

- odkrivati in raziskovati filozofske probleme,
- filozofsko preučevati pojme,
- povezovati raziskovanje pojmov in problemov z ustreznimi avtorji in besedili,
- oblikovati racionalne argumente,
- uporabljati jezik jasno, konsistentno in ustrezno obravnavanim problemom.

Ti cilji ne opisujejo samo sposobnosti, ki naj bi jih dijaki pri pouku pridobili. Razumemo jih lahko kot procesne cilje, saj opisujejo procese, ki naj bi pri pouku potekali. V skladu s temi procesi so določene tudi vloge učitelja. In učbenika, če naj ga dijaki za tovrstni pouk uporabijo. Potemtakem mora učbenik omogočati te procese.

Opisane cilje je mogoče uresničiti na več načinov,

zato je prostor za učbenik dovolj splošno zamejen, bržčas pa je jasno dvoje. Prvič, gre za niz raznovrstnih procesov, torej mora biti učbenik strukturiran tako, da bo spodbujal to kompleksnost ciljev. Drugič, vrednost je zgolj podmena teh ciljev, sama pa je v ozadju. Iz tega sledi, da mora tudi učbenik vključevati zgolj poznavanje in razumevanje z vrednostjo podmen, ne pa končnega cilja.

Kako napisati učbenik, ki izpolnjuje našeta pogoja, je vprašanje. Morda tega sploh ni mogoče narediti. V tem primeru učbenik za filozofijo sploh ni mogoč. In če bi izkušnja pokazala, da je popolno umanjkanje pisnega gradiva vendarle problematično, so tu na voljo druge možnosti: priročnik za učitelje, delovni zvezek za učence, čitanka z izborom uporabnih odlomkov za delo doma. Potem bi se morali zadovoljiti s priročnikom. Vendar za ta sklep zdaj ni razlogov.

Bržkone iz izpeljave sledi vsaj to, da je učbenik boljši, če je heterogen in vključuje veliko polifonije. Klasični učbeniki, ki so temeljili na vsevednem poznavalcu filozofije, ki torej vse ve in ima vselej prav, so spodbujali pasivnost in poslušnost. Učbenik, ki vsebuje heterogeno gradivo, deluje drugače. Ne prinaša edine resnice, temveč različne poglede in nasprotujoče si interpretacije. Temelji na montaži različnih virov. Odlomkov iz velikih filozofskih knjig, ki so izziv za branje in zahtevajo delo pri dešifriranju. Pasusov iz slavnih interpretacij, ki nam pomagajo pri branju. Komentarjev, ki nas vodijo po zgodovini filozofije ter nam ponujajo zgodovinske, geografske, biografske, bibliografske in druge informacije v pomoč pri orientaciji. Odlomkov iz literarnih del in reprodukcije del iz likovne umetnosti, ki odsevajo istega duha časa. Razlag problemov in modelov razmisleka. Opredeleitev pojmov in analiz argumentov. In še bi lahko naštevali. Vsekakor pa taka kompleksna, premišljena zgrajena celota daje obilo gradiva, ki ga je mogoče uporabiti različno. In obilo presledkov, robov, zevov, preskokov, neskladja, gub, se pravi tistih belin v besedilu, ki spodbujajo k razmisleku in zahtevajo zavzetost bralca.

Polifonija in heterogenost verjetno nista edini način, kako napisati učbenik za filozofijo, izpolnjujeta pa vrsto zahtev, s katerimi se srečuje učitelj pri pouku. Doslej smo izhajali predvsem iz kompleksnosti ciljev: učitelj mora posredovati ne samo vednost in razvijati razumevanje, če sledimo Bloomovi taksonomiji, temveč naučiti dijake tudi rabo, analizo, sintezo in vrednotenje. Različni cilji zahtevajo različno gradivo, zato gradivo v učbeniku ne more biti samo ene vrste. Če je, potem se dosega z njim samo ena vrsta ciljev, preostali so zanemarjeni. So pa še drugi vidiki, pomembni za pouk, ki privedejo do podobnih poudarkov. Učitelj mora poskrbeti, da je pouk zanimiv za manj in za bolj sposobne dijake. Da bi lahko izpolnjeval zahteve notranje diferenciacije, mora imeti na voljo različno težko gradivo – in zato ga mora vsebovati tudi učbenik.

Poleg tega sama predstavitev vednosti že v osnovnošolskih učbenikih izkorišča vse možnosti, ki jih ponuja tiskani medij. Če odpremo učbenik predmeta, ki ima za cilj vednost in ki ni primarno naravnani v refleksijo kakor filozofija, denimo zgodovine,² najdemo precejšnjo vsebinsko pestrost. Slikovno gradivo ne ostane pri reprodukciji podob pomembnih osebnosti, temveč poskuša najti fotografije, ki prikazujejo duha časa. In tu so še zemljevidi, diagrami, grafikoni, preglednice, ki povezujejo kvalitativne oznake s kvantitativnimi opisi. In dajejo obilo opore orientaciji v fizičnem in duhovnem prostoru in času. V okvirčkih se sproti razlagajo novi pojmi, ob robovih se komentira slikovno gradivo in zastavljajo vprašanja ter priobči vrsta reprodukcij originalnih dokumentov in pomembnih besedil, ki jih je mogoče interpretirati. Res je, da je v ozadju še vedno vsevedni glas, za katerega so pojmi enopomenski in ki ima pregled nad celoto zgodovine. Ni različnih pogledov na isti dogodek, ni ne samokritičnosti ne skepse. A kljub temu se zdi, da je tega vsaj toliko kakor pri povprečnem učbeniku filozofije, ki naj bi bila po definiciji

nenehno preizpraševanje lastnih podmen. Poleg tega je učbenik zanimiv, da ga z veseljem vzame v roke tudi tisti, ki se mu ni treba več učiti za ocene. In to ni zanemarljivo: večkrat se sprašujemo, koliko učencev zanima filozofija, kakor da bi bilo zanimanje zanj naravna konstanta. In ugotavljamo, da jih filozofija ne zanima. Če pa vzamemo povprečni osnovnošolski učbenik in ga primerjamo s povprečnim učbenikom za filozofijo, se zdi, kakor da bi vladalo prepričanje, da morajo biti učbeniki za filozofijo zelo resni in vsaj nekoliko dolgočasni. In potem se čudimo nezanimanju dijakov.

² Sklicujem se na učbenik E. Dolenc, A. Gabrič, M. Rode: *Koraki v času, 20. stoletje, zgodovina za osmi razred*, DZS, Ljubljana 1997.

Recenzije

Andrej Ule

Logos spoznanja (Osnove spoznavne teorije)

Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 2001

Knjiga je razdeljena na šest poglavij (in zaključek, ki je tudi samostojno poglavje):

1. Vedeti ali ne vedeti, to je tu vprašanje; 2. Problemi spoznanja; 3. Analiza spoznanja; 4. Teorije upravičenja prepričan; 5. Načini in izvori spoznanja; 6. Kako so mogoča spoznanja a priori; 7. Transcendentalizem brez dogem. Skeptični ugovor skepticizmu.

Metoda, ki jo avtor večinoma uporablja (se ji pa tudi odreče, da bi bila knjiga razumljiva in dostopna širšemu krogu bralcev), je, kakor sam zapiše v predgovoru: "Glavni eros in logos knjige je argument." (x) To pomeni, da poskuša obe tezi (tisto, ki jo brani, pa tudi ono, ki jo kritizira) pokazati čimjasneje. Zato išče nedvoumne formulacije in poglavitne argumente za vsako tezo, ki jo obravnava. Ko argumente postavi, se loti analize problema – ponavadi ga osvetli skozi zgodovinsko perspektivo (kako se je neki epistemološki problem kazal in razvijal v zgodovini zahodne filozofije; največkrat predstavi najpomembnejše avtorje, ki so se z njim ukvarjali). Dostikrat pri tem osvetljevanju zavije s poti stroge obravnave in se loti sorodnih tem, ki se navezujejo na ta problem. Potem se vrne k izpostavljenemu problemu (kakor sam pravi, včasih pri tem naredi znaten ovinek) in na koncu izrazi svoj pogled nanj: ga bodisi podpre z argumenti bodisi pokaže, da je problem odprt ali da bo o njem spregovoril v naslednji knjigi, ki se bo ukvarjala z "drugачnimi

oblikami vednosti".

Odlika knjige je, da bralec vedno ve, kdaj avtor povzema druge filozofe, kdaj pa govori o svojih stališčih. Hkrati pa nenehno preverja svoje trditve, je do njih kritičen in kaže na njihove meje ali pomanjkljivosti, na dobre in slabe plati torej.

Knjigo sem bral skozi prizmo uporabnosti za pouk filozofije. Prvi vidik uporabnosti so moja spoznanja, ki sem jih dognal z branjem. S svojo širino, jasnostjo in preglednostjo mi je avtor odstrl oziroma razširil marsikatero (novo) spoznanje. Descartesova definicija, "da je resnično vse tisto, kar dojemam zelo jasno in različno", se ob branju jasnega in različnega besedila nenehno potrjuje.

Nedvomno je knjiga uporabna tudi za dijake, predvsem za tiste, ki so si izbrali filozofijo za maturitetni predmet. Mislim predvsem na naslednja podpoglavja: *Možnosti in meje spoznanja; Kaj so izvori spoznanja; Razum kot izvor apriornih spoznanj; Čutno izkustvo kot izvor spoznanj; Znanje in resnica; Razum in miselno spoznanje; Spoznavna vrednost intuicije in drugih neracionalnih individualnih spoznavnih izvorov; Empiristične kritike apriornih spoznanj*, saj pokrivajo teme, ki jih predpisuje maturitetni izpitni katalog (Vprašanje spoznanja). Po drugi strani pa je knjiga odličen vir informacij za pisanje seminarskih nalog, saj ob vsakem epistemološkem problemu lahko najdemo ustrezne avtorje in naslove njihovih del.

Naj za zgled navedem prikaz različnih (ne)utemeljevanj spoznavne teorije. Ule najprej opozori na Popperjevega učenca Hansa Alberta. Ta predstavi tri nesprejemljive možnosti (münchhausenska trilema), v katere zaide vsaka čista spoznavna teorija, to je teorija, ki želi deseči "apriorno utemeljitev možnosti spoznanja" (str. 26):

- neskončni regres utemeljitve, ko skušamo podano utemeljitev upravičiti s kako utemeljivijo višjega reda;
- logični krog, ko spoznavno teorijo utemeljujemo z njo samo;
- dogmatski apriorizem, ki prekine regres s privzetkom povsem zanesljivih, po sebi upravičenih načel. (Str. 26)

Ker nobena od treh možnosti ni sprejemljiva, Albert sklene, da je treba opustiti vsak program čiste spoznavne teorije. Uletu je bližji Rudolf Haller (čigar prepričanja tudi sam jemlje "za začetno točko svojih razmišljanj o spoznanju", str. 29), ki predpostavlja, da je razumno bolje ne dvomiti glede:

- prepričanja o tem, da (zanesljivo) vemo za svoje aktualne mentalne dejavnosti;
- prepričanja o tem, da tedaj, ko vemo za svoje aktualne mentalne dejavnosti, (zanesljivo) vemo za lasten obstoj;
- prepričanja o tem, da (zanesljivo) vemo, da so neposredne čutne zaznave praviloma zanesljive. (Str. 29)

Mislím, da so tako jasno formulirana izhodišča tudi dijakom bolj razumljiva in da skozi njih lahko bolje razumejo Descartesa (*Meditacije*), pa tudi druge probleme spoznanja. Z nestrpnostjo pričakujem Uletovo novo knjigo.

Edin Saračević

Lucij Anej Seneka

O srečnem življenju in druge razprave

Claritas, Študentska založba, Ljubljana 2001

Prevod katerega koli klasičnega filozofa v slovenščino je mogoče oceniti z različnih strani. Nas bo zanimalo predvsem, ali so izbrana Senekova besedila zanimiva tudi za branje v srednji šoli.

Delo je izbral in prevedel Brane Senegačnik, napisal pa je tudi spremno besedo. Našli bomo štiri Senekove spise: *O srečnem življenju*, *O prostem času*, *Tolažba za Marcijo* in *O kratkosti življenja*. Takšen izbor se zdi posrečen, saj prinaša spise iz različnih življenjskih obdobij tega filozofa: iz dobe pregnanstva in dobe političnega uspeha. Toda, zunanje okoliščine ne vplivajo bistveno na rdečo nit njegovega filozofskega zanimanja: na moralna vprašanja. Dijak bo tako našel informativen vir o načinu moralne razprave v času, v katerem je Seneka živel, spoznal bo nekatere ključne šole moralne filozofije tistega obdobja, njihove skupne točke in nasprotovanja, s svojim profesorjem pa si bo lahko pojasnil še poglobljeno razliko med antičnim in sodobnim zastavljanjem etičnih vprašanj.

Ker je bil Seneka pripadnik stoicizma, bomo v nadaljevanju poskusili ugotoviti, kako so lahko moralne ideje te šole zanimive za sodobnega dijaka. Splošna poteza antičnega etičnega razmišljanja ni bilo vprašanje, kako moramo ravnati, temveč kakšna vrsta osebe naj postanemo, da bomo srečni. Aristotela, epikurejce in stoike je zanimalo predvsem, kako usmerjati življenje glede na srečo. Seneka ni izjema – tudi pri njem je vpraševanje o srečnem življenju tesno povezano z značajem posameznega človeka oziroma oblikovanjem tega značaja.

Ovira pri tem oblikovanju, ki jo izpostavi Seneka v spisu *O srečnem življenju*, so vplivi okolja. Ljudje ne razmišljamo s svojo glavo, temveč se vedemo kakor ovce v čredi. Pomagajmo si z zglodom: gnetemo se na štadionu. Moštvo, za katero strastno navijamo, je boljši nasprotnik, a kljub temu izgubi

in zaradi poraza smo nesrečni. Tako nismo dosegli zadovoljstva, ampak njegovo nasprotje. Če se hočemo temu izogniti in pravilno oblikovati svoj značaj, se moramo ločiti od množice in se potopiti vase. Sprejeti moramo, da zmaga priljubljene športne ekipe, navzlic mnenju večine, ni tisto, zaradi česar naj bi bili zadovoljni, veseli ali srečni.

Srečni smo lahko šele, ko si prizadevamo postati krepostni. Toda kaj je krepost? Vsakdanji odgovor stoikov se glasi, da življenje v skladu z našo lastno naravo. Ker je človek po naravi razumen in sposoben izbirati med stvarmi, je življenje v skladu z naravo predvsem pravilno izbiranje. Ali nam razum narekuje, naj se gnetemo na polnih tribunah, trpimo z našim moštvom, se nanj jezimo, se ga veselimo in sploh iz minute v minute spreminjamo razpoloženje? Senekov odgovor bi bil: ne, nikakor, saj v takšnem stanju nismo svobodni, in če nismo svobodni, tedaj tudi nismo sposobni pravilno izbrati. Biti svoboden pod oboki njegove filozofije pomeni neodvisnost oziroma brezbriznost do usode. Šele v tem stanju ne bomo spremenljivi, premogli bomo notranji mir, stanovitnost in vedrost. Ko bi se Seneka po naključju znašel med navijači, se ne bi veselil zmage priljubljenega moštva, kar pa ne pomeni, da bi bil žalosten. Prej nasprotno: veselil bi se, da se ne veseli. Vesel bi bil, da uravnava svoje življenje v skladu z naravo oziroma pravilno in zanesljivo sodbo, ki mu narekuje izogibanje nepotrebnemu veselju.

Za Seneko je zelo pomembno še, da se pri pravilnem presojanju ne ravnamo po morebitnem ugodju ali neugodju, ki bi sledilo kot nagrada ali kazen. Kako bi se Seneka odzval ob novici, da je neki navijač vrgel skozi okno ženo, ker je ugasnila TV prav med tekmo? Utegnili bi pomisliti, da bi bil vesel, ker se je s pametnim izborom obvaroval posledic navijaških strasti, ki sprožajo podobne grozljive dogodke. Toda ne, ključno je samo dejanje izbire, ne pa posledice. Stoik se veseli samega izbora, vse morebitne posledice pa stoično prenese, saj nanje ne more vplivati. Tudi če so te posledice zelo neugodne. Kakšen pripadnik navijaške skupine denimo ugotovi, da mu kričanje na tribunah in pretepanje nasprotnih navijačev ne pomaga pri oblikovanju značaja, zaradi česar

zapusti navijaško skupino in postane stoik. Tudi če bi ga nekdanji kolegi obtožili izdaje in bi ga kdo med njimi zadel z granitno kocko, bi spreobrnjenec, čeravno ves krvav, ostal srečen.

Z rečenim si lahko ponazorimo tudi jedro Senekove kritike epikurejstva. Epikurejci so v nasprotju s Seneko trdili, da ugodja in kreposti ne moremo ločiti. To bi pomenilo, da se krepostno vedemo zato, ker pričakujemo ugodne rezultate, tj. srečno življenje. Četudi se bi se Seneka in Epikur strinjala, da ne moremo biti srečni brez kreposti, je očitno, da je za epikurejce krepost sredstvo za doseg cilja, za stoike pa kot razumna izbira že cilj sam oziroma sreča sama, in to ne glede na morebitne posledice.

Posamezne teme Senekove filozofije so potemtakem lahko aktualne tudi za sodobnega dijaka, in sicer kakor vir, s katerim lahko razmišlja o konkretnih problemih, npr. ali naj bomo pošteni zaradi nagrad in pohval ali zaradi česa drugega. Poleg tega pričujoča knjiga ponuja možnosti za analizo moralnega argumentiranja. Dijak bo verjetno opazil, da Seneka ni živel v skladu s svojimi besedami, saj si je nakopičil bajno bogastvo in se prepuščal najrazličnejšemu ugodju. Predstavljajmo si nekoga, ki bi ljudi odvrčal od vrhunskega športa, jih navduševal za rekreacijo, pri tem pa bil večinski delničar uspešnega profesionalnega športnega kluba. S kakšnimi argumenti se brani Seneka? Najprej preprosto prizna, da še ne živi, kakor bi moral. Nato trdi, da bogastvo in krepost nista povezana, torej da se stoik, ki živi v materialni blaginji, vede enako kakor stoik, ki dobi v glavo granitno kocko. Za nameček doda, da je v bogastvu celo težje živeti kakor v revščini. V slednji namreč ni veliko skušnjav, medtem ko se mora bogataš zelo potruditi, da ostane zmeren, darežljiv, varčen, preudaren itd. Ali se lahko s takšno argumentacijo strinjamo? Ali mora moralni filozof živeti v skladu s svojo filozofijo? Ali je filozofsko izhodišče ovrženo, če ga njen zagovornik samo razgrinja, živi pa še ne?

Andrej Adam

J. K. Rowling

Harry Potter in kamen modrosti

Učitelji velikokrat obupujemo: v dobi televizije, videa, interneta učenci ne berejo več. In to je razlog, da nam pri pouku filozofije ne gre. Svojo razlago hočemo na nekaj navezati, pa ni pri učencih nobenega odziva, saj za knjige, na katere bi se radi sklicevali, še slišali niso. Zdaj se je zgodilo: učenci, že najmlajši, berejo kakor nori. Harryja Potterja. Žal Harryja Potterja, pravijo nekateri, se pravi nekaj, kar je z optiko filozofije izguba časa. Berejo, a ne berejo pravih stvari. Harry Potter nam nič ne pomaga; to je tako, kakor če ne bi nič brali, morda še slabše.

Pa vendar, knjiga je imela prvotni naslov *Harry Potter and Philosopher's Stone* (in na albumih, v katere zdaj otroci vneto lepijo sličice, ga še najdete) – filozof je pozneje postal čarovnik, v slovenskem prevodu pa kar modrost, tako da imamo v naslovu zdaj kamen modrosti – a saj filozofijo razlagamo kot ljubezen do modrosti, tako da se je s tem povezava pravzaprav ohranila (res pa je, da je v angleško govorečem svetu izraz "philosopher's stone" povezan z iskanjem nesmrtnosti). Izobrazena javnost je šla v izgubo, se pritožuje Alasdair MacIntyre v članku *Izobrazena javnost* (FNM 97/2). Zato javna razprava ni več mogoča: ni namreč skupnih, obče priznanih standardov, s katerimi bi merili stvari, in ta skupna mera je prvi pogoj za soglasje o posameznih rečeh. Znamenje duha časa je, bodo rekli nekateri, da je današnja splošna izobrazba popularna kultura, se pravi splošna neizobrazba.

Toda en element izobrazene javnosti v Harryju obstaja: vsi ga poznajo. In to je bistveni moment, množična kultura nam da skupno referenčno točko vseh učencev. Ena najtežjih nalog učitelja je iz množice učencev narediti skupnost razmišljajočih. Skupnost, ki jo moramo narediti v razredu, je že ustvarjena, le izkoristiti jo moramo. Ustvarila jo je knjiga, za katero so vsi njeni bralci.

Če nalogo filozofije razumemo kot širjenje obzorij, nam je delo olajšano. Če so dana skupna obzorja, je ta naloga preprostejša. Kajti nanja lahko navezujemo. Ne gre torej zgolj za to, da učence nekaj zanima, vleče in so torej motivirani. Gre za univerzum, ki ga vsi poznajo (ali pa vsaj predpostavimo lahko, da ga). Ni sicer grški polis, je pa prav tako poln zanimivosti in odpira nekatere filozofske dileme. Če Harry krši fizikalne zakone in dela nemogoče, se zastavlja vprašanje, kaj sploh je nemogoče. Ali je zanj kaj nemogoče? In kdo določa, kaj je mogoče in kaj ni? Kako vemo, kaj je prava realnost, o tem, kaj je prav in kaj narobe, kdo je dober in kdo slab, kaj je v večnem življenju itd.?

Seveda fikijski junaki morda ne razmišlja eksplisitno o večnem življenju, o možnih svetovih, o normalnem in čudežnem. Vendar to ne pomeni, da se njegovi bralci ne sprašujejo ali pa vsaj ne morejo spraševati o tem. Prek knjige ti elementi postanejo del njihovega sveta. In filozofija jih lahko izkoristi, četudi so samo implicitni.

Poleg tega Harry vnaša občutek za možno, za alternativne razlage, za drugačen svet, ki ni zamejen s tem, kar se zdi samoumevno. V Harryju Potterju je za bralce samoumevno prav to, da ni nič samoumevno in da je mogoče marsikaj, kar se nam v vsakdanjiku zdi nemogoče. Če bi pouk ujel vsaj nekaj tega, bi nekatere ure postale vsaj malo magične. Kajti magija je povezana s čudenjem, ta pa je vir filozofije. Lahko bi rekli, da ko se čudimo, vidimo stvari kakor magične. Le da potem magičnosti ne razlagamo z magijo.

Kako pa so se filozofi odzvali na Potterja? V Sloveniji sta o njem pisala dva filozofa. In imela pomisleke. Seveda je morda res, kakor pravi Janko Kos v Delovi Sobotni prilogi, "da (knjige s Harryjem Potterjem) morda premorejo nekaj zabavnih premislekov, da pa so napisane razvlečeno, standardno, industrijsko, daleč od bistrega sloga modernih mladinskih klasikov." (Delo, 2. februar, str. 18) In morda je res, kakor pravi Lev Kreft v Dnevnikovi prilogi, da "Harry Potter ni na ravni mladinske kultne literature,

kamor poleg Tolkienu sodijo še Puji in Pika, ampak predstavlja zgodnjenajstniško 'Esmeraldo'" (Dnevnik, 26. januar, str. 21).

Filozofa omenjata Potterja zato, da izrazita svoje nestrinjanje. Za filozofe je pogosto problem priljubljenost: če vsi berejo, mora biti nekaj narobe. Kakor se je morda Woody Allen spraševal, kaj je naredil narobe pri nekem filmu, da je postal tako uspešen. Tak pogled spregleda neko malenkost: množično pomeni, da je nekaj postalo del kolektivnega imaginarija. Če tega imaginarija ne poznamo, smo odrezani od skupne človeške izkušnje, kakršna je mogoča danes. To pa je slabo izhodišče za učitelja, zlasti če trdi, da ima učencem povedati nekaj, kar bi jih moralo zanimati. Kajti kako bodo oni spoštovali tisto, kar jim hočemo povedati, če pa mi vihamo nos nad tistim, kar oni že vedo? Zato je za učitelja morda boljša od neznanske previdnosti do popularne kulture, v kateri učenci živijo, druga poteza, ki je zaščitni znak Slavoj Žižka: v tistem, kar drugi označujejo za ceneno hollywoodsko produkcijo, najde sublimne filozofske uvide. S tem se je izognil naporu popularizacije filozofije, kajti predpostavil je, da je že popularna.

Če nas torej izkustvo učencev ne zanima, zakaj bi se čudili, da njih ne zanima naše izkustvo. Samo vrnejo nam, kar jim že ves čas dajemo. Na očitek, da ne berejo filozofije, nam odvrnejo: mi ne beremo tistega, kar zanima vas, pa zakaj tudi bi, saj tudi vi ne berete tistega, kar zanima nas. In res, zakaj naj bi brali tisto, kar jih ne zanima! Da jih zanima, jim moramo šele pokazati. In seveda to lahko naredimo samo tako, da jim pokažemo, da nas zanima tisto, kar zanima njih – najprej predvsem, da nas zanima, kaj jih zanima.

To učitelj lahko naredi ali pa ne, a zdi se, da je to nujni korak, da bi učenci priznali filozofijo kot relevantno zanje. Da moramo učitelji najprej pripoznati relevantnost učenčevega izkustva za filozofijo (ne gre torej za to, da smo nekritično navdušeni nad popularno kulturo, a če sprejmemo, da je to tisto, kar učenci poznajo, se bo hitro izkazalo, da tudi vsi učenci niso nekritično

navdušeni nad njo), da bi učenec lahko pripoznal relevantnost filozofije za svoje življenje. Po svoje to pripoznata oba na začetku navedena filozofa: že s tem, ko pišeta o Harryju Potterju, priznata, da je o njem vredno pisati. Pa čeprav z rezervo in varnostno zadržanostjo.

Marjan Šimenc

Poročila

Drugo srečanje študijske skupine

(Maribor, 12. novembra 2001)

Na drugo srečanje študijske skupine smo povabili dr. Rudija Kotnika, docenta za didaktiko filozofije na Pedagoški fakulteti v Mariboru, da nam predstavi svojo koncepcijo poučevanja filozofije. Potem se je obrnilo tako, da nas je on povabil k svojemu seminarju, in skupaj z njegovimi študenti smo se znašli v šolskih klopek ter "igrali" dijake, dr. Kotnik pa je uro izvedel. Na začetku je dejal, da ne misli prikazati vzorčnega nastopa, da mu je to tuje, torej bo delal kakor vedno in s svojim načinom vodenja ure nazorno pokazal, kaj ima za ključno pri delu z dijaki oziroma pri pouku filozofije.

Tema je bila vzeta iz politične filozofije, metoda dela pa je bila v glavnem vodeni pogovor in na koncu skupinsko delo. Uro je dr. Kotnik začel tako, da je med študente razdelil fotokopije članka z neko aktualno, večini znano vsebino. Sprva je vodil pogovor na povsem vsakdanji ravni o tem, koliko opisani primer poznajo, kaj si o njem mislijo, kako bi se oni odzvali v podobnem položaju, v kakršnem je bila oseba iz članka. Stopnjo više in za izpeljavo ure pomembnejše je bilo vprašanje, v čem vidijo problem in v čem bi to zanje predstavljalo problem. V pogovoru je povzegal in na tablo beležil različna stališča ter sodelujočim pomagal priti do širšega filozofskega vprašanja in ga tudi skupaj z njimi oblikovati. Potem se je začelo skupno raziskovanje možnih rešitev zastavljenega problema. Ves čas se je trudil, da je razpravljavce, kadar je diskusija zašla na druga področja (pravo, sociologija), spodbujal k filozofsko relevantnemu razmišljanju in iskanju rešitev. Te načelne rešitve je, kakor rečeno, zapisoval na tablo in jih po vsebini ločil v smiselne skupine, ves čas pa je spraševal, ali res formulira in zapisuje tako, kakor so razpravljavci imeli v

mislih. Z vodenim pogovorom je pridobil stališča, ki se ujemajo s teorijami nekaterih filozofov, in jih na fotokopijah razdelil med na hitro oblikovane skupine, da so po krajšem času naredile bistvene povzetke teh teorij ter nekako zaokrožile smisel celotnega pogovora in raziskovanja.

Po seminarju smo se učitelji zadržali še krajši čas v pogovoru z dr. Kotnikom. Kakor je nakazal že pri uri, nam je spet pojasnil, da je njegov namen razvijati sposobnosti, ki se potrebujejo za pisanje maturitetnega eseja. Če naj bi dijaki v njem reševali filozofski problem, je smiselno zastaviti tako tudi pouk. Izkušnje kažejo, da je dijake mogoče motivirati z vprašanji, ki so tudi njihova življenjska vprašanja, hkrati pa nosijo s seboj filozofski potencial. Filozofska vednost tako ni sama sebi namen, ampak je sredstvo za razumevanje in reševanje teh vprašanj. Tako tudi izgovarjanje na nujnost predelave učnega načrta izgubi svojo težo. Pomembna pri takem pouku pa postanejo didaktična pomagala (članki, slike, oddaje, zgodbe, dogodki). Po prepričanju dr. Kotnika torej učitelji lahko ugotovijo, kaj je dijakom blizu oziroma kaj je zanje problem. Na poti reševanja tistega, kar je zanje problem, pa seveda nujno izhajajo iz filozofske vednosti – sproti jo spoznavajo (obravnavajo) prav zato, da bi našli odgovor na postavljeno vprašanje oziroma si pomagali pri reševanju zastavljenega problema. Toda to poteka sočasno. Ni potrebe, da bi jih najprej "oborožili" z golo vednostjo, zato da bi bili potem sposobni razmišljati, raziskovati, spraševati, reševati probleme ... Golo kopičenje vednosti je nepotrebno in tudi nezanimivo, če je dijaki nimajo kje uporabiti. Mikavna in potrebna se jim zdi šele, ko pri lotevanju nekega problema spoznajo, da morajo še kaj zvedeti, poiskati, kar je o tem že povedanega, ali so že kakšni odgovori na tisto, kar jih zanima oziroma potrebujejo kot orodje za rešitev nekega vprašanja.

Antonija Verovnik

Seminar za filozofijo za otroke

(Kranj, decembra 2001 in marca 2002)

Tako kakor lani je na OŠ Matije Čopa v Kranju tudi letos potekal seminar filozofije za otroke (FZO), tretji po vrsti, v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev. Organizirala oziroma usklajevala ga je razširjena predmetna skupina za filozofijo (vodja Alenka Hladnik) pod okriljem Centra za pedagoško izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje pri Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Seminar je bil namenjen osnovnošolskim učiteljicam in učiteljem, ki poučujejo ali bodo poučevali izbirne predmete iz skupine FZO v zadnjem triletju devetletne osnovne šole, ter tistim, ki delajo po metodi FZO pri krožkih, interesnih dejavnostih ali drugih predmetih, pa tudi vzgojiteljicam in vzgojiteljem, ki jih zanima, kako razmišljati z najmlajšimi; vabljeni so bili še srednješolski učitelji filozofije, ki bi se radi seznanili s to metodo dela, in strokovni sodelavci Zavoda za šolstvo.

Decembrski del seminarja je začel dr. Nenad Miščević s predavanjem o politični filozofiji kot izhodišču zadnjega dela FZO kot izbirnega predmeta (Jaz in drugi). Na konkretnem primeru razreda je izpostavil temeljne probleme, s katerimi se srečuje vsaka družba. Kdo naj vlada, kdo ima pravico postavljati pravila, kdo lahko odloča, katera državna ureditev je najbolj pravična ... Ustavil se je še pri problemih demokracije, opozoril na razliko med demokracijo in liberalizmom ter končal predavanje z razlago optimalne in realistične pravičnosti.

Potem so nastopili učenci, ki letos obiskujejo FZO kot izbirni predmet. Sedmošolci in osmošolci so z Mojco Štiglic predstavili učno uro s petim poglavjem iz Harijeve čitanke, ki govori o šoli. Na več načinov (pesmi, igra vlog) so prikazali zanimiv in dolgočasen pouk. Ob koncu predavitve so "filozofi" seveda primerjali oba načina, ugotavljali

merila, po katerih ugotavljajo, ali je pouk zanimiv ali dolgočasen. Misli so se kar "kresale", pri tem pa so sodelujoči pokazali tudi veliko strpnosti do pogovora v skupini.

Druga skupina osmošolcev in devetošolcev z Marjeto Žumer pa je z igro vlog opisala svoje izkušnje pri tem predmetu. Dotaknili so se vprašanj, kaj je FZO, v čem se FZO razlikuje od večine drugih predmetov, kaj jim je pri urah všeč in kaj jih moti ter v čem vidijo smisel tega predmeta. Dopoldanski del smo končali z analizo in pogovorom o izvedbi obeh učnih ur. Popoldne je dr. Danilo Šuster predaval o argumentaciji in kritičnem razmišljanju. Pojasnil je nekatere ključne filozofske pojme, ki so povezani s tem: argument, razlaga in zmota. S pomočjo mag. Maje Malec smo z vajami o prepoznavanju argumentov, sklepov in premis zaokrožili prvi dan seminarja.

V soboto sta Marinka Benkovič in Anita Lukanc predstavili filozofijo za najmlajše. V enem od kamniških vrtcev namreč izvajata del Lipmanovega programa s čitanko Elfi. Tema pogovora, ki smo ga poslušali, so bili strahovi in skrivnosti. Pokazali sta nam še otroške risbe na to temo. Presenetilo nas je, da so predšolski otroci skoraj 45 minut sposobni zbrano razmišljati in se pogovarjati o nekem problemu.

Marjan Šimenc je s predstavitvijo teoretičnega ozadja te metode dela odgovoril na vprašanje, kakšen je namen oziroma smisel filozofiranja s šestletniki – spodbuditi otroke k razmišljanju in pogovoru o problemih, ki jih zanimajo. Alenka Hladnik je ob 2400-letnici Sokratove smrti predstavila življenje, delo in pomen velikega filozofa v predavanju z naslovom: Sokrat in metoda filozofije za otroke. Razložila je več vidikov filozofije in njenega pomena za človeka. Zamislili smo se nad Aristotelovo trditvijo, da so vse znanosti potrebnejše, a nobena ni boljša od nje – filozofije.

Pri oblikovanju programa seminarja so organizatorji upoštevali želje lanskih udeležencev in povabili k sodelovanju izkušene praktike, da so nam s konkretnimi primeri iz prakse, vajami in delavnicami pomagali nabrati nove ideje. Antonija

Verovnik je vodila razpravo in delavnico o morali in vrednotah. Ugotavljali in razčlenjevali smo merila za objektivnost sodb. Prvi del seminarja je zaključil mag. Matevž Rudl s predavanjem in razpravo o problemu duha in telesa. Pri tem je opozoril na razliko med dualisti in fizikalisti.

Spomladanski del seminarja je vodil gost iz Velike Britanije, dr. Roger Sutcliffe. Uvodoma je predstavil cilje oziroma smisel filozofiranja z otroki. Učenje v 21. stoletju naj ne bi bilo več faktografsko pomnjenje, temveč naj bi se otroci naučili misliti jasno (kritično in ustvarjalno) in previdno (skrbno in sodelovalno). Tak način učenja naj bi hkrati spodbujal kognitivno-intelektualni in socialni razvoj posameznika. V mednarodnem združenju ICPIK (30 držav) menijo, da vsebina in namen FZO niso misli velikih filozofov ali zgodovina filozofije, ampak proces filozofiranja ali filozofsko raziskovanje (community of philosophical inquiry). Eden od članov in vodja te organizacije je tudi Matthew Lipman. Dr. Sutcliffe je ustanovni član organizacije SAPERE. Ta si prizadeva vpeljati FZO v britanski šolski sistem, popularizirati njene ideje zunaj njega in usposablja učitelje za filozofiranje z otroki. Izmed 16.000 šol v Veliki Britaniji izvajajo ta program v približno 500 šolah. Pri učencih torej razvijajo miselne spretnosti: analiza informacij, sklepanje, raziskovanje, ustvarjalnost in sposobnost presojanja.

Drugi del seminarja je potekal v obliki delavnic, katerih cilj je bil predvsem oblikovati skupnost raziskovanja (community of inquiry). Predavatelj jih je pospremil z ustrežno teoretsko nadgradnjo. Za filozofsko raziskovanje v obliki delavnic je izbral različna izhodišča:

- odlomka iz Lipmanovih čitank Hari (kritično mišljenje) in Liza (etično raziskovanje);
- slikanico in risanko "Trije razbojniki";
- zgodbo "Profesor in brodnik" iz čitanke "Zgodbe za razmišljanje" Roberta Fisherja;
- časopisni članek "Iranski odgovor na Barbi".

Med delavnicami nam je poleg razumljive razlage teorije na konkretnih primerih dal še celo vrsto

praktičnih nasvetov. Tako nam je predstavil različne načine glasovanja oziroma izbiranja teme za filozofsko raziskovanje in številne ideje o tem, kako disciplinirati razmišljanje (ob zaključku ure naj vsak napiše svoje zadnje misli), kako negovati radovednost, kaj storiti, če se skupina preveč oddalji od osnovnega vprašanja, kako "graditi" skupnost raziskovanja, kako pomagamo učencu, ki ne govori ...

Jasna, jedrnata, smiselna razlaga in prijeten, pozitiven odnos do slušateljev ter ne nazadnje smisel za humor so poleg strokovnosti nedvomno odlike dr. Sutcliffea. Navdušenje nad vsem tem po dveh napornih dneh morda najbolje odseva v zadnjem vprašanju udeležencev ob koncu seminarja: "Kdaj boste spet prišli?"

Mojca Štiglic, Marjeta Žumer

Filokafe

V torek, 22. januarja, je bil v kavarni Union v Ljubljani spet filokafe. Gost je bil Gorazd Kocjančič, moderator Branko Klun, tema pa sodobna filozofija. Sicer pa je bil to tretji filokafe po vrsti, tema prvih dveh je bila smrt in ljubezen, naslov četrtega, enkrat v februarju, pa bo *Ženska? Moški?*. Podrobnosti o tem najdete na spletni strani KUD Logos (www.kud-logos.si).

Filokafe poteka takole: gost da nekaj iztočnic za debato med občinstvom, vanjo pa se vključujeta in nanjo se odzivata oziroma odgovarjata na vprašanja moderator in gost. V pariških kavarnah, v katere je tak pogovor uvedel francoski filozof Mark Sautet, je šlo sprva za dokaj anarhični dialog publike, ki sama izbere tudi vsakokratno temo (vse se je menda začelo leta 1992 v pariškem *Cafe des Phares*, vrh pa je bil dosežen z objavo Sautetove knjige *Un Cafe Pour Socrates* in z uspehom pri Bernardu Pivotu, voditelju slavne televizijske oddaje "Buillon de Culture", leta 1996). V slovenski različici je dogajanje osredotočeno bolj na gosta in moderatorja, kar ni čudno – samo spomnimo se svojih filozofskih krožkov, kamor dijaki pridejo predvsem poslušat, da se le stežka izognemo vlogi predavatelja.

Kocjančič in Klun sta v torek nastopila kot prodorna misleca, ki se suvereno gibljeta po zgodovini filozofije in sodobnih usmeritvah; oba sta poskušala občinstvu iskreno in neposredno predstaviti svojo izkušnjo filozofije in svoj osebni odnos do nje. Vse pa na visoki intelektualni ravni, tako da se je zgodilo tisto, kar se je nam z najboljšimi profesorji med univerzitetnim študijem: bili so taki perfekcionisti, da jih je bilo užitek poslušati, hkrati pa so v večini poslušalstva vzbujali občutek, da so popolnoma nesposobni za filozofijo. Ideal je bil postavljen tako visoko, da ga je bilo mogoče samo občudovati, toda pri večini ni vzbujal niti želje približati se mu. Tudi voditeljja kafeja sta bila delno žrtev svojega lastnega uspeha. Razmislek je bil na taki ravni, da je bil za goste v polni kavarni prag za vstop v diskusijo zelo visok. Kljub temu se jih je oglasilo kar nekaj – nekateri s

pozivom k praktičnosti (kaj nam pa filozofija lahko da v vsakdanjem življenju?), drugi anarhično (filozofija ne da nobenih odgovorov), tretji anekdotično, četrti s predstavitvijo svojih priljubljenih filozofov.

Opozoriti je treba, da je gost zasnoval svoj prispevek zelo polemično (sodobna filozofija ne obstaja) prav zato, da bi spodbudil k odzivu. A ti odzivi bi morali biti seveda zelo filozofski, v publikli pa niso bili (na srečo) samo profesionalci, in tudi profesionalci imajo kdaj težave z nastopi v javnosti. Vtis je, da pri druženju nespecialistov najbolj delujejo odprti, manj dokončni, bolj anekdotični diskusijski prispevki. Izostrena izhodišča presenetljivo ne pozivajo splošne publike toliko k mišljenju, kakor zapirajo prostor. Pravijo: tako je, in lahko se strinjaš ali pa začneš premišljevat, kaj misliš sam – in ostaneš tiho. Opisi izkušenj, slavnih izrekov in nenavadnih misli prispevajo k sproščenosti, še sam se oglasiš in poveš, kar ti je prišlo na misel. Tako se oblikuje neki varen prostor, v katerem je dovolj sproščenosti, da ljudje lahko spregovorijo. Res pa je, da prispevki niso strogo argumentirani, temveč bolj na ravni mnenj. In vendar se zdi, da to ni tako slabo. Sama mnenja, izrečena v diskusiji, lahko vzpostavljajo prostor, ki spodbuja k razmisleku in na koncu, morda dolgoročno, proizvede vednost. Oziroma natančneje: mnenja, ki odkrito priznavajo, da so samo mnenja, lahko spodbujajo k temu, da vsak poskuša seči prek njih. Morda zato, ker imajo mnenja veliko bolj neposredno zvezo z izkustvom kakor bolj posredovana in artikulirana vednost. Zato bolj neposredno nagovorijo ali vsaj vnesejo tisto lahkotnost, ki ne ustavlja misli. Seveda je res, da vsako nizanje mnenj ne spodbuja razmisleka in da nam včasih prav zelo artikulirana stališča odprejo čisto nov svet – vendar je res tudi, da zelo izbrušena stališča pogosto naravnost blokirajo mišljenje. Vsaj tako se zdi za skupnost, ki se oblikuje ob filokafeju. Drugače je v znanstveni skupnosti, kjer naj bi po Poppru veljalo, da razmislek spodbudijo prav drzne hipoteze, ki jih je lahko falsificirati. Drznost morda deluje tudi v naključni skupnosti, oblikovani v filokafeju, vendar

bolj dolgoročno – ne spodbudi takojšnjih posredovanj pri "naključno mimoidočem" (in verjetno nas je večina v filozofiji naključno mimoidočih). Takojšnji posegi pa so tisti, ki gradijo skupnost razmisleka. In dolgotrajna refleksija jo razbija in potem spodkoplje še temelje sama sebi.

Zdi se mi, da če je mišljenje predvsem samotno početje, vendarle lahko obstaja tudi prostor mnenj, ki sega prek sebe in spodbuja k razmisleku, čeprav tu in zdaj doseže morda le izmenjavo intuicij. A omogoča, da se navezujemo na druge in morda gradimo na njihovih idejah. Morda omogoča, da mislimo skupaj. V tem smislu se ne gre strinjati s gostovo tezo, da sodobna filozofija ne obstaja. Zakaj? Ob predstavitvi de Bottonove knjige *Uteba filozofije* je Stojan Pelko prepričljivo zagovarjal tezo, da ima filozofija privilegirani medij – knjigo, in privilegirano mesto – predavalnico. To morda drži. A če filozofijo tako strogo zamejimo, ni jasno, od kod filozofi črpajo svojo filozofijo in zakaj sploh kdo bere filozofske knjige in hodi na predavanja. Če pa filozofi knjige pišejo, izhajajoč iz svojega življenja, je filozofija tudi tam, kjer ljudje v trenirkah stojijo v vrsti, da bi kupili 10 dag slanine in pol črnega hlebca. Potem filozofija ni samo bleščéče napisana knjiga, iz katere so skrbno zbrisane vse okoliščine njenega nastanka, pa tudi vse miselne stranske poti, ki so prispevale h končnemu videzu nezmotljivosti. In potem so filozofski tudi motivi, ki ljudi navajajo, da odpirajo filozofske knjige, jih ne razumejo in jih razočarano nehajo brati. In potem so filozofski tudi odgovori, ki si jih ljudje polvede dajejo na vprašanja, za katera sploh ne vedo, da jih imajo. In če tako razumemo filozofijo, je filokafe njeno naravno okolje. Ne kavarniška filozofija, ki je že popila vso modrost življenja in si kavopivci zdaj samo še izmenjajo kristale modrosti, temveč filozofija v družbi drugih, ki so se jim tudi pripetile podobne stvari in so si zastavljali podobna vprašanja; sicer res ne vedo odgovora, imajo pa nekaj izkušenj, ki bi jih radi delili z drugimi, in nekaj idej, ki se bodo morda komu zdele zanimive. A veliko premalo, da bi o tem predavali.

Ne vem točno zakaj, a naši domisleki lahko drugim pomagajo, da si odgovorijo na nekatera svoja vprašanja, izgotovljeno in lepo zapakirano znanje pa pri njih pogosto povzroči blokado v razmisleku. Morda je bistveno, da je vednost daleč, mnenje pa bliže izkustvu, doživetju, ki nas je zgrabilo in nas drži. Refleksija in abstraktna artikulacija pa sta že predaleč. Vsaj delno gre tudi za to, da se lahko postavim na mesto govorca – in to mesto je konkretno, pojem še ni pojem, temveč podoba, zgodba, anekdota. Če je filozofija radikalen obrat, je skupinski razmislek, ki je možen v filokafeju, še v predpostoru, ko se obrat že pripravlja, a se še ni zgodil.

Kakor koli že, z ljubljanskim filokafejem je filozofija dobila tudi v Sloveniji svoje mesto v javnih prostorih zunaj šolskih stavb in kaže, da bo slovarsko geslo kavarniška filozofija kmalu treba napisati na novo.

Marjan Šimenc

Seminar za učitelje filozofije

Ljubljana, marec 2002

Seminar za učitelje filozofije, ki ga vsako leto organizira Zavod za šolstvo, je tudi letos vodil Malcolm Davis z Vienna International School. V dvodnevem seminarju je bil osrednji sklop spoznavoslovnih tem, ki jih predpisuje novi učni načrt za filozofijo v obsegu 15 ur.

Uvod v gnoseologijo, ki ga je Davis metodično uprizoril z udeleženci seminarja, je temeljil na rušitvi oziroma vsaj omajanju "zdrave pameti". Kajti šele ob zavedanju, da stvarnost oziroma dojemanje stvarnosti ni samo po sebi umevno, je mogoče pristno čudenje, ki je po Platonu počelo vse filozofije.

In prav "zdrava pamet" nam onemogoča pristno srečanje z osrednjimi gnoseološkimi problemi. Seveda "pristno" pomeni, da te probleme mislimo. Kajti če smo kot učitelji na začetni točki neuspešni, bodo vse nadaljnje ure zgolj poučevanje spoznavne teorije in ne filozofiranje o njenih problemih.

In na tej točki smo začeli misliti gnoseološka vprašanja: kaj smo sposobni vedeti? Ali in kje obstajajo meje našega vedenja? Kaj je spoznanje? Kaj je resnica? ... Davis nam je predstavil, kako skozi Platonovo, Descartesovo, Lockovo, Berkeleyjevo, Humovo in Kantovo filozofijo misliti indukcijo in dedukcijo ter apriorne in aposteriorne, sintetične in analitične sodbe. Mislili smo, kakšno vlogo pri spoznavanju igrajo čuti, razum, avtoriteta, intuicija, razodetje in vera.

In kdor pozna Davisovo metodo, ve, da pri tem ni šlo le za obnavljanje že védenega, ampak tudi za okušanje, v kakšni vlogi so dijaki pri naših urah. Kajti ravno to zavedanje je eden od prvih pogojev, da lahko uspešno odgovorimo na vsa tri vprašanja, ki so pomembna za poučevanje filozofije: kaj, kako in zakaj. In Davis je opozarjal, kako zelo so pomembna vsa tri, saj se medsebojno pogojujejo. Kajti ne moremo uspešno odgovoriti, kaj bomo vključili v sklop spoznavne teorije, ki jo bomo

obdelali z dijaki, če nam ni jasno, zakaj ravno to; in odgovora na ti vprašanja sta povsem nična, če ne najdemo pravega odgovora na to, kako-kakšno metodo bomo uporabili (za poučevanje – filozofiranje, pa tudi za preverjanje naučenega).

Vendar pa nas Davis ni vodil le skozi odgovarjanje na ta tri vprašanja, ampak je bilo vse prepleteno s samo refleksijo teh vprašanj. In ta je pomembnejša celo od odgovorov. Kajti narava teh vprašanj zahteva vedno novo povpraševanje in tako tudi vedno novo odgovarjanje. Tu pa smo že v nadaljevanju tega seminarja, ki na naših šolah že poteka.

In zato lahko zaključim, da je bil seminar, ki bi ga lahko poimenoval tudi filozofiranje o poučevanju filozofije, dobra pomoč vsem učiteljem, ki jim ta predmet ni zgolj poučevanje filozofije, ampak filozofiranje.

Jože Ručigaj

Obvestila

1. Oproščamo se gospe Mojci Štiglic, učiteljici filozofije za otroke iz kranjske OŠ Matije Čopa, ker je zaradi uredniške nepazljivosti izpadlo njeno ime ob poročilu o seminarju filozofije za otroke na strani 95, FNM 1–2/01.

2. V online glasovanju za najboljšo filozofsko knjigo vseh časov, ki ga je izvedla revija TPM, je zmagala Platonova *Država*, zelo blizu ji je Kantova *Kritika čistega uma*, na presenetljivem tretjem mestu je Darwinov *Razvoj vrst!*

3. Za novega predsednika maturitetne komisije za filozofijo je ministrica za šolstvo imenovala dr. Antona Jamnika, profesorja filozofije na Teološki fakulteti v Ljubljani, dolgoletnega zunanjega ocenjevalca in sodelavca naše revije, za novo članico pa profesorico Dragico Kranjc s 1. gimnazije Maribor, zunanjo ocenjevalko od prve mature 1995 in sodelavko FNM. Komisiji v novi zasedbi želi uredništvo uspešno delo.

4. Sedanji in bivši dijaki ŠCRM iz Kamnika so v mengeškem komediografskem gledališču zaigrali Sartrovo dramo *Za zaprtimi vrati* in poželi močan ter občudujoč aplavz publike. Čestitke, intervju s pogumneži sledi v naslednji številki.

5. Izšla je *Filozofija umetnosti* dr. Božidarja Kanteta, vsebinsko zelo obsežna knjiga, ki pokriva vse temeljne teme filozofije umetnosti 20. stoletja. Obvezna učiteljeva referenca za izbirno temo estetika, pa tudi koristen pripomoček za dijake, ki delajo maturitetno seminarsko nalogo s tega področja.

6. Izšel je ponatis Donalda Palmerja: *Ali središče drži*. Končno, si bomo mislili nekateri. Pred izidom pa je tudi učbenik za filozofijo, ki ga je pripravil dr. Nenad Miščević s sodelavci.

Pri tej številki so sodelovali:

Andrej Adam, profesor filozofije na Gimnaziji Ruše

Sandi Cvek, profesor filozofije na gimnazijah Tolmin, Ajdovščina, Nova Gorica

Marinka Benkovič, vzgojiteljica in učiteljica filozofija za otroke v vrtcu Pedenjped v Kamniku

Mišo Dačić, profesor filozofije na Gimnaziji Kranj

Anita Lukanc, dipl. vzgojiteljica in študentka 3. letnika filozofije v Ljubljani

Dr. Olga Markič, docent za filozofijo na FF v Ljubljani

Jože Ručigaj, profesor filozofije na gimnaziji Ravne na Koroškem

Mag. Matevž Rudl, profesor filozofije na 2. gimnaziji Maribor

Edin Saračević, profesor filozofije na gimnaziji Vič

Rok Svetlič, asistent za filozofija na FF v Ljubljani

Dr. Marjan Šimenc, profesor filozofije na gimnaziji Bežigrad in glavni ocenjevalec

Irena Šimenc-Mibalič, učiteljica razrednega pouka in filozofije za otroke na OŠ Ledina

Mojca Štiglic, učiteljica geografije in filozofije za otroke na OŠ Matija Čop v Kranju

Antonija Verovnik, profesorica filozofije iz Raven na Koroškem

Katarina Zabrnstnik, učiteljica razrednega pouka in filozofije za otroke na OŠ Kostonjeva na Krki

Marjeta Žumer, učiteljica zgodovine in filozofije za otroke na OŠ Matija Čop v Kranju

ENM 3-4/2001 (23. številka, 8. letnik)

Revijo izdaja Državni izpitni center, Ljubljana

Revijo sofinancira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Izdajateljski svet: dr. Bojan Borstner, dr. Peter Caldwell, dr. Maria Fürst, dr. Jürgen Trinks, dr. Andrej Ule, dr. Pavle Zgaga, mag. Darko Zupanc (predsednik sveta)

Člani uredništva: Mišo Dačić, Alenka Hladnik, Dragica Kranjc, mag. Matevž Rudl, dr. Marjan Šimenc, Antonija Verovnik

Odgovorna urednika: Alenka Hladnik, dr. Marjan Šimenc

Tehnična urednica: Joži Trkov

Jezikovni pregled: Helena Škrlep

Likovno oblikovanje: Eduard Čehovin

DTP: Peter Škrlič

Naslov uredništva: Državni izpitni center, Ob železnici 16, 1000 Ljubljana, telefon 01/5484600, telefaks 01/5484601

Tisk: Tiskarna Jože Moškrič d. d.

Naklada: 350 izvodov

Revija izhaja dvakrat na leto. Letna naročnina je 1800 SIT. Cena za dvojno številko je 1000 SIT.

ISSN 1408 - 8274