



fnm

**filozofska revija
za učitelje filozofije,
dijake in študente**

2025

Vsebina

UVODNIK	3
FILOZOFIJA IN LITERATURA	5
Mateja Gregorič Jagodic: Determinizem med Cankarjevim Na klanecu in Na klanecu Tine Vrščaj	5
Janez Vodičar: Hermenevitična pomoč naši poti Na klanec	15
NOVI UČNI NAČRT	19
Marjan Šimenc: Kakšen je dober učni načrt za filozofijo?	19
TEORIJA	27
Andrej Adam: Leviatan kot razsvetljenski projekt	27
DIDAKTIKA FILOZOFIJE	37
Mare Štampihar: Sokratski učitelj in sokratska metoda	37
Uroš Lubej: Ustno ocenjevanje pri filozofiji: govorna refleksija namesto klasičnega spraševanja	48
DIDAKTIČNE DROBTINICE	51
Katja Huš: Muka pisanja eseja	51
Katja Huš in Alenka Hladnik: Učni list za uvodne ure	53
Katja Huš in Alenka Hladnik: Pojmi, pojmovno mišljenje in filozofija	58
AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO IN FILOZOFIJA	64
Dora Lenart: Aktivnost za aktivno državljanstvo: Fotografije ne lažejo?	64
REZERVIRANO ZA ŠTUDENTE	68
Ana Pekovec, Marjanca Lončar: Filozofija za otroke in Pekarna Mišmaš	68
Neža Kogej, Darija Turk: Filozofija za otroke v vrtcu: Rebeka in (ne tako) majhna, drobcena laž	74
Jure Jakob: Filozofija v gimnaziji: z didaktičnimi napotki po razpotjih prakse	77
MEDNARODNA FILOZOFSKA OLIMPIJADA	86
Poročilo z IPO 2025	86
Manca Košir: Esej na olimpijadi	90
Dan Muršič: Esej	94
POROČILA	101
Poročilo o 18. tekmovanju v pisanju filozofskega eseja	101
Dan filozofije v letu 2025: Kako razumeti dobrobit – kot dobro počutje ali dobro življenje?	102

Uvodnik

V novo šolsko leto vstopamo z novim učnim načrtom za filozofijo, ki pa bo uveden postopno in bo uradno veljavo dobil šele čez nekaj let. Torej še ni občutka nujnosti za vse potrebne priprave, da bi ga učitelji lahko s pridom uporabili.

V novo šolsko leto vstopamo tudi v družbi tveganja in negotovosti, v obdobju razkroja monopolarnega sveta, tehnološko zaostajajoče Evrope, ki išče svoje mesto v novem svetu z militarizacijo in investiranjem v orožje. Obeta se, da bomo teoretično dilemo »maslo ali topovi« izkušali na lastni koži. Svet, ki se tako slika, ni nekaj, kar bi mlade, ki jim skušamo odpirati vrata miselnega sveta filozofije, klical k obetov polni prihodnosti. Je pa tudi svet, za katerega upamo, da bodo mladi sprejeli odgovornost zanj, saj kaže, da se naše generacije v njem slabo znajdejo.

V šolstvu bomo to obdobje nekoč opisovali kot vzpon umetne inteligence, se pravi zmagoslavja algoritmov, ki s pomočjo hitrih računarjev pregledujejo ogromne količine podatkov in na podlagi verjetnosti »ugibajo« odgovore na naša vprašanja, vse to pa iz strojnega jezika enk in ničel prevedejo v jezik, ki je za nas smiseln. Ker stroji tako uspešno simulirajo »mišljenje«, bo skušnjava, da se sami predamo lagodju in uporabimo stroje, da mislijo namesto nas in za nas, vedno večja.

Mišljenje v obdobju, ko se zdi mišljenje vedno manj potrebno, saj o naši skupni prihodnosti namesto nas odločajo nesposobneži brez razumevanja človeškega sveta na eni strani, o našem individualnem življenju pa vedno bolj anonimni algoritmi, ki kreirajo digitalni mehurček, v katerem živimo, in nam obetajo, da bodo tako uspešno odgovarjali na naša vprašanja, da

si nazadnje niti vprašanj ne bomo več zastavljali, postaja vedno bolj odvečno, a hkrati vedno bolj nujno.

Kaj lahko naredimo filozofi, razen da prispevamo k »varnemu in spodbudnemu okolju«, kar postaja vse bolj poudarjan cilj šole? Vedno bolj se dozdeva, da drži, kar je zapisala sodelavka: »Poučevanje ni le poklic, temveč dajanje upanja.« Kako dajati upanje v teh časih?

Uredništvo

Filozofija in literatura

Mateja Gregorič Jagodic

Determinizem med Cankarjevem *Na klanecu* in *Na klanecu* Tine Vrščaj

Letošnja maturitetna romana bomo primerjali z vidika determinizma. V obravnavi Cankarjevega *Na klanecu* bosta determinizem na ravni obstoječega ter občutje fatalizma nekaterih njegovih literarnih oseb glavna perspektiva. Roman *Na klanecu* Tine Vrščaj obravnava izrazito sodobne aktualne teme (podnebne spremembe, vzgoja otrok, digitalna zasvojenost, razglašeno partnerstvo in zaradi tega disfunkcionalnost družine, potrošništvo ...), zato smo se odločili v njegovo obravnavo vpeljati še druge perspektive, kot sta na primer razlikovanje med fizično in virtualno resničnostjo v povezavi z Debordovim razumevanjem spektakla ter okoljska etika. Članek bomo zaključili s primerjavo obeh romanov z vidika determinizma – usodnosti, ki jo je proizvedel kapitalizem.

Možnost svetlobe, ki sije iz noči, v Cankarjevem *Na klanecu*

V Cankarjev roman *Na klanecu* bomo vstopili z vidika determinizma. To je filozofsko stališče, po katerem je vse, kar obstaja, podrejeno nujnosti (vzročnosti). Vse, kar se zgodi, je v celoti določeno s tistim, kar se je zgodilo pred tem. Ker velja univerzalna vzročnost, je mogoče napovedati prihodnje dogodke, če poznamo izhodiščno stanje. Obstoječe je torej velik stroj, kjer vse poteka po mehanizmu nujnosti. Človeka razume zgolj kot skupek določil oziroma danost. V interpretaciji Cankarjevega

romana bomo tako izhajali predvsem iz pojmovanja obstoječega kot stroja, ki ga obvladuje neizprosni mehanizem nujnosti. Vprašali se bomo, kaj je v tem Cankarjevem romanu tisto, kar v končni instanci določa posamezna razmerja med vzrokom in učinkom v življenju očeta Toneta, istoimenskega sina, hčerke Francke in Lojzeta. Gre za vprašanje, ki si ga je zastavljal tudi sam pisatelj, zanimalo so ga namreč tiste »sile, ki gnetejo življenje posameznika, naroda in človeštva«. (Cankar 1966, 159) Odgovor je našel v spoznanju, da je prav ureditev družbe »tista uredba, ki je dodelila vse bogastvo zemlje in vse sadove človeškega uma kapitalu brez imena ter mu zasužnjila človeštvo, (...) izvirek vsega hudega; in posamezna krivica, ki se prikaže očem na cesti, je nenadoma čisto malenkostna (...) in zadobi svoj pravi pomen šele v zvezi s celotno, vesoljno krivico«. (isto, 161) Zato Marcel Štefancič v svojem eseju *S trga na klanec, s klanca v grob* poudarja, da je za Cankarja kapitalizem kot »sistem, ki dela premožne še premožnejše in revne še revnejše«, (Štefancič 2018, 414) tisto, kar neizbežno določa človekov položaj v stvarnosti. V času pisateljevega življenja je namreč »to, da imajo nekateri veliko, (...) pomenilo, da vsi ostali nimajo ničesar«. (isto, 383) Gre namreč za determinizem tako imenovane razredne usode, ko je »družba (...) tako nemobilna, statična in rigidna, razredni, ekonomski in socialni prepad (...) tako krut, da ni prihodnosti – pred ljudmi, rojenimi 'spodaj', je le socialna smrt ...«. (isto, 369) Tako se je očetu Tonetu s prihodom novega krojača v trg, ki je prodajal že vnaprej izdelane obleke, zgodil kapitalizem »v vsej svoji brutalnosti, brezobzirnosti, brezčutnosti, destruktivnosti in primitivnosti«. (isto, 385) Postal je brezposeln – za kapitalizem odvečen, nepotreben človek. Takšnih ljudi se »skuša

kapitalizem znebiti, tako da jih pošlje bodisi v slume¹, ječo ali pa smrt«. (isto, 368) Cankar po Štefančiču nikoli ni skrival, da gre pri razrednem boju za ekonomska razmerja moči. Kapitalizem je za filozofa neskončno reproduciranje obstoječega reda, čigar nasilju na videz ni mogoče določiti vzroka in ki ga elite prikazujejo kot povsem objektivno, brezosebno, anonimno Usodo, kot nevtralni okvir. (povzeto po Štefančič 2018, 385) Gre za marksističen pogled na ideologijo kot filtriranje interesov vladajočih skozi njeno sito, kar omogoča, da so tako njihovi interesi kot tudi sama ideologija »predstavljeni kot resnične trditve, ki posedujejo univerzalno, racionalno veljavnost«. (Freeden 2024, 12) Cankarjevo razumevanje kapitala kot generalnega izvora vseh malih, posamičnih krivic kaže na to, da je pisatelju uspelo odkriti tiste njene »ravni pomena, ki so skrite pred tistimi, ki so jim podvrženi«. (isto, 18)

V takšno sistemsko nujnost kapitalizma je torej vpet Cankarjev motiv fatalizma kot verovanje v neizbežnost usode v človekovem življenju. Za nekatere literarne osebe v obravnavanem romanu je fatalizem tako nekaj povsem samoumevnega. **Pisar** na primer bodočemu študentu ob njegovem odhodu v Ljubljano svetuje, »kako naj živi po svetu, da ne zabrede v slabo družbo – zakaj tam zunaj je delavski svet podivjal in ni več pokoren gospodarjem in gosposki. *Odtod vsa revščina, ker si žele ljudje življenja, ki jim ni usojeno* (poudarila avtorica članka).« (Cankar 1991, 102) Tudi za **čevljarja** je značilen fatalizem, saj je v pogovoru s Francko in pisarjem o Lojzetu po pogrebu njene matere ob Franckini opazki, da je trška gospoda pozabila na obljubljeno finančno pomoč študentu, tej odvrnil: »Saj sem vedel – *kako pojde s klanca študirat?* (poudarila avtorica članka) Drugi ljudje bodo skrbeli zanj – lepo bi bilo! Kaj takega se ni zgodilo še nikoli. Ljudje skrbijo zase, prav imajo. Ni njih dolžnost, da bi se brigali za druge. Kdor sedi na gorkem, naj hvali Boga in naj se ne briga za tiste, ki so zunaj in pozebajo ... Pozabili

so nanj, sem dejal, in res so pozabili nanj, še sam nisem mislil, da bodo pozabili tako hitro ... Mihovka, kdor nima sam krepkih plečet, naj se ne zanaša na druge in si ne naprti bremena, ki ga nositi ne more ... Fant se bo izgubil, še prej, nego bi se izgubil na klancu ... *Tako nam je vsem prisojeno, tako se bo zgodilo* (poudarila avtorica članka).« (isto, 122) Celo **mati** o Lojzetovi prihodnosti, ko ga išče na naslovu njegovega ljubljanskega stanovanja, kjer ga ne najde, pripomni: »Izgubil se je, kakor mu je bilo usojeno od začetka ...« (isto, 145) **Lojzeta** pa je k premišljevanju o fatalizmu napeljal pogovor z učiteljem Jožetom Krivcem, na katerega je naletel ob svojem vračanju domov v gostilni gostoljubnega krčmarja. Učitelj je v trgu ustanovil bralno društvo za kmečke fante in delavce, saj si »inteligenten človek ve pomagati ... Zbuditi je treba ljudi; kadar se bodo predramili in bodo izpregledali, si bodo že pomagali sami. Navadili se bodo na družbo, videli bodo, da vsak sam ne opravi nič, da se mora naslanjati drug na drugega ...« (isto 165) Lojze je do učiteljevega projekta popolnoma odklonil: »Ukvarjaš se popolnoma zastonj! (...) Tak sanjač si, kakor si bil v Ljubljani, ko si sam imel komaj jesti, pa si študiral, kako bi pomagal drugim. Tako si pozabil, da si sam berač. (...) No, kaj misliš, da v meni ni bilo nikoli nič moči, nikoli nič energije, nič želje, da bi živel in pomagal drugim? Vsega je bilo dovolj in jaz sem se mučil in upiral. Rezultat? Ožuljene noge in od stradanja pokvarjeni želodec ... *Ne da se pomagati, vse je obsojeno na žalostno smrt!*« (poudarila avtorica članka) Na učiteljevo opazko, da povsod vidi le sebe, pravzaprav pa je le on obsojen na žalostno smrt, mu Lojze odgovori: »Sebe gledam povsod, seveda! Kdo gleda drugače? Jaz sem rojen na klancu, na klancu siromakov in *pečat mi je bil vtisnjen na čelo že ob rojstvu* (poudarila avtorica članka), pečat berača, ki je obsojen na žalostno smrt. Zato, glej, je bilo zastonj vse moje upanje ...« Zdaj je učitelj neizprosno: »Fatalist! Ne verjamem ti, da bi se upiral. Če veš, da si obsojen, ne moreš imeti ne volje, ne moči – in sploh je bilo smešno, da si

¹ Slumi so pravzaprav sodobni Cankarjevi »klanci«.

se upiral, če si vedel, da si obsojen.« Lojze nato zavrne učiteljevo oznako, da je fatalist: »... stvar je drugačna. Zgodilo se je morda čisto slučajno, da sem spoznal svojo usodo ... in koliko jih je, ki je ne poznajo, ki ne vedo, da so obsojeni; nosijo na čelu pečat, ki jim je bil vtisnjen ob rojstvu, in upajo in se mučijo do konca. Če pade človek desetkrat pod križem, vstane spet in se opoteka dalje. Jaz pa sem spoznal, da ni vredno vstajati več in da je bolje obležati na mestu.« (vse isto, 166) Kaj pravzaprav trdi Lojze? Da ni fatalist po svojem prepričanju, temveč da se je vdal v svojo usodo, ko jo je spoznal. Tu se zaznamovanost s klanškim poreklom poveže s kapitalizmom kot sistemom, ki že po logiki svojega delovanja proizvaja razred revnih oziroma klanec siromakov.

A deterministični horizont v Cankarjevem delu *Na klanecu* ni nepredušno zaprt za kakršnokoli možnost spremembe. Naturalistične prvine² romana so neizprosne v primeru sina Toneta in hčerke Francke. Če se izrazimo z Édouardom Louisom iz intervjuja Vesne Milek z njim, sta kot platformi, ki sta prekrizani z družbenim determinizmom, strukturami, torej s tistim, česar ne moreta nadzorovati. (povzeto Milek 2025, 51) Pri njiju razsežnost tistega, kar bi lahko nadzorovala, umanjka. Ni pa tako pri Lojzetu; če je bil »ves klanec (...) obsojen na žalostno smrt – toda fantu se ni hotelo umreti in gledal je, kako bi ušel«. (Cankar 1991, 105) Po omenjenem pogovoru z učiteljem v krčmi na poti domov »je (Lojze) zagledal pred sabo vso preteklost, je zagledal samega sebe, kakor je bil v resnici«. Spoznal je, da se je sam obsodil »v tistem trenutku, ko se je domislil prvokrat, da je obsojen«. (oboje isto, 169) Komaj zbujeno kesanje je prešlo v mirno žalost. Kljub resignaciji, ki sledi predstavljenemu Lojzetovemu samozavedanju, pa se Cankarjev roman konča

odprto. Zvečer, ko so ljudje končali s postavitvijo mrtvaškega odra za umrlo mater, Lojze stopi na prag in premišljuje o klanecu siromakov. Ugotavlja nesmotrnost njihovega življenja: »Na smrt obsojeni! Vse trpljenje brez koristi, življenje brez koristi! ...« A »tam doli se je zasvetilo, majhna, rdeča luč je trepetala, rastla je in plapolajoča rdeča iskra se je spremenila v mirno belo svetlobo. To je bilo učiteljevo okno. Lojze je strepetal in gledal nepremično v mirno belo svetlobo, ki je sijala iz noči ...« (oboje isto, 174) Prav učitelj je bil namreč tisti, ki je Lojzetu med predstavljenim pogovorom pokazal na svojo hišo v trgu, tako da njegovo vprašanje, »Kaj misliš početi v trgu, ali ostaneš tukaj?«, lahko razumemo tudi kot nagovor, naj se Lojze pridruži njegovim naporom, kako razsvetliti ljudstvo, da si bo samo pomagalo. Tako se učitelj Jože Krivec s svojo ustanovitvijo bralnega društva v trgu uvršča med tiste Cankarjeve literarne osebe (Maks Krnec iz *Kralja na Betajnovi*, učitelj Jerman iz *Hlapcev* ...), ki prevzemajo naloge razsvetljevanja množice ljudi v Kantovem pomenu. Je samostojno misleč človek, ki je potem, ko je sam odvrzel jarem nedoletnosti, širil okoli sebe poklicanost vsakega človeka, da misli sam. (povzeto po Kantu 1987, 10) Cankar se je po Štefanciču zavedal, da je »spontana razredna zavest (...) prešibka – nima tiste moči, ki bi lahko delavce pripravila na boj«. (Štefancič 2018, 398) Slovenskemu narodu je kot narodu proletarcev treba razredno zavest vnesti od zunaj, a te vloge »ne igra komunistična partija, temveč 'slovenska inteligenca'«. (isto, 397) Po Cankarjevem mišljenju je namreč dolžnost slovenske inteligence, da nadaljuje delo maloštevilnih samoukov med delavci, ki so kljub težkemu vsakdanjemu življenju občutili potrebo po višji izobrazbi in uvidu v širša obzorja. Slovensko ljudstvo naj dvigne na raven najvišje duševne zavesti oziroma privede v svetovno kulturo. Če bi se tej dolžnosti izognila, potem svojega naroda ne bi bila vredna in bi se iz njega izločila. A ta dolžnost inteligence je povezana tudi z veliko odgovornostjo. Brez pomislekov se lahko govori z izobraženim dvomljivcem,

² Tudi naturalizem je podvrsta determinizma, saj na človeka gleda kot določenega s tremi determinantami, s časom, dednostjo in okoljem, zato ni naključje, da ga je v svojem besedilu *Eksistencializem je zvrst humanizma* Sartre kritiziral kot popolno nasprotje svojega razumevanja človeka kot svobode.

ki že ima izkušnjo zmot in zablod človeškega razuma, »teže pa je govoriti in pisati delavcu, ki ne pozna laži in dvoumnosti, ki natanko veruje, kar sliši in bere«. (Cankar v Štefancič 2018, 397–398)³

Ignoranca in ozaveščenost v *Na Klancu* Tine Vrščaj

Roman *Na Klancu* Tine Vrščaj je postavljen v sodobni čas in se loteva mnogih aktualnih problemov, kot so na primer odvisnost od digitalne tehnologije, podnebne spremembe in okoljska problematika, disfunkcionalnost družine zaradi partnerskih (ne-)odnosov, zahtevnost vzgoje zaradi takšne družine in zaradi vpliva omenjene tehnologije, potrošništvo in kopičenje smeti ... Mi bomo te probleme obravnavali predvsem skozi prizmo dveh literarnih oseb, Gregorja in Eve, saj imata povsem nasproten odnos do njih. Menimo, da naslednji odlomek iz romana predstavlja presečišče zgoraj omenjenih problemov, zato ga nekoliko okrnjeno deloma povzemamo, deloma navajamo: »Zunaj je hudo neurje. (...) Blizu udari strela in električni tok je prekinjen. Črna škatlica modema mrkne za vedno, pa je bila še nova. 'Kako se to lahko dogaja?' se pritoži Gregor. 'V enaindvajsetem stoletju smo brez elektrike!' Po njegovem bi razvito človeštvo na tej točki že moralo obvladati vse sile narave. To, da človek še ne nadzira vremenskih pojavov, je zanj znamenje nesposobnosti. Človeku pripada vse. Dostop do stanovitnega vremena in neomejene električne energije mu pripada prav tako samoumevno kot življenje. Z izpadom toka se mu življenje ustavi. Eva ga skuša pomiriti. A on govori svoje« (Vrščaj 2025, 23) o starih kablilih med drevesi in sprašuje, kje je obljubljeni optični kabel. Nato personalni pripovedovalec verjetno prevzame Evino perspektivo: »Neurje ni samo eno. Zdi se, da ne mine niti teden dni brez izrednih dogodkov. Zadnje desetletje pa je sploh zbirka vremenskih rekordov

doma in po svetu.« (isto, 23) Gregor nato presliši Evino pripombo, da veliko ljudi živi brez elektrike. Tako njihova hiša ostane tri dni brez energije, kar pomeni, da ne more ne delati ne igrati igrice, še vedno pa lahko spremlja novice in pošto. A tudi mobilni telefon Bubi se izprazni in svojo krizo reši z nakupom nove tablice. Ker njen moški v dlani drži višek civilizacije, stegne noge na mizo. »Zlekne se v napol ležeč položaj na naslanjaču. Ta zaudarja po novem. Kupil si ga je pred tremi tedni, a iz njega še vedno hlapi smrad po lažnem usnju. Začel se je tudi luščiti. *Made in China*. Eva pogleda v raztrgano embalažo na tleh, v vrečko z zračnimi blazinicami, stiropor, škatlo, papirnati šop navodil. Vso to odvečno robo nese v kuhinjo. Koša za plastiko in papir sta tako polna, da vanju ne more stlačiti niti enega kosa več. Embalažo položi na tla, kjer je že zajeten klanec. Njihova kuhinja je pravo malo smetišče.« (isto, 24) Eva se posveti kuhanju večerje in Gregor med tem ne spregovori niti besede. S poljubom na čelo ga želi opozoriti na svojo prisotnost, Gregor pa se ne odziva. Nato ga opomni na zamašen odtok v bideju, a ji mož ne odgovori. Vedno bolj je nanj jezna. V nadaljevanju personalni pripovedovalec verjetno spet podaja Evino razmišljanje: »Modernega človeka prepoznamo po tem, da ga vodi le lastna potreba. Povsem zaposlen je, ni na voljo, in zadovoljen je, ker se čuti pomembnega. Na nek način je Gregor sodoben človek, čeprav živi na Klancu, v zadnjem žepu časa.« (isto, 25) Zdaj se domov vrneta Višnja in Brina z obiska pri prijateljih. Običajno bi se zapodili vanjo, ob Gregorjevem glasu takoj zdrvita k očetu. Sedeta mu na kolena in tako skupaj gledajo živali na tablici. »Igrajo se z miškami. Žgečkajo godrnjavega mačka.« (isto, 25) Pravzaprav žgečkajo ploščato tablico. Hčerki preslišita njen poziv, naj si umijeta roke, oni pa z igro nadaljujejo. »Tako Eva ostane sama. Vsi so se skrili v njej nevidno hiško v hiši. Nadeli so si oklep, ki jih ščiti pred silami narave. Če bo spet neurje, ga ne bodo opazili. Ko bo zmanjkalo elektrike bo dlančnik dejaven. Ko jih bo tiščalo lulat, se bodo nemara olajšali v virtualno stranišče.«

³ Lep primer takšnega »sodelovanja« med intelektualcem – učiteljem Jermanom in delavcem – kovačem Kalandrom je prikazan v Cankarjevih *Hlapcih*.

(isto, 26) Brina in Višnja se želita tablice neprestano dotikati. »Ves čas. Obe naenkrat. V vse smeri. Dobiti jo v popolno oblast. Razburjeni sta in plešeta s svojimi lovkami. Gregor to kratek čas prenaša, nato se naenkrat ne obvlada več. 'Pizdarija, gremo stran!' ponori. Vrže ju s sebe in se s tablico sam umakne na balkon.« (isto, 26) Nato želi Evina starejša hči Višnja na vsak način, najprej z obljubo pridnosti, potem z grožnjo porednosti, od matere izsiliti dovoljenje, da bi se lahko še naprej igrali na tablici, a Eva ostane neizprosna. Potem ji dekleti pomagata pripraviti mizo za večerjo. Gregorja je bilo treba trikrat poklicati z balkona k večerji, in ko se končno odzove, »prinese k mizi svojo tablico, ne da bi odmaknil pogled. 'Tole ne bo večerjalo z nami,' negostoljubno odreže Eva. Zdaj ima moža za tretjega otroka. Nihče si ne želi biti v taki situaciji. A moški lahko ublaži trenje, če odigra svojo vlogo po pravilih. Se pravi, kot je rekla ona.« (isto, 28) Zdaj se začne med njima odvijati igra moči. Mož jo kriče opomni, da mu ne bo tako ukazovala v njegovi hiši, češ da se je od nekod pritepla k njemu, a tablico vseeno odloži. Med večerjo Višnja ne odneha. »Tako vzneta je bila samo enkrat v življenju, ko so za nekaj dni skrbeli za malo muco. Gregor je bil proti. Mala jo je neprestano božala, zarivala prste v mehki kožušček. Tako bi zdaj božala napravo.« (isto, 29) Gregor je najprej neodločen, Eva odločno prepove nadaljnjo uporabo tablice, nato pa mož Višnji širokosrčno popusti: »'Morda malo.'« (isto, 29) Eva ga še povpraša, ali misli s privolitvijo resno, čeprav je ona Višnji prepovedala nadaljnjo uporabo tablice. Gregor se čuti ujetega med dvema stranema, zato se s tablico vrne na balkon in zapre balkonska vrata, ki nato ostanejo zaprta, čeprav otroka želita k njemu zaradi tablice in sta do svojega odhoda v posteljo ostala prilepljena na okensko steklo. »Gledata, kako oči drsa po prstnem drsališču. Oče drsi, oče leti.« (isto, 30) Evinega poziva, da bi skupaj odnesle ven smeti, ne slišita, čeprav sta se običajno sicer zabavali, ko ju je Eva dvignila, da sta lahko sami odvrgli vrečo v zabojnik.

Namenoma smo izpustili Evine odzive ob Gregorjevem nakupu tablice, njegovem neobremenjenem vključevanju hčerk v njeno uporabo za igro in zabavo. Ko Gregorja pokliče k večerji in se je šele tretjič odzval na njen poziv, ima občutek odtujenosti, kot da ne bi živeli v isti hiši. Nato pa Gregor s svojim popuščanjem Višnji glede uporabe tablice kljub njenemu nasprotovanju sproži v njej naslednji odziv: »Evo mine vsa ljubezen do življenja. V tem trenutku izgublja lepoto in se sama v sebi postara. Je samo ploščati *ne* na dveh krivih nogah in rada bi legla k počitku.« (isto, 29)

Gregor

Na eni strani imamo torej Gregorja, ki kaže znake digitalne zasvojenosti. Je že res, da mora kot programer veliko uporabljati računalnik, a nato še najprej neprestano visi na mobilnem telefonu – Bubiju, ki ga kmalu zamenja nova tablica. V nadaljevanju romana, ko si Eva s hčerkama ter otroki Nino, Maksom, Lanom in njihovo mamo želi ogledati muzej, ki je »na spletu« odprt, v realnosti pa zaprt, Gregor ob prihodu Eve, Višnje in Brine domov reši razočaranost svojih hčerk z virtualnim pohodom po muzejskih dvoranah. »Gregorja ne navduši nič vsebinskega. Fascinira ga nekaj drugega. 'Danes je neumno hoditi v muzej in plačevati vstopnino,' reče. 'Vse lahko narediš z domačega kavča. Splet je prinesel znanje v vsak dom.'« (isto, 105) Zdaj se lahko vprašamo, proti čemu se Eva bori, ko v svoji vzgoji nasprotuje vsakršni uporabi tablice in spleta ter s tem tudi Gregorju. V intervjuju Patricije Maličev s filozofinjo Baro Kolenc slednja razume internet kot spektakel *par excellence*. Neverjetno je, da je po Debordu o nekakšnih zametkih spektakla govoril že Feuerbach v 19. stol., njegova knjiga *Družba spektakla* pa je bila objavljena že davnega leta 1967. Današnji problem vedno večjega prevladovanja virtualne resničnosti nad fizično se povezuje s pojmom spektakla, kot ga je razvil ta francoski filozof. Prvo poglavje svoje knjige tako začena z navajanjem naslednjih

Feuerbachovih besed iz *Predgovora k drugi izdaji Bistva krščanstva*: »Seveda pa je za ta čas, ki daje prednost podobi pred rečjo, kopiji pred originalom, predstavi pred stvarnostjo, videzu pred bistvom, sprememba *prevara* ...; zakaj sveta je samo iluzija, profana je zgolj resnica ...« (Feuerbach v Debord 1999, 29) Ta misel nemškega filozofa po Debordu hkrati zadene bistvo spektakla. Francoski filozof nato ugotavlja, da se v družbah, kjer vladajo moderne produkcijske razmere, celotno življenje kaže kot neizmerno kopičenje spektaklov. »Vse, kar je bilo neposredno doživeto, se je oddaljilo v predstavo.« (isto, 29) Podobe, ki so se odtrgale od vseh vidikov življenja, pa se združujejo v skupni tok. Nato se podobe o svetu dokončno izpopolnijo v svetu osamosvojene podobe. Spektakel je zanj na splošno sprevrčanje življenja v avtonomno gibanje neživega ali kot pravi nekoliko kasneje: »Spektakel je hkrati rezultat in projekt načina obstoječe produkcije. (...) Je srce irealizma realne družbe. V vseh svojih specifičnih oblikah, naj bo to informacija ali propaganda, reklama ali neposredna potrošnja razvedrilnih proizvodov, je spektakel pričujoči *model* prevladujočega družbenega življenja.« (isto, 30) V invaziji produktov spektakla postaja stvarnost vedno manj živa. Spektakel tako postane afirmacija videza in afirmacija družbenega življenja v luči videza. Če pa se skušamo kritično dotakniti njegove resnice, se nam ta pokaže kot negacija življenja, ki je postala vidna. Spektakel je osnovna poteza moderne industrijske družbe. »V pomenu nepogrešljivega dizajna v industrijski proizvodnji, (...) v pomenu napredka ekonomskega sektorja, ki neposredno oblikuje rastočo množico podob-predmetov, je spektakel glavna produkcija sodobne družbe.« (isto 32–33) Kot takšen si spektakel podreja žive ljudi sorazmerno z njihovo podrejenostjo ekonomiji. Spektakel je za Deborda ekonomija zaradi ekonomije.

A vrnimo se h Gregorju, ki se je že zdavnaj izselil iz fizične realnosti v virtualno in verjetno nehote, kadar nasprotuje Evi, pa posredno

hote, tja vabi tudi Višnjo in Brino. Filozofinja Bara Kolenc v omenjenem intervjuju takole pojasni potek zasvojenosti, ki jo povzroča splet: socialna omrežja in aplikacije, kot so aplikacije za zmenke, videoigre, igre na srečo ter borzna in kriptomešetarjenja, povzročajo odvisnost, »kajti dopaminski efekt pomeni hipno, instantno dozo povišanega adrenalina, ki ji sledi trd pristanek, efekt 'to ni to'. (...) Toda stvar je v tem, da se padec zgodi v vsakem primeru, tudi če dozdevno dosežem svoja pričakovanja. Ker pa je padec pretrd, moram takoj, čim prej (...) vložiti novo vsoto denarja (...) ali odigrati novo partijo videoigre,« (Maličev 2025, 9) kar velja tudi za Gregorjevo vedenje. Hkrati pa on predstavlja 'osamljene množice', ki jih »'spektakel interneta' (...) po notranji logiki proizvaja.« (isto, 10) Popolnoma se je odtujil Evi, s hčerka-ma pa lahko vzpostavi stik le na najlažji način prek mamljive digitalne tehnologije. Kot pravi Debord, je »gledalska zavest, ujetnica sploščene-ga univerzuma, (...) omejena z ekranom spektakla. Na drugi strani ekrana je prostor, kamor je bilo pregnano njeno lastno življenje.« (Debord 1967, 137) Spektakel je zanj ideologija par excellence, saj prikazuje bistvo vseh ideoloških sistemov, in sicer osiromašenje, zasužnjenje in zanikanje dejanskega življenja. »Spektakel je v materialnem smislu 'izraz ločitve in oddaljevanja človeka od človeka',« (isto, 136) kar vodi v atomizirano množico.

Eva

Iz zgoraj navedenega odlomka lahko razberemo, da Eva predstavlja Gregorjevo nasprotje: zaveda se podnebnih sprememb, da so neurja že nekaj običajnega, noče, da se hčerki ujameta v past digitalne tehnologije in ju skuša čim bolj zadržati v fizični realnosti, katere pomemben del na Klancu je seveda narava, do katere ima sama poseben odnos. Kot pravi Tina Vrščaj, je Eva »imela že od otroških let zbirke rastlin, hroščev in metuljev. Svoje herbarije *zvedavosti* (poudarila avtorica članka) in stekleničke z žužki je hranila v predalih na balkonu. (...)

Mama zato ni marala balkona« in »je menila, da Eva zgolj slučajno hodi na biotehniško, lahko pa bi kamorkoli drugam. Njena mantra je bila: znebi se starih stvari, pobriši prah in življenje bo steklo. Ni si predstavljala, da bi se lahko človek čustveno navezal na mrtvega metulja ali se iz njegovih linij učil o naravi, harmoniji in *resnici* (poudarila avtorica članka).« (Vrščaj 2025, 173) Biologija v Evinem primeru ni bila samo študij, ampak način mišljenja in življenja. Ob naravi se je začela čuditi in odkrivati resnico, zato nas tudi ne preseneti, da po razgovoru z ravnateljem na eni izmed ljubljanskih gimnazij sklene, da otrok nikakor ne bo samo učila. »Treba jih je zdramiti. Še vedno ji pred očmi tičita brat in sestra z igrišča v Kotlu.« (Vrščaj 2025, 206) ki sta bila na vrhu plastičnih igral. Sestra je imela v ušesih slušalke, bratec je navijal glasbo na ves glas, tako da se nobeden od njiju ne odzove, ko se skuša Višnja spustiti po toboganu, a tega zaradi njiju ne more. Zato ju začne Eva kriče pozivati, naj se umakneta. Spet ni bilo nobenega odziva; možno pa je, da sta tudi Evo namerno ignorirala. Ko se odloči, da bo več kot samo učiteljica biologije, se hkrati zave, da ima ona »ob sebi vsak dan dve mali sonci, ki sta poosebljeno življenje«. (isto, 205) Na to, da je njena vzgoja v dogajalnem času uspela, kaže tudi zaključek romana, ko Višnja v zamrzovalnik spravi pozni sneg za naslednjo zimo.

Kot smo omenili, je v predstavljenem odlomku prisoten tudi motiv potrošništva, in sicer ob Gregorjevi uporabi cenenege naslanjača iz ponarejenega usnja z vonjem po umetnem, ki se že po treh tednih od nakupa lušči. Njihova kuhinja se spremeni v majhno smetišče, smeti ob košu pa tvorijo klanec. Kraj potrošništva v romanu predstavlja Kotel: »V Kotlu je tako, da vsi kupujejo. Kulturna dejavnost tega mesta je nakupovanje. Glavne mestne zvezde so stranke. Povsod so trgovine, parka pa ni.« (isto, 45) H Kotlu kot poosebljenemu potrošništvu se pisateljica vrne še kasneje: »V Kotlu imajo mega trgovine s poceni robo. Tudi ko je Eva brez denarja, bi lahko tam še vedno nakupila

cel voz stvari. Vidi druge, da to počnejo. Če česa nimaš, te to ponižuje.« (isto, 88). Prav tako se je s potrošništvom v svoji knjigi Družba spektakla ukvarjal Guy Debord. Ko analizira razvoj ekonomske prevlade nad družbenim življenjem, ugotavlja, da je prva faza v človeško realizacijo vnesla degradacijo *biti v imeti*. »Sedanja faza se kaže v preokupiranosti družbenega življenja s kopičenjem ekonomskih uspehov in vodi k splošnemu prehodu od imeti k *dajati videz (da imaš)*, pri čemer se mora vsak dejanski »imeti« takoj videti v prestižu, ki postane glavni smoter.« (isto, 33) V družbi spektakla pride do tega, da blago občuduje svoj odsev v svetu, ki ga je ustvarilo po lastni podobi. In kot pravi francoski filozof v nadaljevanju: »Spektakel korenini na plodnem ozemlju presežnega gospodarstva, od koder pritekajo velike količine pridelkov, ki na koncu preplavijo spektakelski trg.« (Debord 1967, 51) Značilnost spektakla je tudi, da zna zmamiti človeški pohlep k psevdodobrinam. »Psevdopotreba, ki jo vsiljuje moderno potrošništvo, je neprimerljiva z vsako avtentično potrebo ali željo, ki se ni oblikovala skozi družbo in družbeno zgodovino. (...) Mehanično kopičenje blaga se sprošča v brezmejnost umetnega, pred katerim je živa želja popolnoma nemočna.« (isto, 56)

Eva se takšne prekomerne produkcije izdelkov in njihove masovne potrošnje zaveda in se med drugim skuša tudi zato lotiti projekta *Dnevnik naših naporov*. Z njim bi povezala ljudi po vsem svetu, da bi se vsak lahko »ponašal s tistim, česar ni kupil, potrošil, zavrgel. Vsak bi se lahko hvalil s svojo energijo, s katero je naredil čist korak za človeštvo.« (Vrščaj 2025, 131) Nasprotje med njo in Gregorjem pride ob teh njenih prizadevanjih še bolj do izraza. Mož ji nekaj malega pomaga pri oblikovanju spletne strani, sicer pa o njej in njenem projektu prijateljem, ki so se k njim zatekli pred poplavi, že nekoliko opit govori ponižujoče: »Projekt je *kul*. Žal ni finančno vzdržen. Kot ni nič ekološkega ... Eva ne razume, da je sedanost velika in prihodnost majhna. Da za tisto malo

prihodnost v daljavi ne moreš žrtvovati sedanjosti. Misli, da bi se morali odpovedati vsemu ...» (isto, 135) Po njegovem mnenju je Eva nasedla populistom in »bi v ta dnevnik vsi ljudje vpisovali svoje napore za *klajmet čejndž*. Vsaka zelena gesta bi se vpisala. Ljudje bi lezli po zeleni lojtri navzgor ... morda kaj donirali ... Problem je, ker Eve denar niti malo ne interesira. Portal bi moral funkcionirati na bazi *bitkojna*! Ampak tu ne prideva skupaj.« (isto, 136) Po Evinem mnenju se torej kapitalizem in okoljevarstveni naporji izključujejo. Najbolj pa njen odnos do narave razkrije njen nastop na profesorski konferenci *Spremembe okolja tu in zdaj*, v katerem opozori, da nam »izkoriščanje narave (...) prinaša težave«. (isto, 250) Kot ljubiteljica gozdov poudari, da je gozd »naravno zdravilišče (...) in bivališče za nešteto življenj«. (isto, 251) Nato pa pride na konkretno predstavitev svojih opažanj majhnega biotopa na Klanecu, ki je bil kar nekaj let njen dom. Življenjski prostor organizmov je opazovala skupaj s svojima hčerkama in opozorila na svojstven pogled otroških oči. Odkrila je, da gričevnato okolje z velikimi posekami pridobiva stepski značaj. Družno z otrokoma je spremljala tudi poginule živali na cestah ter uničenje ob njih zaradi izdatne uporabe soli v jesensko-zimskem času ... Predavanje je zaključila s predstavitvijo posledic požara, ki je prizadel Klanec, na tamkajšnje življenje. Eva si v svojem nastopu ni pomagala s knjigami, svojih izsledkov ni podala v statistični obliki, želela je, da spregovori življenje samo. »Klanec, njegova ožganina, je bila njen dom,« (isto, 252) in zanjo ekologija ni »tako ali drugače interdisciplinarno zasnovana znanost, utemeljena predvsem na biologiji (...), katere predmet so odnosi različnih organizmov, vrst, skupin in družb do biofizičnega okolja,« (Sruk 1995, 88) temveč jo razume v njenem dobesednem pomenu (gr. oikos – »dom, hiša« in logos – »veda«), torej kot »nauk o domu«.

Evino moralno vrednotenje in okoljska etika

Evina temeljna vrednota je doživeta narava, kar se kaže v naslednjem odlomku iz romana: »(Ona) misli na mater naravo. Daje jim hrano, daje življenje samo. Hidroelektrarne črpajo moč njene krvi, črpajo iz odprtih žil. Vetrne črpajo moč njene sape. Jedrski reaktorji ji jemljejo iz drobovja. Sončne celice se po zgledu rastlin napajajo pri sončevi gorkoti. Človek je kot majhen otrok. Vse jemlje nehvaležno. Vsega bi rad še več. Zemlji zdaj zmanjkuje. (...) Človek je obogatel na račun vseh drugih živih bitij. Ponečedil je lastno gnezdo, pa ne mara biti v umazaniji, zato se odvrta od doma in ga želi zapustiti. Razmišlja o domu na drugih planetih. Ampak drugi planeti niso matere in očetje človeku. Še paramecija niso spočeli.« (Vrščaj 2025, 175–176) Iz takšnega doživljanja narave izhajajo njena občutljivost do okolja in njene ostale življenjske usmeritve: družbeno gledano npr. zavračanje potrošništva, premišljena vzgoja hčerk in odločitev, da dijakov ne bo samo učila, pa tja do intimnega dojemanja sebe kot ženskodlakinje.

Menimo, da je sicer še vedno zelo pomembno, **kako** človek ravna in živi z drugimi ljudmi, ker svoje potrebe zadovoljuje v družbi in je družbeno bitje, a to ni dovolj. Etika obravnava človekovo hotenje in ravnanje z vidika dobrega v oziru do drugega. Vendar za tega drugega ni nujno, da je to samo človek kot umno bitje, kot je na primer mislil Kant, ko je menil, da živali za človeka nimajo moralnega pomena.⁴ Današnja etika mora obravnavati tako medosebne človeške odnose kot tudi naš odnos do drugih živih

⁴ »V svojem delu *Predavanja o etiki* (1779) Kant pravi: 'Kar se tiče živali, nimamo neposrednih dolžnosti. Živali ... obstajajo večinoma kot sredstvo za cilj. Ta cilj je človek.' Zato lahko uporabljamo živali, kakor koli hočemo. Nimamo niti 'neposredne dolžnosti', da jih ne bi mučili. Kant priznava, da je mučenje živali najbrž napačno, vendar ne zato, ker bi bile one s tem prizadete, ampak ker bi zaradi mučenja morda mi posredno trpeli, saj 'tisti, ki je surov z živalmi, postane grob tudi z ljudmi'. Tako po Kantu same živali nimajo nobenega moralnega pomena.« (Rachels 2004, 49)

bitij in nežive narave. Tako je v knjižici Tomaža Grušovnika *Osnove okoljske etike* Murray Bookchin videl prepletenost, »da je človekovo izkoriščanje okolja posledica izkoriščanja drugih ljudi. (...) Revščina in okoljsko onesnaženje gresta po njegovem mnenju z roko v roki in krivca za slabo stanje gre iskati predvsem v kapitalističnem načinu produkcije.« (Grušovnik 2021, 26). Ameriški marksistični in anarhistični mislec se je zavzemal za zeleni humanizem na podlagi zaupanja v človeštvo, da lahko poskrbi tako zase kot tudi za ostala bitja tega planeta.

Na profesorski konferenci *Spremembe okolja tu in zdaj* je Eva Klanec predstavila tudi z vidika tesne prepletenosti organizmov, kar kaže na tretji korak v naraščanju človekove moralne občutljivosti do okolja v »deželski etiki« (Alda Leopolda. Če je prvi korak zadeval vzpostavitev moralne odgovornosti v ozkih skupnostih, iz česar so bili izločeni tujci, sužnji in ženske, in če se je v drugem koraku, npr. v krščanstvu, moralna odgovornost razširila na vse ljudi ne glede na njihovo poreklo, barvo kože ali kakšno drugo posameznikovo lastnost, pa se mora v tretjem koraku »ta odgovornost razširiti še onkraj človeške vrste ter zaobjeti živali, rastline, neživo naravo kot njihov habitat in celotne ekosisteme«. Moralno pa je za Leopolda tisto delovanje, ki izpolnjuje naslednje merilo, namreč da »prispeva k stabilnosti, lepoti in integriteti biotske skupnosti«. (oboje isto, 17)

Narava, kot jo doživlja Eva, ima zanjo intrinzično (inherentno) vrednost, kar pomeni, da je pomembna sama na sebi in ni samo instrument za doseg ciljev drugih. Takšno razumevanje narave je značilno za »globoko ekologijo« (Arnetta Naessa, saj »na naravo ne smemo gledati zgolj kot na rezervoar virov za človeka, pač pa na nekaj, kar ima pravico do obstoja zaradi same sebe, zato ker je pač narava«. (isto, 20) Na Naessovo razlikovanje med »plitko« in »globoko etiko« Tomaž Grušovnik v *Osnovah okoljske etike* naveže še pojma antropocentrizem in biocentrizem. Medtem ko prvi postavlja v središče sveta človeka, ki ima edini intrinzično vrednost

in je zato tudi edini, ki moralno zares šteje, tako da ima vsa ostala narava zgolj instrumentalno vrednost, pa biocentrizem postavlja v središče vse, kar je živo.

Evo lahko označimo tudi z vidika moralnega eksternalizma. Če je za moralni internalizem dovolj notranja (interna) povezava med prepričanji in delovanjem, tako da bi ljudje »delovali moralno, če bi vedeli, katero ravnanje je moralno,« (isto, 30) pa moralni eksternalizem poudarja, da je poleg prepričanj treba imeti še močno voljo, da jih uresničimo. Pomanjkljivost internalizma je namreč, da si lahko za vsakega, ki ni ravnal, kot bi moral, zamislili, da ne ve, kako bi moral pravilno ravnati. Za Evo je torej značilen moralni eksternalizem, kar kaže naslednji odlomek: »Ker je podstrešje pospravljeno, lahko začne pometati podnebje. Ustvarila bo zračni vrtinec. Eva, *trmoglavka sveta*. Ozre se po radovednem občinstvu« (Vrščaj 2025, 250) in začne s svojo predstavitvijo.

Ne nazadnje se roman Tine Vrščaj *Na Klancu* uvršča v t. i. »ekokritiko«. Vanjo sodijo literarna besedila, v katerih interpreti iščejo zametke okoljske zavesti, kakršno hočejo razviti, ali pa ostanke izkoriščevalske miselnosti, ki se kaže v poosebitvi živali in narave v smeri njihove instrumentalizacije. (povzeto po Grušovnik, 28) Obravnavani roman torej sodi med literarna dela, ki razvijajo okoljsko etiko.

Zaključek

Če primerjamo Cankarjev roman *Na klancu* z romanom *Na Klancu* Tine Vrščaj, lahko ugotovimo, da v slednjem deterministična logika kapitalizma popusti glede možnega spreminjanja življenj literarnih oseb na bolje, če primerjamo zgodbo o trpljenju matere Francke z Evino zgodbo, ki se srečno konča. Po našem mnenju sta pravzaprav primerljiva literarna lika neuspeli študent Lojze in Eva, saj Cankar glede Lojzeta vseeno dopušča upanje, da se bo morda pridružil učitelju Krivcu pri njegovem delovanju – izobraževanju siromašnega

ljudstva, da si bo to lahko potem samo pomagalo in se tako izvilo iz fatalizma ali, kot reče Štefančič, »razredne usode«. V *Na Klanecu* Tine Vrščaj je že prisotna neizprosnost podnebnih sprememb. Zahteva po nenehni gospodarski rasti v kapitalizmu namreč krepi njegov determinizem v smeri neizbežnosti podnebne katastrofe: »Če ne bi gledali televizije, bi mislili, da ima samo Klanec tako *zakleto klimo* (poudarila avtorica članka).« (Vrščaj 2025, 82) Eva se torej zaveda alarmantnega stanja glede klimatskih sprememb, zato skuša z vzgojo svojih hčerk in kasneje učencev vplivati na človekovo oza-veščanje, da je že skrajni čas, da se omejimo v svojem izkoriščanju narave. Čeprav James Fulcher svojo obravnavo kapitalizma zaključí z mislijo, da je »iskanje alternative kapitalizmu brezplodno v svetu, v katerem kapitalizem tako popolnoma prevladuje in v katerem ni na obzorju nobene dokončne krize, razen če ne pride do kakšne ekološke katastrofe,« (Fulcher 2010, 148) menimo, da je neizogibno napočil čas za odrast, torej družbeno-ekonomski model, ki se ne zavzema za vztrajno gospodarsko rast, ampak za čim večje trajnostno sožitje narave in človeka, ali pa bomo prepuščeni neizprosnemu determinizmu zakletosti klime.

Literatura

Cankar, Ivan (1966). »Kako sem postal socialist«, v *Bela krizantema*, Mladinska knjiga. Ljubljana.

Cankar, Ivan (1991). *Na klanecu*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Guy Debord (1999). »Družba spektakla« v *Družba spektakla, Komentarji k družbi spektakla, Panegirik*. Ljubljana, Študentska založba.

Freeden, Michael (2024). *Ideologija. Zelo kratak uvod*, Krtina, Ljubljana.

Fulcher, James (2010). *Kapitalizem. Zelo kratak uvod*, Krtina, Ljubljana.

Grušovnik, Tomaž (2021). *Osnove okoljske etike*. Pedagoški inštitut in Urad za UNESCO, Ljubljana.

Kant, Immanuel (1987). »Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?«, v *Vestnik Inštituta za marksistične študije ZRC SAZU 1987/1*, Cankarjeva založba, Ljubljana.

Maličev, Patricija (2025). »Nadomeščeno bo vse kreativno, operativno in intelektualno delo«, v *Sobotna priloga* (16. avgust, 2025), Ljubljana.

Milek, Vesna (2025). »Če pripadaš privilegiranim slojem, politike ne čutiš na svojem telesu«, v *Sobotna priloga* (21. junij, 2025), Ljubljana.

Rachels, James (2004). »Kant in kategorični imperativ«, v FNM – *filozofska revija za dijake, učitelje in študente filozofije 1-2*. Republiški izpitni center, Ljubljana.

Sruk, Vlado (1995). *Filozofija*. Cankarjeva založba, Ljubljana.

Štefančič, Marcel, jr. (2018). »S trga na klanec, s klanca v grob«, v *Ivan Cankar. Eseji o največjem*. UMco, Ljubljana.

Vrščaj, Tina (2025). *Na Klanecu*. Cankarjeva založba, Ljubljana.

Hermenevtična pomoč naši poti Na Klanec

Vedno na Klanecu?

Dijaki se ob pripravi na maturo pri slovenskem jeziku in tudi še kje drugje srečajo z bolj poglobljeno interpretacijo določenega izbranega besedila. Maturitetna komisija jim že vnaprej ponudi določen ključ za interpretacijo izbranih besedil. Letos je tematika *Klanec nekoč, danes, vedno?*, ki usmerja branje dveh slovenskih romanov *Na klanecu*. Ni ravno treba biti izurjen v filozofskem mišljenju, da uvidiš, kako nakazana tema usmerja branje v iskanje ponavljajočih se vzorcev življenja, ki močno izhaja iz Cankarjevega razumevanja Klanca in v veliki meri izključuje, da bi se posameznik lahko samostojno odločal in osvobodil svoje dediščine. *Klanec* Tine Vrščaj je bližje temu v svobodo odprtemu na koncu dodanemu vprašanju ob tematski usmeritvi, čeprav se zdi bolj retorično postavljen, kar se je ob prvem glasovanju v razredih med letošnjimi maturanti tudi izkazalo: bolj so nagnjeni k vsaj določenemu fatalizmu.

Kot profesor, ki mi je bližje sartrovsko razmišljanje o svobodi kot kakšna deterministična filozofija, sem si zadal, da v tematiko rednega pouka vključim odpiranje možnosti: mladi naj sprevidijo, da imajo vedno izbiro, ki seveda sveta ne bo obrnila na glavo, bo pa njihovo življenje pridobilo dostojanstvo. V veliki meri me nagovarja – in verjamem, da še koga drugega – tako ekološka kot družbena angažiranost pisanja Tine Vrščaj in zanimivo mi je bilo, da poveže ekološko neodgovornost z digitalno zasvojenostjo. Če gledam mlade, ko kje čakam pred semaforjem ali pa na hodnikih šole, fakultete, me vedno bolj bodejo 'Bubiji', ki med mladimi gradijo barikade, jih s ciljno in profesionalno dognanimi usmerjenimi algorit-

mi vse bolj radikalizirajo in jemljejo še zadnjo odgovornost, ki bi jo od njih pričakovali. Kot učitelj – in to še posebej pri predmetu, ki ne le uči, ampak naj bi vodil do ljubezni do modrosti – želim pomagati pri iskanju možnosti, ki bi jim odpirale vero, kjer bi lahko prepoznali lastno odgovornost za svet, v katerem živijo. In končno uvideli tudi možnosti za dobro ravnanje, ki bi jih vodilo do večje uresničitve dobre skupnosti in posameznika, kot je o tem razpravljal že Aristotel.

Proces interpretacije in digitalizacija

Razumevanje, zlasti ko gre za razlago globalnih vprašanj, je vse večji družbeni izziv, sploh če želimo priti do globalnih odločitev, dobrih za čim več ljudi, ki bi bile tudi trajnostno naravnane. Začne se že pri čisto osebnih vprašanjih, kako naj živim, s kom naj živim, končno zakaj naj živim, saj se mladi v poplavi različnih oblik komunikacije vedno težje znajdejo. Ne gre le za razumevanje med ljudmi v različnih konfliktnih situacijah, ki jih ne morejo rešiti sami na osebni ali družbeni ravni; izziv je proces razumevanja na vseh ravneh. To vključuje tako konfliktno situacije kot tiste trenutke, ko mislimo, da razumemo vse. Celoten proces iskanja resnice postaja vedno bolj vprašljiv. Mnogi so videli rešitev v empiričnih vedah, ki bi ponudile preverljivo, zanesljivo in neodvisno resnico. Že od Sokrata naprej je tudi filozofsko iskanje resnice imelo za cilj pridobivanje objektivnega vedenja; vedenja, ki ni odvisno od različnih interpretacij. Vendar pa že sam poudarek na besedi razumevanje pomeni, da je resnica odvisna od lastne presoje in od trenutne situacije, v kateri poteka interpretacija. Zato znanstvena, empirična resnica ne nagovarja vedno tako, da bi človeka pritegnila, nagovorila, usmerjala.

V postmodernizmu je poudarek na preseganju omejitev, na premagovanju vseh možnih meril, ki bi kazala, kaj je boljše ali slabše razumevanje, vedno bolj glasno. Predvsem gre za to, da se posamezniku v demokratični družbi zagotovijo

pravično mesto v procesu odločanja in enake možnosti za življenje ob skupaj sprejetih praviilih. Prav tako gre za to, da se zgradi in okrepi odpornost družbe kot celote proti poskusom zlorabe demokratičnega procesa kolektivnega odločanja. Prehod od resnice, ki je neodvisna od individualnega dojemanja, k resnici, ki je vedno odvisna od individualnega razumevanja, je vedno postavljaj pod vprašaj prepričanje, ki je temeljilo na objektivni resnici, dojemljivi vsem. Tu ne gre le za določena avtoritarna stališča, ampak za vso metafiziko, ki jo postmodernizem zavrača, ker jo vidi kot instrument nadzora in prisile (Klun 2022, 985). Pluralnost spoznanja je pot do večje vključenosti vsakega posameznika, kar lahko vodi k spoštovanju osebnega dostojanstva in večje odgovornosti za sprejeto interpretacijo.

Ob pojavu umetne inteligence (UI) je stališče postmoderne vedno bolj omajano. Resnico kreira algoritem, za katerega tudi njegovi avtorji več točno ne vedo, kako deluje. Zato je odpor, ki ga Tina Vrščaj v svojem *Klancu* namenja digitalnemu, klic k bolj osebni in zavzeti poti s takega ali drugačnega klanca. Francoski mislec Luc Ferry je letos objavil obsežno delo o umetni inteligenci. Sprašuje se, ali gre pri tem za veliko nadomestilo človeka ali za močno orodje. V navdušencih za UI vidi le podaljšek stare pragmatične filozofije in končno približevanje sanjam posthumanistov, saj se po njihovem prepričanju vedno bolj bliža točka singularnosti, ko bo vsak problem rešen, še preden se bo pojavil (Ferry 2025, 226–237). S pomočjo UI bomo končno premagali tudi umrljivost, saj mnogi navdušenci in strokovnjaki za nevrologijo in digitalno tehnologijo zagotavljajo, da bo mogoče prenesti um posameznika v oblak digitalnih možganov. Ferry ob sklicevanju na človekovo individualnost in ustvarjalnost dokazuje, da je umetna inteligenca orodje, ki nam lahko resnično pomaga, vendar pa je lahko tudi nevarna, če se uporablja neodgovorno. Ferryjev končni argument ni le, da ne želi po smrti živeti v nekakšnem digitalnem raju, kjer lahko

njegovo zavest po želji in brez omejitev uporabljati kdor koli, ki to želi, ampak tudi, da se umetna inteligenca ne more distancirati od same sebe (293). Ne more misliti sama o sebi in se kritično distancirati od lastne zavesti. Sposobnost človeške zavesti je, da ustvarja, živi in razblini razkol med sabo kot subjektom in sabo kot objektom. Človek je subjekt, ki lahko celo reče: grešil sem, naredil sem napako. Z drugimi besedami, subjekt, ki govori o sebi kot o objektu (295). Zaradi same narave, saj gre za programiran stroj reševanja problemov, ki izvira iz njenega nastanka, umetna inteligenca tega ne more storiti. Lahko to igra, lahko to posnema, vendar ne more ustvariti nobene vrste razcepljene zavesti. Zato Vrščajeva tako poudarja sposobnost Eve, glavne junakinje, da kritično pristopa do mišljenja ljudi, ki jo obkrožajo, in se ob tem sama sprašuje, če prav ravna, ali je na pravem mestu in kako naj vzgaja svoje hčerke. Pri tem se ji pogosto javlja glas mame – starega klanca, s katerega želi pobegniti: »Ampak mami, ne razumeš, odgovarja glasu svoje mame, ki se oglašja zdaj, ko ima svoje mladičke. Iz zdaj, ko je ura že pol desetih. Zamahne z roko, kot da odganja mušice. Zdi se ji, da punčk ne more uspavati. Nekatere stvari mora otrok narediti sam in ob svojem času. Tega njena mama ni razumela. Zmeraj je vedela, kaj je *normalno*.« (Vrščaj 2022, 11) Čeprav je marsikaj nujnega, normalnega, je vedno možen premislek. Prav UI odgovarja v veliki meri s poenostavitvami, kar se nadaljuje s podpiranjem lenobe in vodi vedno bolj v vnaprej programirano *normalnost*.

Človek – bitje interpretacije, ustvarjanja pomena

Da ima človek možnost preseči UI in ohraniti ustvarjalnost, kar edino vodi k realni svobodi in pričakovanju, da bomo ravnali odgovorno, nam bo pokazal antropološki temelj razumevanja človeške zmožnosti interpretacije, kot ga postavi Paul Ricoeur. V svoji dolgi karieri je Ricoeur združil različne tokove filozofske

hermenevtike in jih uporabljal tako za interpretacijo literature, politike in filozofije kot celo teologije (Ricoeur 1994, 24). Da bi razumeli njegovo hermenevtiko, je koristno poznati tri glavne vplive: začne pod močnim vplivom refleksivne filozofije, nato se sreča s fenomenologijo in pogosto, a težko sooča s strukturalizmom ter kasneje z analitično filozofijo. V enem od svojih prvih večjih del postavi temeljno antropološko izhodišče, ki počasi odpira vrata hermenevtiki (Kearney 2017, 2–5). Ricoeurjevo antropološko izhodišče leži v fenomenološkem razumevanju procesa spoznavanja. Kadarkoli prvič naletimo na kakšen predmet ali pojav, smo v svojem zaznavanju omejeni na le določen vidik. Naši čuti nas omejujejo in nam dajejo le omejene informacije. A mi želimo spoznati celoten predmet ali pojav. Naši interpretaciji predhodi želja po poznavanju, dojetanju celote. Človekova narava je, da si prizadeva za razumevanje. Ne le zaradi preživetja, ampak tudi zato, da se človek dvigne nad to, kar mu posredujejo goli čuti. Ricoeurja vedno vodi prepričanje, da želja, namera, predhodi razumevanju, ustvarjanju konceptov. V tej želji po razumevanju vidimo, ko vidimo le del predmeta ali pojava, uporabljamo besede, da zajamemo celoten pomen; poimenujemo celoten pojav. Vidimo le deblo drevesa in rečemo, da je pred nami drevo. Ko naslednjič izrečemo besedo drevo, ne upoštevamo več le čutnega izhodišča delnega zaznavanja, ampak si predstavljamo celotno drevo. Samo z učenjem jezika se naučimo razumeti celoto, ne le tisto, kar zaznavamo s čutili. Vidimo, da je proces interpretacije v celoti vključen v sam jezik in je že v samem izhodišču podvržen omejitvam, če že ne možnosti napačne interpretacije. Prav tako loči prvo in drugo referenco. Prva se nanaša npr. na drevo, druga je globlja in širša, ki se na nanaša na pravi pomen za posameznika. Lahko v drevesu vidimo pesniški navdih, možnost za pohištvo, površino za grafit. Ta druga referenca je veliko bolj odprta, ustvarjalna, ob tem pa prinaša vedno znova nove pomene. Iskanje druge reference je vedno proces.

»Iz tega tudi sledi, da glagol, človeška dejavnost, predhodi samostalniku, golemu vedenju. Razdalja med končnim samostalnikom (ime, ki ga damo stvarjem) in neskončnim glagolom (predikacija pomena) ustvarja prvotno nesorazmerje, neravnovesje.« (Arthos 2019, 172) Prepoznavanje in poimenovanje predmetov je najlažji del. Veliko bolj zapleteno je poimenovanje lastnih občutkov in mnenj. Korenina vsega tega leži v omejeni sposobnosti človeškega spoznavanja »zaradi očitne lastnosti predmeta, da se vedno kaže le z ene strani, potem pa z druge« (Ricoeur 1986, 24) Če se zavem te omejitve svojega razumevanja, sem jo že premagal, ker s tem odprem vrata previdnega iskanja resnice. Do te druge reference veliko bolj lahko prihajam s sprejemanjem pomenov drugih, saj lahko izhajajo iz drugih perspektiv in lastne kreativnosti: »Prav na stvari sami presežem svojo perspektivo. Dejansko lahko to enostranskost izrazim le tako, da izrazim vse druge strani, ki jih trenutno ne vidim ... Do tega omejevalnega dejanja spoznanja ne pridem neposredno, ampak reflektivno, ko razumem perspektivo percepcije skozi razmišljanje o enostranskosti zaznanega objekta.« (26) Zavest, da spoznavanje ni avtomatski proces skozi čutno zaznavanje, sproži fazo notranjega preudarjanja, lastne refleksivnosti. To razmišljanje vodi do odkritja koncepta pomena. Proces ustvarjanja pomena je neskončen, vodi nas v neskončno ustvarjalno prizadevanje. Nazadnje odpira tudi vrata transcendentci; hrepenimo po neskončnem pomenu vsega.

Ustvarjalnost kot zdravilo za digitalno

Šele na tak način lahko bolje razumemo Evino razmišljanje, ko se s svojima hčerama vrne na *Klanec* in se ustavijo ob razpelu: »Nespametno je v takem biti brez vere.« (Vrščaj 2022, 239) Čeprav nam ni treba tega razumeti v religioznem smislu verovanja, je potreba po odprtosti pomena vedno večja, tako velika, da sega že v transcendenco. Digitalne tehnologije nam vedno bolj jemljejo možnost refleksije o

lastnem dojemanju in resnici, ki iz tega izhaja. Zato bo verjetno v veliki meri branje letošnjega maturitetnega romana prezrlo posvetilo: »Bralce vljudno prosimo, da izklopijo naprave.« (Vrščaj 2022, 1) Samo s pomočjo izklopa naprav bomo lažje razmišljali samostojno. Naloga pouka filozofije je, vsaj po mojem, odklop od utečenega in s tem pomoč pri razvijanju kritične presoje lastnega spoznanja. Razumevanje procesa ustvarjanja 'resnice', kot ga opiše P. Ricoeur, nam lahko pomaga, da najprej sprejmemo le svoj 'klanec'. Ob tem pa se veselimo 'resnic' drugih, ki na ta klanec gledajo drugače, saj prihajajo iz drugačne perspektive. Kot je morala Eva preko napornega odraščanja in še težjega postavljanja na lastne noge odkriti novo podobo o očetu, lastni preteklosti in s tem tudi prihodnosti, tako je naš hermenevtični krog vedno usmerjen k iskanju novih pomenov. V to ne moreš ne verjeti sklene mala Višnja ob svoji maloverni mami (240). Otrok, ki odkriva svet, naj bo še tako blaten, se zaveda nuje odklopa od usmerjene interpretacije digitalnih ponudnikov. Potopljeni v svet algoritmov, ki prej vedo, kaj bo potešilo našo ustvarjalnost in jo s tem tudi zamorijo, bomo težko videli tako ekološke probleme kot težave naših bližnjih.

Kot učitelj lahko pomagam dijakinjam in dijakom nizati različne poglede, voditi pa jih moram tudi do vere, da je vedno znova možno ustvarjati nove poglede, ki ustrezajo globoki človekovi potrebi po pristnem, odgovornem življenju. Ko Eva po ponovnem obisku *Klanca* uvidi pogorišče nekdanjega doma in s svojima hčerama gleda v njim znano naravo, opazi: »Pobočje pod njimi je opustošeno, ampak če se ozrejo po širni panorami, vidijo, da so griči okoli bogato pokriti z lepimi mešanimi gozdovi. Griči se brezskrbno smehljajo.« (240) Kot zaključí Ferry, da je raje naiven kot optimističen tehokrat z vero v vseмогоčno UI, saj le tako ohranja lastno svobodo in ustvarjalnost, tako je moja naloga, da po eni strani resno vzamem Cankarja, odpiram pa tudi možnost novega in ustvarjalnega začetka reševanja problemov,

čeprav otroškega, kot je shranjevanje majskega snega v hladilniku za pretoplo zimo.

Viri

Arthos, John. 2019. *Hermeneutics after Ricoeur*. London: Bloomsbury Academic.

Ferry, Luc. 2025. *IA Grand remplacement ou complémentarité?* Paris: Editions de l'Observatoire.

Kearney, Richard. 2017. *On Paul Ricoeur The Owl of Minerva*. London in New York: Routledge.

Klun, Branko. 2022. Neosholastična metafizika Aleša Ušeničnika in njena (post)moderna kritika. *Bogoslovni vestnik* 82, št. 4:975–988.

Ricoeur, Paul. 1986. *Fallible Man*. New York: Fordham University Press.

Ricoeur, Paul. 1994. *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press.

Vrščaj, Tina. 2022. *Na klancu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Novi učni načrt

Marjan Šimenc

Kakšen je dober učni načrt za filozofijo?

Filozofija v Sloveniji v šolski sistem vstopa v gimnaziji, natančneje v zadnjem letniku. Ta položaj je del izobraževalne tradicije in del tradicionalnega razumevanja pomena filozofije: na vrsto pride na koncu gimnazije, v šolskem sistemu tiste šole, ki pripravlja na univerzitetni študij. Tako je v avstrijski gimnaziji in tako je v gimnazijah v večini šolskih sistemov, ki so zgodovinsko povezani s Habsburško monarhijo. V Sloveniji je sicer filozofija prisotna že v osnovni šoli, saj je v zadnji triadi devetletke filozofija za otroke izbirni predmet. Toda ta predmet ponuja malo osnovnih šol, tako da je njegov vpliv na splošno populacijo učencev (in učiteljev) omejen.

Pouk filozofije po šolah ni preprosto prostor filozofije in prostor za filozofijo, se pravi področje svobodnega filozofskega raziskovanja. Tako kot za vse druge predmete tudi za filozofijo kot šolski predmet velja, da mora učitelj pri poučevanju upoštevati učni načrt za predmet. Ta je formalno predpisan in učitelj mu mora slediti, kar pomeni, da mora upoštevati opredelitev filozofije in njene cilje, ki v učnem načrtu niso samo zapisani, temveč so zanj predpisani.

Učni načrt torej lahko razumemo kot institucionalno omejevanje svobode učitelja filozofije in smo do take ureditve, do učnega načrta in do dela skupine, ki ga pripravlja, kritični. Vendar je res tudi, da je filozofija kot taka danes v veliki meri del institucionalne ureditve družb, v katerih deluje. Temu se je prilagodila ter sprejela omejitve, ki ji jih njen sodobni položaj

nalaga. Torej sledenje pravilom, ki so zunanja filozofiji, ne velja samo za učitelje filozofije v gimnaziji, temveč za večino danes delujočih filozofov.

Sprejemanje takega položaja filozofije privede do deloma nujne konformnosti, vendar ta institucionalna umeščenost odpira tudi možnost za delovanje in učinkovanje: ne samo v smislu materialne osnove, saj mesto v instituciji pomeni tudi delovna mesta za filozofe, temveč tudi glede položaja filozofije v družbi, razširjanja filozofskih idej, njihovega vplivanja v družbi in na družbo, zato ima to omejevanje, na katerega filozofija pristaja, pomembne pozitivne vidike.

Lahko bi rekli, da je tako tudi s poučevanjem filozofije v gimnaziji. Kot del šolskega sistema je predmet zamejen in omejen. Vendar institucionalna ureditev položaja filozofije, ki svobodni filozofski razmislek spremeni v šolski predmet, vzpostavlja delovna mesta za njene učitelje, zagotavlja njeno prisotnost v izobraževalnem sistemu in njen stik z učenci. Poleg tega pa umestitev filozofije v šolski sistem učencem omogoča stik z njo in s tem uresničevanje pravice do filozofije, o kateri govori francoski filozof Jacques Derrida.

Res je torej, da ta »šolska« filozofija ni filozofija v njeni popolni svobodi. Lahko bi kdo kritično izpeljeval, da učitelji ne poučujejo filozofije, temveč sledijo učnemu načrtu, zato v gimnazijah ne poteka stik s filozofijo, temveč z ne-pravo filozofijo. A to stališče predpostavlja oster rez med šolsko in pravo filozofijo, to pa je težko zagovarjati. Tudi zato, ker pri pisanju učnih načrtov sodelujejo filozofi, tako da je omejevanje filozofije v šoli tudi njeno samooomejevanje. Po drugi strani pa se je na področju filozofije zgodovinsko vzpostavila pluralnost

filozofij in pristopov k filozofiji, zato je tudi govor o pravi in nepravi filozofiji problematičen.

Če pustimo ob strani širše razmisleke o družbenem položaju filozofije, o odnosu med javno in zasebno rabo uma, če uporabimo Kantovo terminologijo, se ob snovanju novega učnega načrta zastavi vprašanje, kakšen je dober učni načrt za poučevanje filozofije. To vprašanje se v mojem primeru ne zastavlja v praznem prostoru. Gre za vprašanje, kakšen je dober učni načrt za pouk filozofije v Sloveniji, v gimnaziji, v obdobju, v katerem živimo.

Na to vprašanje je mogoče odgovoriti tako, da samo vprašanje postavimo pod vprašaj oziroma pod vprašaj postavimo predpostavko, da je to novo vprašanje, na katerega še nimamo nobenega odgovora. Prvi možni odgovor na to vprašanje je, da odgovora ni treba šele začeti iskati, saj je (neki) odgovor na to vprašanje na neki način vselej že dan. Del tradicije poučevanja filozofije je tudi tradicija pisanja učnih načrtov. In vsak učni načrt, bi lahko trdili, uteleša neki odgovor na vprašanje, kaj je dober učni načrt za filozofijo. Na to vprašanje smo torej v novejši dobi že dobili tri praktične odgovore v obliki treh učnih načrtov. Prvi je iz leta 1992, drugi iz leta 1998 (z modifikacijami desetletje pozneje), tretji, ki je še v nastajanju, pa bo dobil javno veljavnost leta 2025. (Naj opozorim, da bo moja predstavitev zaradi časovnih okvirov nekoliko poenostavila vsebino vseh treh učnih načrtov.)

Stari učni načrt

Učni načrt je bil na začetku devetdesetih vseobsegajoči učni načrt. Formalno se je členil na dva elementa: cilje in vsebino. Vsebino so sestavljali trije deli: uvod, središčna tema in 13 izbirnih tem. Središčna tema je bila poimenovana *Človek spoznanje svet* in se je delila na temeljne pojme in poglavitne avtorje. Naštetih je bilo nekaj pojmov, sledil pa je napotek, naj se obravnavajo »poglavitni avtorji in njihova

dela«. Učni načrt je bil tako vsebinsko vseobsežen: ni bilo vsebine iz filozofske tradicije, ki je opis v učnem načrtu ne bi zajemal. Kot tak je bil morda primerna podlaga za načrtovanje študija filozofije na univerzi, za gimnazijo pa je bil preprosto »prebogata«.

V cilje učnega načrta so bila zapisana visoka pričakovanja: dijaki »razvijajo samostojno in kritično mišljenje« in sposobnost za »pojmovno analizo«, kar je ustrezalo trdnemu prepričanju med filozofi in učitelji filozofije, da filozofija uči misliti. (In to prepričanje je pogosto zapisano kot ugotavljanje dejstev, ne kot normativna zahteva, ki nakazuje, kako bi moral potekati pouk filozofije.) Ali se dejanski pouk približa temu idealu, se učni načrt ni spraševal. Vseboval je celoto filozofije, kar je ob dejstvu, da je bilo za pouk filozofije na voljo 70 ur, pomenilo, da so bili učitelji postavljeni pred nemogočo nalogo. Učni načrt jim je bil predpisan, torej bi ga morali uresničiti, bil pa je preobsežen, da bi ga bilo mogoče uresničiti. Učitelji so se na to nemogočo nalogo največkrat odzvali tako, da so iz učnega načrta izbrali vsebine, ki so jim bile blizu. In ne glede na to, kaj so izbrali, so bili lahko gotovi, da je izbrano del učnega načrta. Večina je zasnovala kurz, ki bi mu lahko rekli *Pregled zgodovine filozofije od Talesa do Kanta*. Za kaj več, so rekli, žal ni časa. In nismo imeli slabe vesti: ob nemogoči nalogi smo naredili največ, kar je bilo mogoče narediti. Nemogoča zahteva nam je dala svobodo, da smo delali, kar smo želeli delati. In največkrat so učitelji delali tisto, kar bi delali, četudi učni načrt ne bi obstajal. Sledili so obstoječi praksi poučevanja, se pravi načinu dela, ki jim je bil znan in samoumeven.

Kritika starega načrta

Zgodovinski pregled je bil največkrat način dela, ki je »sobival« z učnim načrtom (ker učnega načrta ni bilo mogoče uresničiti, smo pač bivali skupaj z njim, v miroljubni koeksistenci), v devetdesetih letih pa je v skladu s takratnim dogajanjem v »Evropi«, ki smo ga učitelji spo-

znali preko organizacije Aipph (*Association International des Professeurs de Philosophie*), postal objekt kritike. Ta kritika je bila interna, opozarjala je, da cilji pouka filozofije vsebujejo pojmovno analizo in kritično mišljenje, pouk v razredu pa je največkrat vseboval govor o izbranih filozofih, njihovem življenju, njihovih delih, ter kratek opis nekaterih njihovih trditev. Za poglavljen razmislek o njih ni bilo časa.

Zgodovinski pristop je imel svoje prednosti: obravnavane filozofe je navezoval na predhodne filozofe in na družbeni kontekst filozofije. Vendar je to pomenilo tudi nevarnost redukcije filozofove misli na situacijo, v kateri je filozof živel. In ta pristop v resnici ni bil historični, čeprav smo mu radi tako rekli – ni namreč reflektiral pozicije, iz katere je govoril o filozofih. Torej je bil ta pristop, ki je vključeval govor o zgodovinskih filozofijah, v resnici nezgodovinski. Učitelj je od daleč opazoval pretekle filozofije in si domišljal, da jih opazuje iz nevtralnega zornega kota. V filozofiji pa ta nevtralni pogled, pogled od nikoder, kot je temu rekel Thomas Nagel, ne obstaja.

Predvsem pa tovrstni pouk največkrat ni bil preveč učinkovit, ko je šlo za spodbujanje dijakov k vstopu v filozofsko mišljenje. Bil je bolj govor o filozofiji, manj pa uvod v filozofijo in filozofsko mišljenje. Dogajanje filozofije je postavljaval v preteklost, v zgodovino, ni pa dijakov soočal z vprašanjem, kje je njihovo mesto v tej množici različnih filozofskih pogledov. Pouk filozofije v gimnaziji ima hočeš nočeš status uvoda v filozofijo, na ta položaj filozofije pa se mora učitelj odzvati. Odgovor, da ima pouk filozofije v gimnaziji lahko samo obliko zgodovinske panorame, pravi vstop v filozofijo pa se bo zgodil kdaj pozneje, ne odgovori na vprašanje, kdaj bo ta »pozneje« prišel. Eno leto pouka v gimnaziji je namreč za večino dijakov edino leto organiziranega srečevanja s filozofijo.

Učni načrt, ki je nastal sredi devetdesetih (leta 1998) in je še v veljavi, je hotel odpraviti to pomanjkljivost. Ni želel spodbujati nevtralnega

poročanja o filozofiji, temveč je želel dijake spodbujati k filozofskemu mišljenju. Temu smo takrat po ameriškem zgledu rekli *doing philosophy*. Filozofija v gimnaziji naj bi tako postala most, ki dijake vodi od predfilozofskih mnenj v filozofijo in filozofiranje.

Za kritizirani učni načrt bi lahko rekli, da je imel za cilj predvsem ne posegati v obstoječo prakso poučevanja filozofije. Predstavil je bogastvo filozofije in njen pomen za samostojno mišljenje dijakov, a ni imel ambicije, da bi usmerjal učitelje pri poučevanju filozofije. Implicitno samorazumevanje tega učnega načrta – se pravi razumevanje cilja, ki ga je ta učni načrt utelešal – je bilo, da ima dober učni načrt dve primarni nalogi. Prva je, da slika čim bolj pozitivno sliko filozofije za splošno javnost, za druge učitelje, starše, ravnatelje. Druga je, da ne vključuje ničesar, kar bi lahko motilo učitelje filozofije pri njihovem delu. Učitelji so strokovnjaki, ki vedo, kaj delajo. V njihovo delo se učni načrt ne sme vpletati. In videli smo, da so učitelji v resnici (pogosto) poučevali, kot da tega učnega načrta ne bi bilo. Največkrat so poučevali tako, kot so njih same poučevali filozofijo, ko so bili dijaki in študenti. Če je prva poanta glede učnega načrta, da je vselej že novi učni načrt, se pravi *odziv na že obstoječi učni načrt*, je druga poanta, da je novi učni načrt vselej tudi *odgovor na obstoječo prakso poučevanja filozofije*. Ta se deloma ujema z obstoječim učnim načrtom, deloma pa se po naravi stvari od njega odmika. O tem več nekoliko pozneje.

Zdaj veljavni učni načrt

Če je bil odgovor prvega učnega načrta na vprašanje, kaj je dober učni načrt, v bistvu navodilo: »*Samo ne škoditi!*« – namreč učiteljem in njihovi praksi poučevanja –, je bil odgovor učnega načrta iz leta 1998 nekoliko bolj ambiciozen. Lahko bi rekli, da je sledil maksimi: »*Dober učni načrt je tisti, ki izboljša obstoječo prakso poučevanja.*«

Opozorili smo že, da učni načrti le izjemoma začenjajo iz nič. Navadno nadomeščajo predhodne učne načrte in skušajo regulirati obstoječo prakso poučevanja predmeta. Prav zaradi ustaljene prakse poučevanja je prvi učni načrt, o katerem smo govorili, lahko zavzel stališče, da mora učni načrt učiteljem predvsem omogočiti, da nadaljujejo s svojim delom.

Ker ima učni načrt na svojem začetku vselej status novega učnega načrta, je torej vsak, ne glede na namere avtorjev, tudi odziv na stari učni načrt. Če se za obstoječi učni načrt, ki ga bo njihovo delo spremenilo v stari učni načrt, avtorji ne menijo in ga pri svojem delu ne upoštevajo, tako da se njihovo delo v ničemer ne odziva na stari učni načrt, je tudi tak odnos specifičen odgovor nanj. Izhaja iz (implicitne) presoje, da stari učni načrt ne more biti v ničemer dobro izhodišče za pripravo novega. In to je zelo pomenljiva in vsebinska reakcija.

Vendar novi učni načrt ni samo odziv na obstoječega, temveč predvsem na obstoječo prakso poučevanja predmeta. V idealnem primeru bi bila praksa poučevanja identična z učenim načrtom. Bolje rečeno: v praksi bi se v idealnem samo izvedlo tisto, kar je zapisano v učnem načrtu, tako da med slednjim in prakso poučevanja ne bi bilo nobenih razlik. Učni načrt je načrt za prakso, praksa je udejanjanje načrta – tako kot arhitekt nariše načrt hiše, ki ga dobi gradbenik in zgradi hišo, tako strokovnjaki narišejo načrt pouka filozofije, učitelji pa na tej podlagi gradijo učne ure. A taka idealna situacija ne obstaja. Na to opozarja tudi kurikularna teorija, ki ločuje različne vrste kurikula oziroma učnega načrta. V nadaljevanju navajamo našo verzijo razlikovanj, ki nekoliko odstopa od tradicionalnih distinkcij. Lahko bi rekli, da je prvi učni načrt vezan na intence njegovih avtorjev – temu bi lahko rekli *intendirani učni načrt*, ki označuje tisto, kar so avtorji namerali vanj zapisati. Drugi je *formalno zapisani učni načrt*, se pravi besedilo, ki je nastalo na podlagi dela skupine za pripravo učnega načrta. Zapisano ne izraža nujno

intence avtorjev, zlasti če je avtorjev več (avtorjev pa je praviloma več in njihov osnutek učnega načrta »gre« skozi proceduro, v kateri lahko pripombe recenzentov pomembno vplivajo na končni zapis) in se niso mogli v celoti uskladiti glede vsebine. Tretji je učni načrt, kot ga *razume posamezni učitelj*. Četrty je načrt, kot se *realizira* skozi posamezno uro v razredu (posamezna ura je realizacija učnega načrta, a je tudi dogodek, ki v svoji enkratnosti nujno presega zapisano v načrtu). Peti pa je učni načrt, kot ga *doživi posamezni učenec* – in tu bomo z naštevanjem končali.¹

Vidimo torej, da je mogoče ločiti celo vrsto stopenj oziroma oblik učnega načrta. In naša zagretost za razlikovanje niti ni izčrpala vseh možnosti. Lahko bi denimo intendirani učni načrt zapletli tako, da bi vsakemu avtorju skupine za pripravo učnega načrta pripisali neko intenco, od načina dela skupine, ki piše učni načrt, pa je odvisno, koliko se je v procesu pisanja oblikovala *skupinska intencionalnost*. In seveda, od njih je odvisno tudi, koliko so ponotranjili in še prej sprejeli robne pogoje, ki so jim bili vnaprej formalno predpisani za pisanje učnega načrta. (Pri zadnjem načrtu je bil del napisan vnaprej, s strani neznanega avtorja, in avtorji učnega načrta so morali preprosto pristati nanj.) A tu ni mesto za tovrstno analizo.

Vrnimo se k učnemu načrtu iz leta 1998, ki je v našem zaporedju drugi v vrsti. Opozorili smo že, da drugi učni načrt vzame drugačen odnos do obstoječe prakse, kot ga je zavzel prvi. Pri

¹ Nizozemski teoretik Jan van den Akker v svojih spisih razvije bogato konceptualno mrežo za razumevanje kurikula. Loči pet ravni kurikularnih aktivnosti: mednarodno (supra), nacionalno (makro), šolsko (meso), raven učne ure (mikro) in raven posameznika (nano). Vpelje tudi razlikovanje med tremi oblikami oziroma ravnmi kurikula: intendirani, implementirani in doseženi kurikulum. Vsaka od ravni se notranje členi: intendirani kurikulum se deli na idealni (vizija) in formalni oziroma zapisani (v formalnih dokumentih), implementirani se deli na zaznani (kot ga dojemajo učitelji) in delujoči (dejansko udejanjeni v procesu poučevanja), doseženi pa se deli na doživeti (v izkustvu učencev) in naučeni (dejansko znanje učencev). Na tej osnovi bi lahko govorili o šestih učnih načrtih za filozofijo.

tem je dobro spomniti, da ne obstaja samo praksa poučevanja, ki poteka v razredu, obstajajo tudi predstave filozofov in učiteljev filozofije o tem, kaj je filozofija in kakšen je njen cilj, tako imenovane »subjektivne teorije«. In cilj učnega načrta je prav v tem, da posreduje med idealnimi in morda idealiziranimi predstavami o filozofiji in njenem poučevanju na eni strani ter prakso poučevanja filozofije na drugi. Učni načrt tako ne posega v enovito in harmonično situacijo, saj sama praksa poučevanja – če lahko tako rečem – že vsebuje neko dvojnost: namreč prakso in razumevanje te prakse pri učiteljih in dijakih, konkretno delovanje, realnost, ki jo učitelji skupaj z dijaki ustvarjajo v razredu, pa tudi zelo splošne ideale, ki jih delovanje skuša realizirati.

Omenili smo že, kako filozofi in učitelji filozofije pogosto trdimo, da filozofija uči misliti. To trditev so snovalci drugega učnega načrta vzeli resno in jo primerjali s takrat prevladujočo prakso, se pravi s kratkim pregledom (nekatere) filozofov, njihovih življenj in nauk. Sklep, izpeljan na podlagi te primerjave, je bil, da obstoječa praksa poučevanja filozofije slabo uresničuje prej opisani cilj pouka filozofije. Zato je treba način poučevanja spremeniti. Da bi pouk filozofije v resnici lahko prispeval k samostojnemu mišljenju dijakov, ga je smiselno organizirati tako, da imajo dijaki pri pouku možnost prakticirati mišljenje. Učni načrt zato priporoča sokratsko metodo poučevanja. Del te metode je prepričanje, da so vsi ljudje že filozofi, le da se tega ne zavedajo. Pouk filozofije jim omogoči, da najprej artikulirajo in potem tudi premislijo svoja implicitna spoznavna teoretska, etična in druga filozofska prepričanja. Analiza spontane filozofije dijakov naj bi tako postala eden ključnih elementov poučevanja filozofije.

Če je prvi učni načrt videl resnico v obstoječi praksi, jo je drugi videl v filozofskih in učiteljskih predstavah. Iz tega je izpeljal notranjo kritiko prvega učnega načrta: v njem zapisani ideali se ne skladajo s prakso, zato je treba učni

načrt uporabiti za njeno spreminjanje. Takrat veljavni (prvi) učni načrt je treba spremeniti tako, da bo spodbujal prakso, ki bo omogočila uresničevanje cilja pouka filozofije, zapisanega v njem.

Pri oblikovanju novega učnega načrta smo se avtorji opirali na tri modele posredovanja filozofije. Prvi zgled je bila filozofija za otroke, ki je poučevanje filozofije spremenila v filozofsko raziskovanje, učitelj pa je predvsem sokratski voditelj (»olajševalec«) dialoga med učenci. Drugi zgled je bil francoski didaktik filozofije Michel Tozzi. Tozzi je filozofiranje koncipiral kot rabo treh temeljnih kompetenc, ki jih je poimenoval *problematizacija*, *konceptualizacija* in *argumentacija*. Tretji vzor je bil nemški didaktik filozofije Ekkhart Martens, ki je poučevanje filozofije opredelil kot zaporedje treh korakov. Prvi je dialog z dijaki, v katerem se artikulirajo prepričanja, ki jih učenci že imajo, se pravi njihovo pred-razumevanje. V drugem koraku se vpelje filozofa, bodisi z branjem besedila bodisi s pomočjo predavanja. Ta korak meri na razumevanje posamezne filozofske teorije. V tretjem koraku se razvije dialog s filozofom. Ta korak meri na kritično soočenje s filozofovimi trditvami.

Novi učni načrt, ki je še v veljavi, vsebuje uvod, dve obvezni temi in izbirne teme. Obvezni temi sta spoznavna teorija in etika. Bistveno pa je, da so pri obeh obveznih temah opredeljeni samo cilji, ni pa obveznih vsebin. Pri vsaki temi so sicer navedeni trije predlogi izvedbe, se pravi trije predlogi, katerih sklope vsebin naj bi uporabili pri pouku, vendar so to samo predlogi, ki niso zavezujoči. Učitelj je tako popolnoma svoboden glede vsebin, ki jih uporabi pri obdelavi tem. Ni pa svoboden glede ciljev. Ti so predpisani. Učenci naj bi poznali in razumeli osnovna vprašanja s področja etike in spoznavne teorije; sposobni morajo biti analizirati vprašanja s tega področja, pri tem uporabljati temeljne pojme in to znanje uporabiti za premislek svojega odnosa do spoznanja in do etičnih vprašanj. Cilji se nanašajo na poznavanje in

razumevanje, a tudi na razmislek dijakov. Ko smo pisali učni načrt, smo pričakovali, da bodo dijaki pri pouku postopno začeli filozofsko razmišljati.

Tretji učni načrt

Tretji učni načrt, ki je bil formalno sprejet leta 2025, v veljavo pa bo stopil šele po nekajletnem prehodnem obdobju, nadaljuje ta premislek. Tudi ta zagovarja, da mora učni načrt spremeniti prakso, če ni ustrezna. Zvest je idealu, naj filozofija uči misliti samostojno, s tem da upošteva dejanske učinke pouka filozofije. Vpraša se, ali praksa poučevanja dijake res nauči misliti. Pri odgovoru na to vprašanje mu je v pomoč dejstvo, da je bila v Sloveniji hkrati z uvedbo drugega učnega načrta (ponovno) uvedena tudi matura. Dijaki na maturi lahko izberejo tudi filozofijo, in ker je matura eksterna, eseji in komentarji besedil, ki jih dijaki pišejo na maturi, dajejo vpogled, koliko pouk filozofije dejansko pripravi dijake na samostojen filozofski razmislek.

Naj na kratko obnovimo osnovno strukturo mature, ki je ostala nespremenjena do danes. Dijaki opravljajo maturo iz petih predmetov, trije so obvezni (matematika, slovenščina, tuj jezik), dva izbirna. Kot izbirni predmet lahko dijaki za maturo izberejo tudi filozofijo. Ker je bilo določeno, da mora imeti predmet vsaj 280 ur pouka, da bi ga dijaki lahko izbrali kot izbirni premet na maturi, to pomeni, da dijaki, ki izberejo filozofijo (in izberejo jo lahko le na šolah, ki to možnost ponudijo), dobijo še dodatnih šest ur filozofije tedensko v četrtem razredu (od tega sta dve namenjeni seminarski nalogi). To pomeni, da za te dijake filozofija po obsegu postane pomemben predmet – saj ima po številu ur enak obseg kot predmet, ki se poučuje štiri leta dve uri na teden. Pri teh dodatnih urah za dijake, ki izberejo filozofijo za maturitetni izbirni predmet, dijaki obravnavajo izbrano temo (na voljo je pet tem) in preberejo izbrano filozofsko besedilo (na voljo so štiri besedila).

Matura je eksterna, kar pomeni, da ima vsak predmet komisijo, ki vsako leta zastavlja vprašanja, izdelke dijakov pa popravljajo zunanji ocenjevalci, ki dijakov ne poznajo. Maturitetni preizkus iz filozofije ima tri dele. Dijaki pišejo esej, komentirajo odlomek izbranega besedila in napišejo seminarsko nalogo.

Maturitetni komisiji za maturo so tako dostopni eseji, ki jih dijaki napišejo na maturi. Pri branju se izkaže, da je za maturitetne eseje pogosto značilna deskriptivnost. To pomeni, da je prevladujoča usmeritev esejev obnavljanje različnih filozofskih pozicij, poglobljeno razumevanje in samostojno mišljenje pa je v ozadju. Zastavlja se vprašanje, kako to, da učni načrt, ki v ospredje postavlja samostojno mišljenje dijakov, ne privede do tega, da bi dijaki samostojno razmišljali o filozofskih vprašanjih. Ali učitelji niso upoštevali učnega načrta?

Zdi se, da so bili učitelji celo preveč uspešni pri uveljavljanju sprememb, ki jih je svetoval učni načrt. Geslo, vključiti dijake in njihovo mišljenje v pouk, se je ujemalo s pogostimi pozivi, da so učni načrti v gimnaziji preobsežni in jih je treba razbremeniti, učence pa pri pouku postaviti v središče. Ti pozivi so imeli splošno podporo. Celo Univerza v Ljubljani je imela projekt, ki je propagiral na študente osredotočeno poučevanje na univerzitetni ravni, tako da je postavljanje učenca v središče del duha časa. Ker se je drugi učni načrt tako zelo ujel s splošnim tokom, ni čudno, da je bil ta element v poučevani praksi pogosto posebej poudarjen.

Na maturi se je tudi izkazalo, da poznavanje filozofij ni ovira za mišljenje. Še več: dobri eseji so se največkrat opirali na poglobljeno poznavanje filozofov. Dijaki, ki so v eseju o spoznavni teoriji izkazali dobro razumevanje Kantove spoznavne teorije, so napisali esej, ki je izpričal sposobnost za samostojno mišljenje. Podobno je bilo pri etiki: dobro poznavanje Kantove teorije morale je bilo povezano s sposobnostjo za poglobljen filozofski premislek etične problematike. Tako da bi lahko postavili splošno tezo:

dobro razumevanje misli filozofov, sposobnost misliti misel drugega je pogoj za samostojno mišljenje na področju filozofije. Poznavanje drugega je pogoj za poznavanje samega sebe.

Če je za samostojno filozofsko mišljenje treba prisluhniti drugemu, četudi je sprva nerazumljiv, abstrakten in čuden, potem je del pouka filozofije tudi umik učencev iz središča ter postavljanje filozofov in njihovih teorij v središče. To pa je težko, če vsi ponavljajo, naj bodo učenci pri pouku v središču, kar spodbuja narcizem dijakov. To je težko v družbi, ki ima že sama težave, izražene v negativnem odnosu do filozofije. Ta odnos odraža tudi SSKJ v geslu filozofirati, ki filozofijo povezuje s praznim govoričenjem.

Kaj je dober učni načrt?

Iz obravnave teh dveh »praktičnih« odgovorov na vprašanje, kaj je dober učni načrt za filozofijo v gimnaziji v Sloveniji, sledita dve vodili in skupina, ki je v letu 2025 pripravila nov učni načrt, ju je skušala upoštevati pri svojem delu. Prvo je, da je treba v učni načrt »vrniti vsebino« (*Bringing Knowledge Back* je naslov knjige angleškega sociologa vzgoje M. Younga, ki se zavzema za odmik od poudarjanja kompetenc in postavljanje vednosti v središče). Če naj dijak mislijo samostojno, potem morajo poznati tudi temeljne filozofske perspektive in paradigmatične razmisleke na danem področju.

Drugo vodilo je bolj sporno in tudi v resnici bolj spekulativno: dober učni načrt je tak, da ga ni mogoče uresničiti. Za boljše razumevanje konteksta naj spomnimo, da je proces nastajanja učnega načrta vključeval fazo, v kateri so učitelji komentirali osnutek novega učnega načrta. Zastavljeno je bilo tudi vprašanje, ali je učni načrt mogoče realizirati. Predpostavka tega vprašanja je bila, da mora biti dober učni načrt napisan tako, da ga je mogoče realizirati. Nesmiselno bi bilo na primer napisati učni načrt za matematiko, ki bi vključeval teme, ki bi bile za učence na določeni stopnji

izobraževanja prezahtevne, ali bi vključeval količino snovi, ki je v danih časovnih okvirih ni mogoče obravnavati. Zahteva po uresničljivosti je torej zahteva po realističnosti, ki prevelika pričakovanja uskladi z realnostjo.

Toda v situaciji, ko pouk učence postavlja v središče, obenem pa je stališče, s katerim dijak pridejo k pouku filozofije, da je filozofija prazno govoričenje, je težko pri pouku resno obravnavati misel preteklih filozofov in učence učiti misliti. Učni načrt, ki predpostavlja, da je taka obravnava mogoča, temelji na neresnični predpostavki in ga zato ni mogoče realizirati. Pogoji za uspešno realizacijo učnega načrta preprosto niso izpolnjeni.

Vendar iz tega ne gre preprosto sklepati, da je treba popustiti glede cilja, da filozofija uči misliti. Možen je tudi drugačen sklep: da je za filozofijo dober učni načrt tisti, ki ga ni mogoče uresničiti. S tem ne mislimo, da naj bi učni načrt zidal gradove v oblakih. Mislimo na to, da naloga učnega načrta za filozofijo ni, da je preprosto uresničljiv, temveč da postopno *vzpostavi pogoje za lastno uresničenje*. Uresničljivost tako ni dana na začetku, temveč je rezultat dela pri filozofiji, je učinek pouka filozofije.

Morda bi lahko nakazani položaj učnega načrta za filozofijo nekoliko pojasnili s tezo, da dober učni načrt za filozofijo vsebuje dva učna načrta: učni načrt, ki ga ni mogoče uresničiti, ker niso izpolnjeni pogoji, ki morajo biti izpolnjeni, da bi ga bilo mogoče uresničiti, in še drugi učni načrt, ki opisuje, kaj je treba storiti, da bi zagotovili izpolnitev pogojev, ki morajo biti izpolnjeni, da bi bilo mogoče uresničiti prvi učni načrt.

Morda bi lahko rekli, da glede tega filozofija pravzaprav ni izjema in da so v podobnem položaju tudi nekateri drugi predmeti. Če dobro pomislimo, za vse predmete velja, da je pred rabo novih učnih načrtov načrtovano obdobje, ko novi načrti še niso stopili v veljavo, ko gre za njihovo rabo pri pouku, so pa že v

veljavi, ko gre za pripravo na pouk po novih načrtih: pripravlja se gradiva za učitelje in učenec, organizira usposabljanja za učitelje, skratka pripravlja se vse potrebno, da bi bili učitelji pripravljeni za delo po novih učnih načrtih. Novi načrt tako deluje, še preden stopi v veljavo, da bi pripravil pogoje za svojo bodočo uspešno rabo, vendar to delovanje ni opisano v učnem načrtu. Lahko pa bi v vsak učni načrt na koncu vstavili še mali dodatek, »mali« učni načrt, nekakšen meta učni načrt, ki se nanaša na to, kako voditi proces vpeljevanja »velikega« učnega načrta. Ta dodatek bi bil po statusu podoben prehodnim določbam v zadnjih členih zakonov, ki se nanašajo na prehodno obdobje vpeljevanja zakona.

A pri filozofiji je na delu še nekaj več, ne gre samo za časovno omejeno prehodno obdobje uvajanja novega učnega načrta. Učni načrt za pouk filozofije predpostavlja, da bodo učenci pri pouku filozofirali, torej predpostavlja, da so dijaki že vstopili v filozofijo. Obenem pa je pouk filozofije tudi uvod v filozofijo, kar pomeni, da so dijaki vsaj na začetku pouka, vsaj v prvem obdobju poučevanja, zunaj filozofije. Ta situacija je še bolj zapletena, ker trdimo tudi, da dijaki že filozofirajo, a da se tega ne zavedajo, zato to delajo slabo. In da je ključna faza uvoda v filozofijo ravno ta uvid, da smo vselej že v filozofiji, da vselej že filozofiramo, čeprav tega še ne znamo prav dobro početi.

Kako doseči, da dijaki vstopijo v filozofijo, kako izpolniti pogoje, ki so potrebni za »normalno« delo po novem učnem načrtu? Kako delovati v obdobju »izrednega« pouka, ko še ne gre za sam pouk filozofije, temveč za vzpostavljanje pogojev za pouk filozofije? Ali sta ti dve vprašanji dobri ali pa samo zavajata? Ali obstaja trenutek, ko dijaki vstopijo v filozofijo, ali pa takega trenutka ni, tako da se dijaki v najboljšem primeru za nazaj zavedajo, da se je ta trenutek že zgodil? Na ta vprašanja tu ne moremo ponuditi odgovora, zato naj samo opozorimo na dve možni poti odgovarjanja nanju. Včasih trdimo, da dijake najlažje uvedemo v filozofijo, če ravnamo, kot

da so že v filozofiji. Drugič pa, nasprotno, trdimo, da mora učitelj poskušati organizirati okoliščine, ki dijakom omogočajo doživeti, da so vselej že bili v filozofiji. Vstop v filozofijo tako ni prehod v nov mentalni prostor, niti ne nov odnos do filozofije, temveč dogodek, v katerem se dijaki zavejo, da so v ta prostor že vstopili. In ta dogodek nima statusa (pomembnega) dogodek samo zato, ker se pri pouku nekaj zgodi, saj se pri pouku nenehno nekaj dogaja, temveč je dogodek zato, ker se s tem ovedenjem spremeni odnos dijakov do filozofije. Premislek teh dveh – in še drugih – možnosti pa je tema drugega članka.

Teorija

Andrej Adam

Leviatan kot razsvetljenski projekt

Letos smo dobili slovenski prevod Hobbesovega *Leviatana*, temeljnega dela novoveške politične filozofije in filozofije nasploh. Za prevod je zaslužen Aljoša Kravanja, ki je h knjigi dodal izčrpno spremno besedo. V tem prispevku se bomo posvetili morda neizrečenim predpostavkam tega dela in jih umestili v kontekst dobe, v katerem je nastalo. Ker je ena temeljih predpostavk Hobbesovega *Leviatana* vera v moč misli, tj. v moč razuma, tvegamo s trditvijo, da lahko to temeljno knjigo politične filozofije beremo kot eno prvih razsvetljenskih del, čeprav je nastalo leta 1651, tj. sredi 17. stoletja, in ne v 18. stoletju, ki mu sicer pravimo stoletje razsvetljenstva. S tega vidika je *Leviatan* predhodnik meščanske filozofije in sodobne politične misli; naznanja čas, ko se začne meščanski razred v Evropi zavedati samega sebe.

Sploh se zdi, da je treba razsvetljensko vero v moč razuma vselej razumeti ne le kot kulturno-znanstveno-filozofski projekt, temveč kot politično-gospodarski projekt porajajočega se meščanskega razreda, ki bo kmalu zavladal svetu ter mu naložil svojo logiko in svoje družbeno-ekonomske institucije: od centralne banke in borze, od manufaktur in tržnega gospodarstva, do filozofije, znanosti in politike obvladovanja narave in ljudi.

Na ravni teorije ali filozofije je ta polastitev nad usodo sveta v *Leviatanu* že povsem jasno razvidna. Tako kot so na področju naravoslovja Galilej, Kepler, Newton in drugi v tem istem 17. stoletju pometli s starimi naravoslovnimi

teorijami (zlasti z aristotelizmom, kot so si ga prisvojili v srednjem veku), poskuša tudi Hobbes pomesti s starimi (prav tako na aristotelizmu temelječimi) teorijami o naravi človeka in naravi politične skupnosti.

Hobbesova epistemologija

Hobbes torej kritizira aristotelovsko teorijo, s katero se je v obvladovanju sveta opremil do tedaj vladajoči družbeni razred. Na samem začetku *Leviatana*, kjer razpravlja o naravi človeka – o njegovi čutnosti, tj. zaznavi –, preberemo, da se je treba zavedati, da filozofske šole, »osnovane na *Aristotelovih* besedilih (prav tam, str. 16)«, učijo drugačen, po njegovem zelo napačen nauk o teh zadevah. K temu doda, da ne oporeka univerzam samim (kjer so Aristotela študirali), temveč želi opozoriti na brezsmiselnost šolske metafizike, ki bi jo bilo treba nadomestiti s sodobnejšimi spoznanji. Ta napad na metafiziko in vero kot usmerjevalko politike, ki tvori pomemben del *Leviatana*, je tudi tipična gesta razsvetljenstva.

Še več, opazimo lahko, da se Hobbes pri snovanju teorije človeške narave precej naslanja na matematično-naravoslovno logiko. To opažanje lahko podpremo z dejstvom, da je osebno poznal Galileja in Descartesa – na kar opozarja Kravanja v spremni besedi. Na primer, v 2. poglavju, kjer Hobbes piše o domišljiji, izhaja iz enega tedanjih temeljih naravoslovnih spoznanj – da je »stvar, ki je v gibanju, večno v gibanju, razen če je kaj ne ustavi (prav tam)«. Po njegovem to velja tudi v primeru človeške narave. Stare teorije namreč menijo, da človek – potem ko se utruji – sam po sebi išče mirovanje, pri čemer bi naj bilo mirovanje njegovo naravno stanje, tako kot tudi telesa

padajo k tlom zaradi sle po počitku. A ta, na Aristotelovem nauku temelječa teorija, je po njegovem napačna. Nov pogled na naravo in človeka pravi, da ne more nič spremeniti samo sebe. Telo ne more kar na lepem obmirovati, to lahko stori le, če nanj deluje kakšna druga sila. Po analogiji je tudi bledenje nekega občutka posledica tega, da ga zastira drug občutek: tako »kot svetloba sonca zastre svetlobo zvezd (17)«.

Tej logiki sledi celotna Hobbesova teorija človeške narave in hkratna kritika srednjeveške, aristotelске znanosti. Razsvetljsko odpravljane praznovernosti (denimo vere v duhove) gre pri Hobbesu – kot je značilno za razsvetljsko miselnost – z roko v roki s kritiko stare metafizike.

Na primer, ko Hobbes govori o prikaznih in videnjih, pravi takole: »Če bi odstranili ta praznoverni strah pred duhovi in skupaj z njim prerokovanje iz sanj, [...] in številne druge stvari, ki so odvisne od tega strahu [...], bi bili ljudje veliko primernejši za državljansko poslušnost, kot so zdaj (20).« Tako kot je vera v duhove utvara, je utvara tudi miselnost, da čuti zaznavajo *species* stvari. Po njegovem takšne teorije ne pomagajo razumeti ničesar. Predvsem bi morali sprejeti, da je človeška zaznava precej omejena. Kar lahko zaznavamo, je končno, in vse, kar lahko pojmuje, moramo predhodno zaznati. Zato človek ne more imeti predstave nečesa neskončnega; tudi »ne more pojmovati kakšne stvari, če je ne pojmuje na nekem določenem kraju in opredeljene z neko določeno velikostjo, ki jo je mogoče deliti na dele; prav tako ne more pojmovati, da je nekaj v celoti na tem kraju, hkrati pa v celoti na drugem kraju; ali da sta dve ali več stvari lahko na istem kraju hkrati, kajti nič od tega se ni nikoli nanašalo na čut in se tudi ne more (24)«. Takšno, metafizično, govorjenje je po njegovem absurdno, stvar zavedenih filozofov ali zavajajočih sholastikov, ki uporabljajo kup nesmiselnih besed, kot so bivajoče, intencionalnost, kajstvo (prav tam), ali (nekoliko kasneje na strani 25), bivajoče, intencionalnost, ki sta prav tako nesmiselni

sholastični besedi.

Naslednji Hobbesov epistemološki korak se nanaša na vlogo jezika pri spoznanju. Brez jezika, pravi, ni mišljenja in zato tudi ne spoznanja. Imenovanje stvari – Hobbes govori o tem v 4. poglavju *O govoru* – oziroma sama uporaba besed je pogoj sklepanja, pri katerem gre za odkrivanje posledic posameznih poimenovanj (definicij). Hobbesov primer na tem mestu je s področja matematike: »*Trije koti vsakega trikotnika so enaki dvema pravima kotoma* (27).« Dodajmo, da za to vrsto sklepanja Hobbes uporabi izraz *reckoning*, kar prevajalec v slovenščino ustrezno prevede kot računanje. Za naše branje Hobbesa je to še posebno zanimivo. Mišljenje je namreč dojet kot »mentalno računanje (prav tam)«. In bistvena lastnost tako dojetega mišljenja je varčevanje umskega dela. Mentalno računanje je razbremenjena oblika mišljenja, razbremenjena časa in kraja, kar pomeni, da sta v tej obliki mišljenja čas in kraj abstrahirana (odmišljena).

Mišljenje kot računanje je zasnovano po zgledu deduktivnih oblik mišljenja (silogistične logike in aksiomatske metode), kar je bilo Hobbesu, kot navdušencu nad matematiko, še posebno ljubo. Kravanja omenja, da je Hobbes na obisku pri Galileju naletel na odprt izvod Evklidovih *Elementov* (456), in dodajmo, da gre za eno najpomembnejših knjig človeškega rodu, saj je v njej vse dotedanje geometrijsko znanje izpeljano in utemeljeno na osnovi petih aksiomov in kratkega seznama postulatov (se pravi deduktivno). Aksiomatska metoda zahteva jasne začetne postavke sklepanja, silogistična logika pa pozornost na pravilno izpeljevanje vmesnih sklepov, ki vodijo do končnega sklepa.

Hrbtna stran odmišljanja časa in kraja je ta, da neki stavek, tj. logično-matematični stavek, velja kot resničen »v vseh časih in krajih (prav tam)«. Rečeno drugače: mentalno računanje je oblika mišljenja, ki ji ni treba upoštevati konteksta (če je kontekst sopomenka kraju in času); varčevanje s kontekstom. Kmalu bomo videli,

da takšno pojmovanje mišljenja ali razuma pripelje Hobbesa v protislovje.

Še prej pa velja izpostaviti povezavo med dojemanjem razuma kot razbremenjeno obliko mišljenja in tem, kako se na podlagi takšnega pojmovanja mišljenje oziroma razum dejansko oblikuje v danih zgodovinskih okoliščinah. S tem, ko postane varčevanje (s krajem in časom) pomembno, se prične ta varčna oblika mišljenja v konkretnem zgodovinskem kontekstu (zaradi številnih dejavnikov) širiti na vsa področja človeškega delovanja. Z drugačnim besednjakom bi to isto lahko izrazili takole: deduktivna oblika mišljenja (to je ta varčna oblika) postane vzor in se poskuša uveljaviti (če ne drugače, pa vsaj kot zgled) na vseh področjih (tudi na tistih, kjer je sklepanje vselej že induktivno in se potemtakem nujno razprostira v kontekst).

Ta trend je razviden iz Hobbesove opredelitve razuma kot računanja (se pravi seštevanja in odštevanja) »posledic splošnih imen (32)«. Pri tem ne misli le na seštevanje in odštevanje v aritmetiki, temveč tudi v geometriji, logiki, politiki in drugod. Tako logiki seštevajo imena, da bi dobili trditve, trditve, da bi dobili silogizem in silogizme, da bi dobili dokaz. Tisti, ki pišejo o politiki, seštevajo sporazume, da bi prišli do dolžnosti ljudi ipd.

Poudariti velja še nekaj. V poglavju *O govoru* Hobbes omeni, da imajo obča imena večji in manjši obseg. Za nas je zanimiv predvsem primer, s katerim Hobbes to ilustrira: »Imeni *človek* in *racionalen* sta enakega obsega.« Hobbes to navrže mimogrede in zaradi ilustracije; toda mi bomo v tem razbrali simptom, in sicer simptom načina, kako se je v danem zgodovinskem kontekstu oblikoval pojem *razuma* z vsemi implikacijami in posledicami. Če je namreč v neki točki zgodovine prišlo do izenačevanja razuma (*ratia*) z deduktivnim sklepanjem (z varčnim načinom mišljenja), in če je racionalno po obsegu istovetno s človeškim, tedaj je vse, kar pade ven iz varčnega načina mišljenja, manj človeško ali morda kar nečloveško.

Izključevanje z odrekanjem človeškosti (kar je značilnost avtoritarnih režimov) je potemtakem vpisano v samo matrico (v osnovni program) razsvetljenstva. To sicer ne pomeni, da razsvetljsko mišljenje nujno vodi k izključevalnim oblikam politike, vendar pa se z razsvetljenstvom oblikuje horizont, v katerem je takšno izključevanje vselej mogoče. Če nekoliko posplošimo: meščanski razred stopi na oder zgodovine borbeno, z izključevanjem vsega, kar ne služi njegovim interesom. Hobbesovo omalovaževanje metafizike in sprejemanje matematizacije mišljenja na vseh področjih sta izraz tega zgodovinskega dogajanja.

Protislovna epistemologija in začetki pragmatizma

Vrnimo se k zgoraj omenjenemu protislovju. Rekli smo, da je za varčno obliko mišljenja, ki se zgleduje po aksiomatski metodi, značilno izključevanje upoštevanja konteksta. Do tega smo prišli na podlagi branja 27. strani slovenskega prevoda *Leviatana*. Toda že na 28. strani naletimo na niz misli, ki temu nasprotuje. Hobbes namreč trdi, da sta resnica in neresnica lastnost govora in ne stvari. V nadaljevanju, kjer govori o znanosti, beremo podobno.

Na primer: »Sklep [...] je pogojno spoznanje oziroma spoznanje posledic besed (46).« Poudariti velja, da je to zelo pragmatistična izjava, saj so prav pragmatisti pozorni na to, kako se resnica poraja v komunikaciji med ljudmi. Če so nekatere izjave učinkovite in uporabne, če izpolnijo pričakovanja, če imajo zaželeno praktične posledice, tedaj je možnost, da so te izjave resnične, velika.

Tudi po Hobbesu je bistvo znanosti spoznanje posledic, do katerih se prebijemo s pravilno metodo mišljenja. In to spoznanje ni nikoli absolutno, temveč vselej pogojno (kontekstualno): »Če je tole, potem je tisto, če je bilo tole, potem je bilo tisto, če bo tole, potem bo tisto, kar pomeni spoznati pogojno, in sicer ne tega,

da sledi ena stvar drugi, temveč da sledi eno ime neke stvari drugemu imenu tiste stvari (46).«

To se kaže tudi, ko Hobbes omenja zmoto: »*Zmota* pa je tedaj, ko na primer pričakujem nekaj, česar ne bo, ali domnevam nekaj, česar ni bilo (28).«

Čeprav torej Hobbes razum opredeli kot računanje in si predstavlja sklepanje po vzoru na aksiomatsko metodo (kot smo razvili zgoraj), zaradi česar bi mu racionalisti ploskali, pa s svojim pragmatizmom nasprotuje objektivističnim teorijam resnice, ki so v temelju racionalistične in katerih bistvo je, da je resnica stvar objektivne realnosti. Seveda, kdo se ne bi strinjal, da je resnica neodvisna od subjektivnih mnenj posameznikov. Toda objektivistične teorije, zoper katere nastopa Hobbes, trdijo tudi, da imajo ljudje neposreden dostop do te resnice – če so le njihove razumske zmožnosti dovolj razvite. Spoznanje objekta je torej vselej možno, toda odgovornost, da ga subjekt tudi dejansko doseže, je položena na sam subjekt. Pri Platonu, denimo, je resnica dostopna maloštevilnim umsko in duhovno visoko razvitim izbrancem, ki so sposobni izjemnega samoobvladovanja. Recimo, da bi snemali reklamo za priročne torbe. Dogajanje bi postavili v šolo mojstrov borilnih veščin, ki do te mere obvladajo svoje telo in duha, da si lahko izpahnejo vse sklepe in se zložijo v torbo, v kateri nato hibernirajo več mesecev. Najboljše za hibernacijo in razvoj samoobvladujočega subjekta so seveda torbe podjetja, ki ga reklamiramo. Še ena reklama, tokrat za elitno zasebno šolo. V tej šoli se učenci z nam navadnim smrtnikom neznanimi duhovnimi vajami do te mere obvladajo in si izostrijo umske zmožnosti, da lahko neposredno uzrejo vse zakone narave in družbe (Platon bi rekel Ideje). Šola jih usposobi za dojemanje objektivne resnice. In še ena reklama, tokrat za podjetje Platon Tours v multiverzumu. Ta bi oglaševala turistični obisk vesolja, ki je Dobro, tako dobro, da lahko v njem z umom neposredno umete resnico.

Hobbes bi vse te reklame zavrnil. Po njegovem so objektivistične teorije resnice lažne, ker si samo domišljajo, da govorijo pravilno, se pravi, da izhajajo iz jasnih definicij imen, ki bi jih naj neposredno uzrle. Imena, iz katerih izhajata srednjeveška znanost in metafizika, nikakor niso jasne definicije, in »če prvi temelj takšnega diskurza niso definicije ali če definicije niso pravilno združene v silogizme, potem je konec ali sklep [...] mnenje, namreč o resnici nečesa, kar je bilo izrečeno, vendar včasih v absurdnih in nesmiselnih besedah, ki jih ni mogoče razumeti (46).«

Kdor bi jim verjel, bi po njegovem trošil čas, »podobno kot ptice, ki v zaprto sobo zaidejo skozi dimnik in nato obletavajo svetlobo zastekljenega okna, saj nimajo dovolj pameti, da bi vedele od kod so prišle (28)«. Jasne definicije imen so, kot smo omenili zgoraj, za Hobbesa izjemno pomembne, saj napačne definicije ljudi zapeljejo – tako kot slepa šolska učenost, ki jo ves čas kritizira – v »neresnična in nesmiselna prepričanja, ki so kriva, da se ljudje, ki se učijo iz avtoritete knjig, in ne iz lastnega premisleka, znajdejo tako nižje od stanja nevednežev, kot so ljudje z resnično znanostjo nad njim (29)«.

Človeška zmožnost reduciranja posledic stvari na splošna pravila oziroma uporabljanja računanja ali varčne oblike razuma na vseh stvareh je po njegovem vselej v nevarnosti. Ni treba veliko, da postanemo podvrženi absurdnostim, ki jim, kot smo pravkar videli, podleže tisti, ki svojih izvajanj (računanj) ne začneja »z definicijami ali razjasnitvami imen, ki jih bo uporabljal (34)«. Hobbes našteje kar nekaj vzrokov, zaradi katerih ljudje govorijo v prazno. Na primer: imena za telesa pripišejo akcidenkam, imena za akcidence teles zunaj nas pripišejo akcidenkam naših teles, na pamet se naučijo imena, ki jih širijo šole, čeprav ta imena ne pomenijo ničesar (s čimer spet kritizira sholastike in metafizike) itd.

Skratka, znanost, ki ne temelji na jasnih definicijah besed (imen), je slepa. Tisti, ki takšni

znanosti zaupajo »slepo sledijo slepcem (36)«. Podobni so človeku, »ki zaupa lažnim pravilom mojstra mečevanja in oholo pristopi k nasprotniku, ta pa ga pokonča in poniža (prav tam)«.

To pomeni, da je treba definicije imen vedno znova preiskovati, če naj bo spoznanje verodostojno. Biti moramo pozorni, ali tisto, kar imenujejo imena (telesa, lastnosti, besede, govori), obstaja ali ne. Če namreč nekaj ne obstaja in je le plod domišljije, tedaj je ime za to le prazen zvok (30). Poleg tega mora biti metoda izpeljevanja iz osnov (imen) k trditvam (silogistično sklepanje) urejena, če hočemo govoriti o znanju in znanosti.

Se pravi, Hobbes po eni strani govori o razumu kot mentalnem računanju, o razumu kot varčni obliki mišljenja, v kateri se varčuje s časom in krajem (kontekstom), po drugi strani pa dojemata znanost zelo pragmatistično. V tem dojetju ni znanost nič drugega kot »spoznanje posledic [imen] in odvisnost enega dejstva od drugega, s katerim na podlagi tega, kar lahko naredimo trenutno, vemo, kako kdaj narediti nekaj drugega ali kaj podobnega (35)«.

Še o težavah Hobbesove epistemologije

O tem nasprotju lahko razmislimo še iz drugega zornega kota s pomočjo vprašanja: ali je Hobbes ločil med deduktivnim in induktivnim sklepanjem? Težava je tale: Hobbesova varčna oblika mišljenja je, kot smo rekli, deduktivna. Deduktivni sklepi so popolnoma gotovi, značilni so za matematiko in logiko. Hobbesov primer: »Če je za lik dokazano, da je krog, potem ga bo vsaka ravna črta skozi središče razdelila na dva enaka dela (57).« Ta trditev je jasna in razločna, če uporabimo Descartesovo merilo resničnosti. Hobbes si želi, da bi bili tudi sklepi o dejstvih (narave in družbe) podobno jasni in razločni kot so silogistična sklepanja ali sklepi, izpeljani iz matematičnih aksiomov. Sklepanja, ki temeljijo na srednjeveški znanosti (teologiji, metafiziki), so po njegovem daleč od tega, saj so vprašljive že njihove temeljne postavke.

Hobbes je želel preseči samovoljnost metafizičnih postavk (definicij imen) in sklepanj, ki so iz teh postavk sledila, z zanašanjem na čutno izkustvo. Čutna spoznanja so po njegovem gotova, »kot takrat, ko vidimo storjeno dejanje [...]»; in to je spoznanje, ki se ga zahteva od priče (prav tam)«. Temelji njegove znanosti so bili torej zasnovani na čutnih, izkustvenih opazovanjih ljudi in družbe. Svojo znanost je gradil na postavkah, do katerih se je dokopal v izkustvu in za katere je menil, da so gotove. Toda takšno sklepanje je samo na videz podobno silogističnim sklepom ali matematičnemu sklepanju, ki sloni na aksiomih.

Neka trditev, ki izhaja iz čutnega izkustva, naj se nam zdi še tako nedvoumna, ni nikoli enako gotova kot kakšen aksiom. Logiki pravijo, da na izkustvu temelječi stavki niso veljavni, kar je isto, kot če rečemo, da niso 100-odstotno gotovi. Osnovne razlike med deduktivnimi in induktivnimi sklepi je lepo izpostavil David Hume v 18. stoletju. Po njegovem so deduktivni sklepi intuitivno in demonstrativno popolnoma gotovi. Intuitivno dojamemo aksiome (recimo, če dvema enakima daljicama dodamo isto, bosta dolžini obeh enaki), demonstrativno pa izreke (ko dokažemo Pitagorov izrek). Izkustveni sklepi niso nikoli 100-odstotno gotovi. Deduktivne stavke dokazujemo *a priori*, tj. brez naslanjanja na izkustvo. Pri izkustvenih sklepih se moramo nasprotno zanašati na izkustvo. Zgolj z logiko, pravi Hume, ne bi nikoli mogli spoznati, da se lahko v vodi zmočimo. To nam povedo šele izkušnje. In slednjič, če se pri matematičnem dokazovanju zmotimo ali začnemo dokazovati z napačno hipotezo, bomo nujno končali v logičnem protislovju. Za izkustvene sklepe to nikoli velja, napačni izkustveni sklepi niso v resnici nikoli logično protislovni, pač pa le napačni.

Deduktivne sklepe torej odlikujejo drugačne lastnosti kot induktivne. Če bi želeli, da nam naš android pomaga pri matematiki, nato pa še pri fiziki, bi mu morali naložiti dva operacijska sistema: enega za logično-matematične (deduktivne) sklepe in enega za sklepanja pri

vseh drugih šolskih predmetih. Hobbes tega ni upošteval. Samovoljne metafizične postavke, s katerimi metafiziki začenejajo razvijanje svojih dokazov, včasih upravičeno zamenja z enostavnimi izkustvenimi stavki, toda zaradi tega vseeno ne more misliti, da so ti izkustveni stavki nedvoumni in da lahko na njihovi podlagi gradi deduktivne silogistične zgradbe (znanstvene teorije). Res je sicer, da se tega občasno zaveda in zahteva, da je treba definicije imen (začetne postavke) nenehno preverjati, toda pri tem preverjanju marsikaj spregleda, zlasti to, da čutno izkustvo ni nikoli povsem neopredeljeno. Rečeno drugače, izkustveni stavki so vselej izrečeni v točno določenem zgodovinskem kontekstu, zato jih prežemajo interesi, ki govorcem teh stavkov niso nujno razvidni. Zato tudi lahko razberemo v Hobbesovi teoriji interese, ki se jih ni zavedal.

Hobbesova epistemologija in interes porajajočega se meščanstva

Posvetimo se zdaj nekoliko podrobneje vprašanju interesov, vpisanih v Hobbesove besede. Trdimo, da lahko v ozadju Hobbesove teorije opazimo interese porajajočega se meščanskega razreda, ki je za svoje poslovne dejavnosti potreboval predvidljivo družbeno in gospodarsko okolje. V Hobbesovem času so bile zaradi državljanske vojne (parlament proti kralju, verski spori itd.) družbene in gospodarske razmere nepredvidljive.

Družba je predvidljiva, ko lahko človek iz enakih vzrokov proizvede enake učinke, in to ne le enkrat, pač pa vselej. Ne nazadnje je v takšnih razmerah mogoča tudi raba (družbene) znanosti, kakor jo pojmuje Hobbes. Zgoraj smo videli, da po njegovem nalogu znanosti ni le (teoretično) raziskovanje medsebojne odvisnosti dejstev, temveč tudi (praktična) proizvodnja enakih učinkov na podlagi enakih vzrokov. Cilj takšne pragmatistično naravnane znanosti je prilaščanje moči, ki ljudem omogoča doseganje prihodnjega dobrega (59).

Toda doseči takšno moč po Hobbesu ni enostavno. Moč, po kateri hlepi meščanski razred, je mogoče doseči le s pomočjo kolektiva, ki ima hierarhično strukturo. Po njegovem so temu napoti posamezniki, ki vsak zase prav tako hlepijo po moči. A drugače niti ne morejo, saj je ta težnja vgrajena v njihovo naravo:

»Zato najprej postavljam za splošen vzgib vsega človeštva stalno in nemirno željo po vedno novih močeh, ki se konča šele s smrtjo (66).«

Bogastvo, čast, poveljevanje (67) – po njegovem so to oblike moči – pehajo ljudi v tekmovanje, sovražnost in vojno. Toda v človeško naravo so vsajene tudi druge strasti – želja po lagodju, čutnem ugodju, po spoznanju, miroljubnih veščinah – zaradi katerih se ljudje nagibajo k poslušnosti skupni oblasti.

Po Hobbesu si torej človek že po naravi prizadeva za moč, hkrati pa ima pravico, da to moč »uporablja, kot se mu zahoče, za ohranjanje lastne narave, se pravi lastnega življenja, in da posledično stori vse, kar po lastni presoji in razumu dojame, da je najprimernejše sredstvo za to (84)«. Glede na zgoraj rečeno omenimo, da vidi Hobbes v teh postavkah postulate svoje logike in razvijanja znanosti (tj. varčnega načina mišljenja).

Katera dejanja najbolj ohranjajo življenje in najbolj povečajo moč? Po Hobbesu to ni preprosta stava na vojno in zmago nad drugimi. Razumski premislek pokaže, da je odnos med vzroki in posledicami zapleten, razkrije namreč, da je za ohranjanje življenja in povečevanje moči učinkovitejše upoštevanje pravil (Hobbes ta pravila poimenuje naravni zakon). Naravni zakon je nekaj, kar človeka veže, obvezuje, da nekaj stori ali se nečesa vzdrži. Zakon človeku prepoveduje »početi to, kar je uničujoče za njegovo življenje ali kar mu jemlje sredstva njegovega ohranjanja, in izpuščati to, s čimer lahko po svojem mnenju najbolje ohrani svoje življenje (85)«.

Razumen premislek pokaže, da je za človeka (ohranjanje življenja, svobode in moči) najbolje, da odloži svobodo, ki mu jo daje naravna pravica, in si »prizadeva za mir, kolikor lahko upa, da ga bo dosegel (prav tam)«. Odložiti mora pravico do vsega in »se sprijazniti s toliko svobode nasproti drugim ljudem, kot bi je sam dovolil drugim nasproti sebi (prav tam)«.

Človek, pravi Hobbes, odloži svojo pravico tako, da jo načrtno prenese na drugo osebo ali na skupino oseb. To ni isto, kot če bi se pravici odrekel, saj v tem primeru ne bi vedel, komu to dejanje koristi. Prenos pravice torej predpostavlja osebno korist: nekdo pravico prenese zaradi lastnega dobrega. Bil bi neumen, če bi se pravici odrekel, ne da bi mu to koristilo. Poleg tega mora biti prenos pravic vzajemen – opravi ga morajo vsi. Razumnemu in vzajemnemu prenosu pravic na nekoga drugega pravi Hobbes pogodba.

In prav sklenitev takšne pogodbe je bila v interesu porajajočega se meščanskega razreda, saj omogoča njegovim pripadnikom dobro življenje (kot so si ga predstavljali). To seveda pomeni, da znanost (znanstvena raba razuma) in politična skupnost (ki se porodi iz razumnega premisleka) služita temu (materialističnemu) namenu – obvladovanju (človeške) narave in (družbenega) okolja zaradi pridobitve moči. Če bi razum (v svoji varčni obliki) stremel h kakšnemu drugemu cilju, tedaj po Hobbesu ne bi bil razumen, ne bi bil varčen, temveč potraten.

Hobbes seveda še ni mogel sprevideti, zakaj je zares potratna prav ta varčna oblika razumnosti, ki ni nič drugega kot izraz materialnih interesov meščanskega razreda, ki se je porajal v njegovem času. Takrat je ta razred še lahko svoj lastni interes dojemal kot interes vsega človeštva, medtem ko je danes dovolj očitno, da obstaja razlika med obvladovanjem narave in okolja, ki služi obćim interesom človeštva, in obvladovanjem narave in okolja, ki služi le interesom enega samega družbenega razreda

ali celo njegovega ožjega dela.

A v Hobbesovem času je bil ta, z današnjega zornega kota partikularen interes, nov in vsekokor napreden. Hobbes je, kot smo omenili, pisal med državljansko vojno (1642–1651), v času, ko je fevdalizem razpadal in ko je meščanski razred s svojimi dejavnostmi (trgovina, obrt, zastavljanje kapitala itd.) začel širiti svoj vpliv. Trgovci, lastniki finanćnih sredstev in izobraženci so se bili prisiljeni sooćiti s samovoljno oblastjo kralja in zemljiških gospodov, hkrati pa je bil njihov primarni interes preprećitev vsesplošnega kaosa (anarhije), ki je bil posledica tega sooćenja in ki ni naklonjen porajanju trgov in podjetniškim dejavnostim. Zaradi strahu pred anarhijo Hobbesov prenos pravic in posledićna družbena pogodba stavita na absolutno oblast in ne na parlament, kajti le moćna oblast lahko vzpostavi pogoje kapitalistićne tržne družbe, kamor poleg trga sodijo še individualizem (osnovna enota družbe je posameznik z interesi in željami), pogodbeni odnosi in zaslужnost v nasprotju s božanskim pravom kraljev in dednimi nazivi), pravica do življenja in lastnine (v nasprotju s samovoljo fevdalcev), omejitev moći cerkve (v službi zemeljskih in ne onostranskih ciljev) itd.

Povzemimo: Hobbes si z idejo prenosa oblasti prizadeva za vzpostavitev pogojev, ki bi omogoćili razmah novega kapitalistićnega razreda in ob zori kapitalizma je lahko takšne pogoje vzpostavila le moćna, nedeljena oblast. Prav ta moćna oblast bi predstavljala moć novega razreda in bi prispevala k zatonu fevdalnih privilegijev.

Kritika

Pragmatistićna ni le Hobbesova znanost, temveć tudi njegovo pojmovanje moći. Maloprej smo omenili, da po njegovem človeško bitje poganja nenehno hlepenje po moći, kar je razumljeno kot nekakšno naravoslovno dejstvo, kot lastnost človeške narave, kot postulat. Iz te Hobbesove postavke (definicije človeka) sledi

približno takšno sklepanje: če je hlepenje po moči naravoslovno dejstvo, tedaj bi se zamenjali za drugačno družbo, v kateri bodo ljudje sodelovali zaradi medsebojne skrbi in solidarnosti. Kaj reči ob tem? Hobbes gradi svojo politično znanost na postulatih, za katere verjame, da so resnični. Formalno gledano je morda njegovo sklepanje na podlagi teh postulatov dobro, toda težava je v postulatih samih. Postulat, po katerem človek hlepi po moči, ker je človek, spregleda, da so lahko na videz prirojene lastnosti človeške narave v resnici pridobljene zaradi družbenih okoliščin. S tem spremeni družbeno lastnost (ki je podvržena spremembam) v naravno (ki je ni mogoče enostavno spremeniti). To logično zmotno lahko s pomočjo marksovskega besednjaka poimenujemo fetišizem, v kolikor ta pojem ne označuje le ideje, da ljudje odnose med ljudmi zmotno obravnavajo kot odnose med stvarmi, temveč tudi, da družbena dejstva zmotno obravnavajo kot naravna.

Zgoraj smo nakazali, da iz tega zmotnega sklepanja sledijo konkretna praktična prizadevanja. Težava ni v tem, da ta sklep zgolj nasprotuje vsakršnemu idealizmu, temveč tudi, da praktično odvrta od slehernega poskusa predrugečanja družbe v imenu pravičnejših, egalitarnejših idej. Tako Hobbes iz hlepenja po moči (če ga že ni mogoče odpraviti) naredi sredstvo za vzpostavljanje stabilne tržne družbe. Poskuša ga preoblikovati, kanalizirati, usmeriti v zaželeno smer. Moč posameznika želi povezati z močjo suverena. Kako to napravi?

Po njegovem vsak posameznik poseduje določeno moč (moč mišic, intelekta, drugih talentov, družbenega položaja, premoženja itd.). Hkrati postavi, da so si posamezniki med seboj precej podobni. Ob tem trdi še (na podlagi opazovanj), da ljudje tekmujejo za materialne vire (zlasti v razmerah pomanjkanja). Sledi sklep, da tekmovalnost vodi v boj vseh proti vsem, v kaos.

»V takšnem stanju ni prostora za podjetnost, saj so njeni sadovi nezanesljivi, in zato je ni ne

kultivacije zemlje, ne pomorstva, ne rabe blaga, ki ga je mogoče uvoziti po morju, ne prostornih stavb, ne orodij za premikanje in odstranjevanje stvari, ki potrebujejo veliko sile, ne znanja o površju Zemlje, ne merjenja časa, ne umetnosti, ne književnosti, ne družbe, a sta, kar je najslabše od vsega, stalen strah in nevarnost nasilne smrti, človekovo življenje pa je samotno, bedno, umazano, surovo in kratko (83).«

Kanalizirana moč, tj. moč suverena, prepreči kaos, prepreči vojno vseh proti vsem in vzpostavi pogoje gospodarskega razcveta ter zavaruje posameznikovo življenje in lastnino. Posameznikov odnos do moči je tako posredovan; do moči se dokoplje tako, da se odpove lastni moči. Življenje postane srečno, družabno, bogato in dolgo, ko posameznik svojo moč delegira na suverena. Takšen suveren je po Hobbesu tudi legitimen.

Še enkrat, logiko v ozadju teh sklepov preveva pragmatizem: razum je kot takšen preračunljiv. Bolje močna oblast kot »stalen strah in nevarnost nasilne smrti«. Suveren, ki zagotavlja varnost in red, kaže na to, da meščanske družbe na splošno ne zanima samoudejanjenje posameznikov, temveč ohranjanje miru kot pogoja tržnih transakcij. Vrednost posameznika postane premo sorazmerna z njegovim prilagajanjem tržno naravnemu družbenemu redu (stabilnosti sistema).

Takšen pragmatizem je seveda problematičen. Hobbes tega verjetno ni mogel uvideti. To je postalo razvidno šele v nadaljnjem razvoju tržne družbe in posebno v času, ko je postalo očitno, da je tržna družba pravzaprav mit. Sklicevanje nanjo v imenu miru oziroma kasnejše razsvetljsko povezovanje miru in tržne družbe (pri Voltairu, Smithu in drugih) se je izkazalo za mit. V resnici je šlo za moč in oblast elite meščanskega razreda. Tega sloja – kot rečeno – ne zanima samoudejanjenje posameznikov, njihove pravice, njihova svoboda; (danes se je) povprečnemu posamezniku dovoljeno realizirati le v mejah potrošniške

družbe. V mejah, ki jih je načrtoval vodilni razred s svojo močjo. Svoboda da, a ne svoboda pri izbiri načina življenja – to je že bilo izbrano, tu ni alternative – temveč svoboda konzumenta (recimo pri izbiri pretočnih vsebin).

Gledano z današnjega zornega kota se Hobbes moti, ko hlastanje po moči razume kot naravno lastnost človeškega rodu. Hlastanje po moči ni izraz nekakšne univerzalne človeške narave, temveč izraz lastnosti skupine ljudi v točno določenem času in kraju.

Dileme

Preden sklenemo, omenimo, da se ob takšnem branju zastavlja veliko vprašanj. Tudi za sam poskus povezave nekega časa in zanj značilnih sprememb v oblikah mišljenja se zdi, kot da izhaja iz nekakšnih samoumevnih postulatov. Kaj naredi takšno branje prepričljivo? Je dovolj, da ga opremimo s številnimi primeri in umestimo v mrežo pojmov, ki se medsebojno podpirajo? To verjetno še ne dokazuje njegove resničnosti.

Kaj pa plodnost? V mislih imamo interpretativno plodnost. Neka teza pogosto omogoča zanimivo interpretacijo kakšne druge teze, ki je pred tem ni bilo mogoče prepričljivo interpretirati. To zelo dvigne ugled prvotne teze.

Na primer. Zgornji sestavek vidi velik pomen v pojavu varčne oblike mišljenja in izključevanju vsega drugega kot potratnega. Poanta varčne oblike mišljenja, če jo postavimo v kontekst, je varčevanje s človeškimi zmognostmi. Ena oblika takšnega varčevanja je varčevanje s svobodo izbire in lastnimi zmognostmi. To nadalje pomeni, da bo sebstvo pri ljudeh, ki so podvrženi takšnemu varčevanju, šibkejša. Če zdaj rečemo, močnejše kot je sebstvo, močnejša je njegova notranja organizacija, jasno sledi, da ljudje s šibkim jazom niso zelo (notranje) organizirani (enotni). Na tej točki lahko – tako vsaj storita Horkheimer in Adorno – vključimo Kanta in po njegovem zgledu trdimo, da se organiziranost (enotnost) navzven kaže skozi urejanje

prostora, notranja enotnost pa skozi urejanje časa. Sledi sklep: ko sebstvo zaradi različnih dejavnikov postane šibko, se to kaže kot zdrs v zaporedje pustolovščin. Te se namreč dogajajo v prostoru (kot nizanje prizorišč). Notranjost junakov, ki se podajajo v pustolovščine, postane manj pomembna, ni več v sebi sklenjena, enotna, temveč je razpršena. Če to sprejmemo, bi lahko pojav modernega romana (J. Joyce, V. Woolf, T. Mann, M. Proust itd.) z vsemi njegovimi slogovnimi prijemi (notranji govor itd.) pojasnili kot nekakšen stranski proizvod liberalne faze kapitalizma; faze, ko je bila notranjost junakov (svobodnih podjetnikov) modernega časa še najbolj izrazita. Moderni roman lahko vidimo kot labodji spev, spomenik, vrhunec dobe, ko je vrhunec doživelo tudi samo sebstvo. Nato je kulturo močnih posameznikov zamenjala množična kultura, ki si je za svoj temeljni izraz izbrala filmski medij, katerega vrhunec predstavljajo Spielbergovi in drugi pustolovski filmi, kjer se junaki podajajo v pustolovščine in se selijo s kontinenta na kontinent.

Zdi se, da je mogoče takšno interpretacijo nadaljevati v nedogled. Zato postane aktualno vprašanje ovrgljivosti, ki je za mnoge merilo resnice neke trditve? Ideja je preprosta: če neka trditev ni ovrgljiva, ni znanstvena. Seveda zgolj to, da je trditev znanstvena, še ni dokaz njene resničnosti. Neki stavek (tudi ta, ki povezuje okoliščine s spremembami v mišljenju) je morda resničen, čeprav ga ni mogoče nedvoumno preveriti? Primer. Zgoraj smo videli, da Hobbesov suveren vzpostavi pogoje za gospodarski razcvet. V takšnih pogojih lahko dejansko obstaja obdobje, ki nekaterim posameznikom omogoča osebni razvoj, s čimer prerastejo zgoraj omenjeni pragmatizem in začnejo zavestno vlagati v osebni razvoj (svobodo duha, kulturo, pismenost), pri tem pa se ne ozirajo na materialistične skrbi. Zgodovinski primer: malodane vsi člani Frankfurtske šole so bili sinovi uspešnih, podjetnih staršev. Ti so uspeli v liberalni fazi kapitalizma, nato pa so financirali prizadevanja svojih sinov in omogočili finančno neodvisnost

In še en primer. Rekli smo, da je moderni roman stranski produkt v razvijanju subjekta, ki mu je sicer naložena varčna oblika mišljenja. Takšen subjekt po predpostavki naj ne bi stremel k duševnemu bogastvu. Toda z uveljavitvijo družbene pogodbe je celo po Hobbesu življenje mirno in bogato in odprto za razvoj kulture, kar kaže, da čeprav naj subjekt nečesa ne bi počel, vseeno ustvarja pogoje, da to počne. To kaže, da je človeško bitje v zgodovini podvrženo trendom, ki se lahko med seboj izključujejo. Ideja družbene pogodbe, kot jo razume Hobbes, je po eni strani pragmatična, deluje kot funkcija subjekta, ki je prisiljen varčevati s svojimi močmi, po drugi strani pa ta ideja vzpostavlja pogoje za odpravo lastne funkcije.

Če to premislimo, pridemo do sklepa, da dialektična logika, ki je občutljiva na protislovja, nasprotuje ideji ovržbe, ki jo zagovarjajo predvsem logično-analitične smeri filozofiranja. Z vidika logike ovržbe (falsifikacije) je dialektična logika nevzdržna, saj je z njeno pomočjo vselej mogoče neko ovržbo rešiti z *ad hoc* hipotezami. A prav te dopolnitve z vidika dialektične logike sploh niso *ad hoc*, temveč so lahko upravičene. Z vidika logike ovržbe predstavlja obdobje, v katerem se pojavljajo posamezniki, ki vlagajo vase in nasprotujejo varčevanju s svojimi notranjimi zmožnostmi (obdobje, v katerem vznikne umetnost, kakršna je moderni roman), ovržbo trditve, da sta za kapitalistični družbeno-ekonomski red značilna pragmatizem in varčevanje z močmi in zmožnostmi posameznika. Z vidika dialektične logike pa to ni protislovno. Z vidika te logike je že samo pristajanje na logiko ovržbe izraz osiromašenja, krčenja mišljenja posameznikov, nezavednega in preventivnega omejevanja misli. Z vidika logike ovržbe je takšna trditev skrajno neznosna. Podobna je konceptu odpora v psihoanalizi. V psihoanalizi je odpor eden temeljnih pojmov, toda z vidika logike ovržbe omogoča, da vsako kritiko psihoanalize okarakterizira kot odpor.

Didaktika filozofije

Mare Štampihar

Sokratski učitelj in sokratska metoda

Besedno zvezo »sokratska metoda« je uporabil nemški filozof in pedagog Leonard Nelson v predavanju iz leta 1922. V njem je metodo opisal na konceptualni in pedagoški ravni. Ko bomo torej v nadaljevanju govorili o sokratski metodi, se bomo navezovali na Nelsonovo predavanje, a bomo ob tem opozorili tudi na nekatere razlike in mesta, kjer se naše razumevanje (in uporaba) idej sokratskega pedagoškega zgleda razlikuje od Nelsona in tradicije, ki izhaja iz njegovega dela. Nelsonov pristop (ki ga nadaljuje Gustav Heckmann) bomo v naslednjem poglavju uporabili kot zasnovo za učno uro, kjer bomo pokazali, kako smo načela sokratske pedagogike po metodi nemškega misleca uporabili v praksi. S tem bi radi prikazali, kako je sokratsko metodo (v tem ožjem pomenu, kjer gre za prav specifičen pristop k poučevanju) mogoče uporabiti v razredu. Hkrati pa bo naš poudarek ta, da je o sokratski pedagogiki mogoče govoriti tudi širše, kjer ne gre toliko za posebno zgradbo pouka, kot gre za sledenje nekaterim načelom, ki jih Nelson sicer tudi upošteva, niso pa značilna samo za njegovo pedagoško delovanje. Naši praksi bližje je uporaba sokratske metode v tem širšem pomenu, ki torej ne implicira, da bi moral biti pouk v celoti zgrajen kot sokratski dialog (ki ga Nelson postavi nasproti učiteljevemu nastopu *ex cathedra*, pa tudi nekaterim drugim »standardnim« oblikam poučevanja/študija filozofije, kot je na primer delo z besedili), temveč gre bolj za to, da leta postane stalnica, ki jo učitelj skupaj z učenci prakticira v sklopu učnih ur (lahko tudi kot del

učne ure, ki dopolnjuje druge načine dela, npr. branje, poslušanje razlage, seminar ...).

Začetno spraševanje o napovedani temi nas bo vodilo v sledeči smeri: ko govorimo o sokratski pedagogiki in o sokratskem tipu učitelja, o čem pravzaprav govorimo? Kako je mogoče poučevati skladno s sokratskim izročilom? Kako poučujeta sokratska učiteljica in učitelj? Kaj je pravzaprav tisto, kar poučujeta?

Če rečemo, da poučujeta filozofijo na sokratski način – ali nismo tukaj srečali paradoks? Ali je Sokrat poučeval filozofijo? Če bi jo, ali ne bi to pomenilo, da je imel znanje o filozofiji, ki ga je prenašal naprej? Toda ravno to se zdi jedro njegovega spora s sofisti: ti so poučevali (domnevno modrost), medtem ko Sokrat trdi, da ni ničesar, o čemer bi lahko poučeval druge, saj sam nima nobene vednosti (in je ravno v tem modrejši od tistih, ki pri ljudstvu veljajo za modre). Kako bi bilo mogoče filozofijo poučevati na sokratski način? In še: kako bi bilo mogoče karkoli poučevati na sokratski način? Če naše spraševanje navežemo na besedno zvezo učiti misliti (saj naj bi bilo prav to tisto, kar pripisujemo tudi zgodovinskemu Sokratu), v kakšnem pomenu je učiti misliti mogoče enačiti s poučevanjem filozofije? Je učiti misliti isto kot poučevati filozofijo ali pa gre za dve različni dejavnosti: prva bi sledila Sokratu, kjer strogo vzeto ne gre za poučevanje kot transmisijo znanja, druga pa bi bila bližje akademskemu pristopu, kjer učitelj predvsem predava, učenci pa poslušajo in delajo zapiske o povedanem?

Za Sokrata je bilo rečeno, da ni ničesar učil in da je bistvo njegovega delovanja spodbujanje k mišljenju – bistvo Sokratove pedagogike (če nekaj takšnega obstaja) je namreč, da vednost ali znanje nastane iz dialoga. Torej ne gre za

Sokratovo znanje, ki bi se prenašalo k učencu, niti učenčevu znanje, ki naj bi bilo nekako že v njem in bi ga učitelj spravil na plan (čeprav Platon včasih uporablja takšno metaforo, ki jo še podkrepi z babiško prisposodbo).

Ob teh uvodnih razmislekih še ena opomba. Iz opisov Sokratovega življenja in vedenja lahko sklepamo, da Sokrat ni bil profesor oz. predavatelj, čeprav je vsaj iz Platonovih dialogov razvidno, da je tudi sam poslušal govore in prebiral besedila, pa čeprav jih je pogosto problematiziral (npr. Homerja v *Državi*). Zato se morda na prvi pogled zdi nekoliko nenavadno, da o sokratski metodi govorimo v šolah, kjer filozofi delujejo kot učitelji, ki pred učenci nastopajo tudi kot razlagalci (če bi opazko še zaostrili, bi lahko rekli, da je sledeč Sokratovemu zgledu sama institucionalizacija filozofije – z vsemi njenimi rituali: poučevanjem, preverjanjem in ocenjevanjem – nekaj nemogočega ali nezaslišanega, nekakšna izdaja tega, kar je zastopal Sokrat).¹

Vendar samo dejstvo, kakšen je bil zgodovinski Sokrat, za pojem sokratske pedagogike ni bistvenega pomena. Pomembnejše je, kako Sokratovo delovanje in mišljenje razumemo v okvirih pedagogike; ta je ustvarila lik sokratskega učitelja, ki poučuje skozi dialog in s tem nastopa kot alternativa akademskemu predavatelju (za katerega pa je dialog lahko tudi čisto postranskega pomena – skrčen na kratek čas ob koncu predavanja, ko imajo slušatelji priložnost postavljati vprašanja).

¹ Če torej vztrajamo pri ideji sokratskega poučevanja, nas to vodi k ponovnemu razmisleku o pogojih možnosti poučevanja filozofije. Trdimo, da je poučevanje filozofije možno – a pod katerimi pogoji? Kako kot učitelji, ki poskušamo slediti sokratski pedagogiki, razumemo samo dejavnost poučevanja in kako razumemo filozofijo kot predmet našega poučevanja? (Ali ni problematično reči tudi to, da je filozofija *predmet* poučevanja? To bi pomenilo, da smo že odgovorili na vprašanje, kaj je filozofija, kar bi vodilo v nov paradoks, saj bi s tem kot *filozofi* trdili, da smo dokončno odgovorili na *filozofsko* vprašanje.)

Leonard Nelson o sokratski metodi in učenju umetnosti filozofiranja

Česa se učenci učijo od Sokrata (sokratskega učitelja)? Za začetni odgovor se bomo obrnili k formulaciji iz Nelsonovega spisa z naslovom *O umetnosti filozofiranja* (objavljen je bil leta 1918): »Filozofska resnica je precej posebne vrste. Pri njej namreč ne gre za znanje, temveč za uvid. Ne osvojimo je z erudicijo, marveč s tem, da jo premislimo sami. Kar je mogoče poučevati, zato ni toliko filozofija, kot je to umetnost filozofiranja.« (Nelson 1949, 93)

Nelson v omenjenem predavanju na začetku razlikuje med dvema metodama: dogmatično in sokratsko, pri tem pa uporabi metaforo sestrstva. O sokratski metodi pravi, da so jo kot metodo »zavrgli in prezirali kot eno od pastork filozofije in zgolj njeno ime je bilo tisto, ki jo je obdržalo v bližini njene starejše – priliznjene in lahko vodljive – ljubljene sestre: dogmatične metode«. (Nelson 2008, 43) S tem naredi razliko med dvema – po njegovem mišljenju – nasprotujočima si pristopoma k filozofiji. Za prvi (dogmatični) pristop je značilno, da gre za poučevanje filozofije kot zgodovine idej (ali dejstev, »da ima ta ali katera druga oseba to ali ono za filozofsko resnico«), medtem ko je šele drugi (sokratski) pristop tisti, ki uči »umetnost filozofiranja«: »Sokratska metoda namreč ni učenje filozofije, temveč umetnost filozofiranja, ni učenje o filozofih, temveč umetnost spreminjanja učencev v filozofe.« (Prav tam)

Vendar pa se sokratska metoda, kot jo bomo razumeli sami, od Nelsonovega pojmovanja tudi razlikuje, saj v njegovi koncepciji vidimo določeno težavo. Ta se z naše perspektive pokaže, ko avtor povsem jasno razločuje med predavanjem in sokratskim dialogom kot dvema nasprotujočima si pristopoma. Zdi se, da mora učitelj izbrati med tem, ali bo poučeval »dogmatično« (torej s predavanjem) ali pa se bo posluževal sokratske metode, pri čemer avtor decidirano zapiše, da je samo slednja kot »posredovanje filozofskega vpogleda« ali

»poučevanje umetnosti filozofiranja« filozofski pouk v pravem pomenu (kot »pouk v lastnem razmišljanju«). Nelson namreč meni, da bo pouk, kjer bo učenec poslušal predavanja o filozofiji, tega prikrašal za to, da bi lahko sam sledil z razumevanjem. Skratka, učenec bo sledil učiteljevim razlagam, ne da bi se sam odpravil na pot odkrivanja filozofskih načel, o katerih poslušal govoriti učitelja: »[K]dor na ta način predava *filozofijo*, jo obravnava kot znanost o dejstvih, ki se jih zapiše. Tako v najboljšem primeru predava samo *zgodovino filozofije*. Kajti to, kar posreduje, ni filozofska resnica sama, temveč zgolj dejstvo, da ima ta ali katera druga oseba to ali ono za filozofsko resnico. Ker pa si s tem lasti pravico poučevanja filozofije, vara v bistvu sebe in svoje učence. Kdor želi resno posredovati filozofski vpogled, si lahko prizadeva poučevati samo umetnost filozofiranja. Svoje učence lahko zgolj usmeri, da se sami odpravijo na naporno vzvratno pot, ki edina omogoča vpogled v načela. Če naj sploh obstaja nekaj takega, kot je filozofski pouk, potem je to lahko samo pouk v lastnem razmišljanju, natančneje: v samostojni uporabi umetnosti abstrahiranja.« (Nelson 2008, 48)

Z Nelsonom se bomo strinjali, da bi pouku, ki bi potekal izključno v obliki predavanj, manjkala bistvena komponenta, ne bomo pa povsem izključevali pomena predavanja v vodenju učencev pri razvijanju zmožnosti samostojnega mišljenja. Problem bi lahko nastal zaradi pomanjkanja filozofsko relevantne vsebine: le redki učenci bodo povsem samodejno zmogli dolgo časa vztrajati v razvijanju spekulativnih idej, ne da bi v mišljenju zapadli v inercijo pri vajenosti na mnenja.

Naša teza bo, da med obema pristopoma ni nasprotja, kajti tudi za sokratski dialog je potrebna vednost, to pa učenci pridobivajo ob poglobljenem spoznavanju zgodovine filozofije ali filozofskih perspektiv, ki so jih razvili pomembni avtorji iz zgodovine filozofske misli.

Trdimo torej, da ni v nasprotju z idejo sokratske

pedagogike, če rečemo, da je *del* poučevanja filozofije tudi posredovanje znanja ali ukvarjanje s snovjo (kjer učenci poslušajo predavanja, prebirajo gradiva, sprašujejo in delajo zapiske). Če sokratski dialog vodi k preseganju posameznih mnenj, potem je tisto, kar pri tem služi kot *orodje*, ravno snov, ki so jo razpravljalci predelali v procesu študija. Drugače rečeno, kakovosten dialog nedvomno zahteva predhodni študij, saj brez tega mišljenje zelo pogosto (celo nujno?) ostane na ravni (nezadostno premišljenega) mnenja. Če je študij nujen pogoj za dialog, pa ni tudi že zadostni pogoj. Študiranje (prebiranje besedil, poslušanje predavanj) še ne pomeni nujno tudi kritičnega premisleka, kar je cilj sokratskega poučevanja.

Glede na povedano se zdi skladneje z idejo sokratske pedagogike, če rečemo, da poučevati filozofijo deloma pomeni tudi predavati filozofijo (razlaga zgodovine idej), kot tisti sicer nujni del (kot rokodelec, ki bi si najprej izdelal orodje), ne pa tudi že cilj.

»Pouk, v katerem učitelj ves čas predava, ni osredotočen na učitelja. Učitelj je osredotočen na snov in na učence. In učenci niso osredotočeni na učitelja, temveč – če je predavanje dobro – na samo snov, na stvar samo. Ko nam prst kaže Luno, ne gledamo prsta, temveč Luno. In se morda spominjamo samih sebe, kako smo s prstom kazali Luno ali jo zaman iskali na nebu. Vendar je res, da je dijake med uro dobro zaposliti s konkretno nalogo, čeprav samo zato, ker se bodo drugače zaposlili sami. Tudi predavanje jih zaposli – naloži jim poslušanje in razmislek o slišnem, a to zaposlitev je težko dolgo vzdrževati. Dijaki ji bodo največkrat sledili le nekaj časa, zato predavanje ne more biti edini način njihove zaposlitve. Problem torej ni samo predavanje, temveč to, kako pogosto in dolgo ga uporabljamo pri posamezni uri ter kaj z njim lahko dosežemo. Z njim lahko posredujemo veliko vsebine, učinkovito kaj razložimo, manj uspešno pa je glede drugih ciljev pri pouku filozofije.« (Šimenc 2018, 50)

Še drugače bi poanto lahko izrazili takole: če je cilj poučevanja filozofije učiti misliti, filozofija potemtakem ni eden od predmetov, temveč jo gre razumeti kot glagol. Poučevati filozofijo bi pomenilo učiti filozofirati, sokratska učiteljica in učitelj pa morata pri tem vseskozi prehajati med različnimi vlogami: predavateljica in predavatelj sta samo do tiste mere, ko to učencem pomaga pri sledenju cilju samostojnega mišljenja, nikakor pa to ne moreta biti ves čas. Da bi poučevala filozofijo, morata torej znati prehajati med poučevanjem v običajnem pomenu (ko učitelj predava ali podaja snov) in učenjem misliti (ko je učitelj udeleženec v razpravi oz. dialogu, v katerem ni nobenega privilegiranega mesta vednosti, ali drugače, kjer je učiteljevo simbolno mesto *subjekta, za katerega se predpostavlja, da ve*, v suspenzu).

Četudi je transfer za učenje sicer nujen (v določenem trenutku je verjetje učencev, da učitelj ve, izjemno pomembno), pa je sokratska pedagogika prav način, kako se v procesu učenja odnos med učenci in učiteljem preobraža. Vsak poskus poučevanja, ki bi imel za cilj samostojno mišljenje, bi se namreč sfzil, če bi simbolni kraji, na katerih se nahajajo učitelj in učenci, ostajali nespremenjeni: če bi torej učitelj vseskozi zasedal tisti kraj, ki se kaže kot privilegirano mesto vednosti (kot kraj Resnice). Na tem mestu predlagamo naslednjo formulo: sokratska pedagogika je proces, v katerem učitelj kot subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve (torej mu učenci spontano pripisujejo vednost, ki je objekt njihove želje), deluje v smeri razgradnje transferja, učinek pa je vznik subjekta kot zmožnosti *kreiranja* vednosti (vednosti, ki je odprta in katere učinki bodo vselej šele nastali, njen pomen pa se bo ugotavljal za nazaj). Drugače rečeno, če je v nekem momentu poučevanja pomembno, da učitelj nekaj ve (saj ima, kot rečeno, tudi transmisija znanja v učenju mišljenja ali vodenja učencev k temu, da bodo samostojno mislili, svoje mesto), pa mora v nadaljevanju učni proces pripeljati do točke, ko v ospredje stopi vednost, ki jo učeči skupaj z

učiteljem artikulirajo v času dialoško zasnove pouka.²

Vsako poučevanje, ki ima za cilj samostojno mišljenje, se pravzaprav začne s posegom drugega. Zapisano pa vodi v vsaj navidezni paradoks. Kako naj bi učni proces, ki ga v tek požene učiteljeva intervencija (vprašanje, formulacija problema), privedel do mišljenja, ki se ne bo opiralo več na nič drugega kot na lastne argumentacijske moči?

Nelson v svojem predavanju opozori na isti paradoks in se ob tem sprašuje, kako je mogoč sokratski pouk:

»Če je cilj vzgoje razumska samodoločitev, se pravi stanje, v katerem se človek ne ravna po zunanjih vplivih, temveč presoja in ravna v skladu z lastnim uvidom – se postavlja vprašanje, kako je mogoče, da z zunanjimi vplivi nekoga pripravimo, da se ne bo prepustil zunanjim vplivom.« (Nelson 2008, 52)

V nadaljevanju avtor ugotavlja, da je človeški duh po naravi vselej že podvržen zunanjim vplivom, tj. vplivom zunanjih učinkov, zato je pomembno razlikovati med dvema vrstama zunanjih učinkovanj:

»Zunanje učinkovanje lahko pomeni zunanji vpliv na splošno ter s tem zunanjo determinacijo. Tako je tudi pri pouku: zunanje duhovne pobude ali odločitev duha za prevzem tujih sodb. Očitno si ne nasprotuje, da najde duh spoznavni razlog svoje resnice v sebi in da se vpogled v to resnico prebudi pod vplivom zunanjih pobud. Zaradi prvotne nejasnosti filozofskega spoznanja je duh odvisen od takšne zunanje spodbude, če naj se to spoznanje v njem sploh razjasni. Filozofski pouk je možen in celo nujen znotraj mej, ki jih določa to razmerje, da bi se učenčev razvoj osamosvojil od naklonjenosti naključja.

² Za psihoanalitično razmišljanje o pedagogiki in pomenu transferja glej še Felman (1992) in Millot (1997).

Filozofski pouk opravi svojo nalogo, če v učencu namerno slabi vplive, ki ovirajo razsvetlitev filozofskega spoznanja, spodbudne vplive pa načrtno krepi.« (Prav tam, 53)

Sokratski učitelj kot tisti, ki v učencu spodbudi delovanje nečesa, kar bi sicer lahko sam učenec prezrl oziroma kar bi lahko premagale druge težnje (npr. težnja k udobju, kjer bi učenec iskal hitre in prikladne odgovore na zahtevna in kompleksna vprašanja). Naslavljanje sokratskega učitelja je torej nekaj precej specifičnega: učitelj se obrača na tisto v učencu, kar ga žene onkraj miselnih shem njegove trenutne vednosti. Bolj kot poučevanje je torej naloga sokratskega učitelja ta, da spodbudi ali tudi vzbudi učenčevo željo (misliti več oziroma bolje, iti v mišljenju dlje od tega, kar ima učeči v nekem trenutku za že dognano).

»Če vztrajamo pri tem, da filozofskemu pouku ne gre za to, da bi kopicil rešitve, sploh pa ne za to, da bi prišel do rezultatov, temveč samo, da spozna *metodo* reševanja, potem takoj opazimo, da učiteljeva naloga ne more biti naloga voditelja, ki zaščiti sodelavce pred napakami in nezgodami; učitelj tudi ni voditelj v tem smislu, da hodi spredaj, sodelavci pa samo sledijo v pričakovanju, da bodo v prihodnje postavljene v položaj, ko bodo sami našli enako pot. Nasprotno, vse je odvisno od umetnosti, da so učenci že *na začetku* odvisni od samih sebe, se naučijo *samostojne* poti, čeprav se nanjo ne podajo *sami*, to samostojnost pa razvijejo tako, da si nekega dne drznejo iti sami, ker bodo učiteljevo varstvo nadomestili z lastnim.« (Prav tam)

Sokratski učitelj kot »izginevajoči posrednik«, ki zainteresirano dela v smeri, da se bo »znebil učencev«, kot se je v svoji provokaciji izrazil Biesta. To pomeni, da deluje v smeri razgradnje transferja – najbolje takrat, ko skupaj z učenci raziskuje filozofski problem, pri čemer ne daje vtisa, da je sam kakorkoli v privilegiranem položaju, ko se odpirajo najtežavnejši vidiki raziskovanega problema.

Koliko učiteljevega poseganja bi bilo tedaj ustrezno, da bi lahko govorili o spodbujanju učenčeve samostojnosti? Če bi učitelj v svojem delu preprosto pozval učence, naj se spontano vključijo v razpravo tako, da vsakdo pove, kaj misli, bi se le redko zgodilo, da bi razprava dosegla vsaj neko začetno filozofsko raven. Na drugi strani pa učiteljev poseg v razpravo to lahko tudi hitro zapre. Učenci umolknejo, pričakujoč, da jim bo učitelj končno ponudil »pravi« odgovor.

Še kratek medklic: je sokratska metoda tudi Sokratova metoda? Navedimo klasičen primer – Platonove dialoge. Če trdimo, da so Platonovi dialogi napisani z namenom učenja umetnosti filozofiranja, da imajo torej propedeutični namen, to najbrž ni pretirano, temveč opišemo tisti bistveni namen osebe, ki v njih praviloma zaseda središčno mesto. Sokratovo javno filozofiranje ali »rešetanje« je po njegovih lastnih besedah niz poskusov pripraviti sogovorce k temu, da začnejo še sami preiskovati lastno življenje, se pravi filozofirati (saj je filozofija po Sokratu dejavnost spoznavanja sebe – in to v najširšem pomenu, tj. kot raziskovanje eksistence).

Iz tega bi lahko sklepali, da je Platon besedila, v katerih Sokrat nastopa v vlogi govorca, ki dialoško vodi sogovorce k temeljnim spoznanjem glede lastne vednosti (ta je mogoče strniti v en sam ključni uvid: v to, kako nevedni so in kako zmotna so bila njihova verjetja v njihovo vednost/modrost), pisal z namenom prikazati ali demonstrirati, kako se filozofira. Ob branju dialogov naj se bralec (na)uči filozofirati – tako bi lahko povzeli avtorjev namen. Platonove dialoge pogosto jemljemo kot zgled filozofiranja, a ob nadaljnjem razmisleku se pokažejo tudi določene težave, saj je prav sokratski/platonski dialog pravzaprav paradoksen.

Zdi se, da so v Platonovih dialogih udeleženi različni sogovorniki in da so ti med sabo v enakovrednem položaju, torej naj bi bila razmerja neenakosti družbenih pozicij presežena (v

dialogu *Menon* nastopa kot sogovorec suženj), Sokratov položaj učitelja pa suspendiran. Toda že ob malo podrobnejšem branju se pokaže precej drugačna slika. Ta je prav nasprotna od pričakovane: namesto dialoga gre večino ma za govor enega, medtem ko je dejavnost sogovorcev skrčena na pritrdjevanje njegovim izpeljavam in ugotovitvam (»Res je, kar praviš, Sokrates«, »Pri Zevsu, res je tako!«). Kdor Sokratu ugovarja, je naposled obsojen na molk, še prej pa je deležen neusmiljene ironije in celo smešenja (npr. Trazimah v *Državi* in Polos v *Gorgiji*). Platonovi dialogi se tako pokažejo kot precej problematičen zgled, kako naj bi učence vodili od pasivnega sprejemanja/izražanja mnenj k dejavnemu preiskovanju ali samospraševanju, skratka k samostojnemu mišljenju. (Problematičnost zgleda bi se še posebno pokazala, ko bi učitelj filozofije pri pouku skušal posnemati Sokrata.)

Dialog in skupnost raziskujočih

Začetek poti k samostojnosti je torej že v sami zastavitvi ustreznega vprašanja oz. oblikovanja problema. Zdravorazumska domneva je pogosto ta, da se razprava začne s poskusi odgovoriti na vprašanje, ki je ves čas že dano. Učenje misliti pa pod vprašaj postavi prav to domnevo: bistveno je, da najprej ustrezno formuliramo samo vprašanje, o katerem bo potekala razprava. Če za sokratskega učitelja lahko rečemo, da ne ponuja odgovorov, pa zanj prav tako velja, da učencem ne zastavlja vprašanj, na katera bi odgovarjali s svojimi mnenji. Prva skupna naloga je zato zastavitev oz. oblikovanje samega vprašanja in ne že kar hitenje k odgovorom na vnaprej dana vprašanja.³

»Učitelj, ki poučuje sokratsko, ne odgovarja. Vendar tudi ne sprašuje. Natančneje: ne postavlja filozofskih vprašanj in kadar so ta naslovljena nanj, ne daje pričakovanih odgovorov. Torej molči? To bomo videli. Vsekakor pogosto v taki razpravi slišimo obupan klic

učitelju: 'Sploh ne vem, kaj želite.' Sledi odgovor: 'Jaz? Jaz ničesar nočem', kar gotovo ne vsebuje zaželenih informacij. Kaj torej počne učitelj? Razvname igro vprašanj in odgovorov med učenci, recimo z uvodno izjavo: 'Ali ima kdo kakšno vprašanje?' [...] Kaj bo torej storil učitelj, če ni zastavljeno nobeno vprašanje? Počakal bo, dokler se vprašanja ne pojavijo. [...] Ne more pa zaradi prihranka časa učencem prihraniti napora spraševanja. Mogoče bi lahko omehčal njihovo trenutno nestrpnost, vendar za ceno tega, da bi v kali zatrl šele prebujajočo se filozofsko neučakanost.« (Nelson 2008, 54)

Kaj iz povedanega sledi za razumevanje dialoga in njegovega pomena pri pouku filozofije? Dialog se začne tam, kjer se iz začetne diverzifikacije mnenj in konfrontacije med njimi zgodi premik na ravni posameznega subjekta: v dialog najprej vsakdo vstopi z nekim stališčem, ki ga je zavzel. To stališče zanj ali zanjo pomeni središče razmišljanj, ki sledijo, iz njega izhaja in se z njim do neke mere identificira (stališče prepoznavna kot »svoje«, kot del verjetij, ki tvorijo verovanjski svet, v katerem nastopa kot oseba). Dialog deluje kot moment odtujitve subjekta od lastnih stališč, saj se skozenj vzpostavlja distanca do začetnih idej, ki jih govorci imajo (mnenja, ki jih privzemajo kot bolj ali manj samoumevna).⁴

Dialog v filozofskih razpravah ima spoznavne učinke, prav kolikor v njem deluje moment odtujitve: šele tedaj, ko se zgodi premik, s katerim subjekt na lastna stališča zre z druge perspektive, lahko nekaj *spozna* glede idej, ki jih je zagovarjal: »Pri filozofiji se učenci sprašujejo: 'Zakaj to mislim?' Da bi svoja stališča utemeljili, morajo govoriti o sebi in se zavedati svojih pozicij in prepričanj. To se kaže v izjavah tipa: 'Jaz mislim, da ...' To je moment refleksivnosti. Da bi svoja stališča zagovarjali, morajo zavzeti specifično držo, ki dešifrira in interpretira

⁴ »V sokratskem pogovoru delamo le z orodjem refleksije o izkušnjah, ki so na voljo vsem udeležencem pogovora. Vprašanja, katerih obravnavo zahteva druga orodja, zato odpadejo.« (Heckmann, 2018: 21). Glej še Klafki (2020).

³ Prim. Heckmann 2018.

fenomene sveta, predvsem do svojega izkustva in svojega doživljanja sveta. [...] Konfrontacija s stališči, divergentnimi pogledi privedejo do vprašanja: kako to, da ne mislijo tako kot jaz, kako to, da ne sprejemajo mojih razlogov. Kar privede do premisleka, kaj bi lahko zadoščalo, da bi drugi spremenil svoja stališča, prepričanja, ravnanja. Tako je vpletena celotna bit učenec.» (Šimenc 2018, 23)

Odtujitev ali razcep subjekta na zagovornika stališča in njegovega preiskovalca je torej pogoj (samo)spoznavanja. Prav v tem se kaže Sokratova poanta: kot »obad« poskuša sogovorca privedi do tega, da bo opustil oklepanje nekega mnenja, ki ga je obravnaval kot samoumevno resnico, s katero se je identificiral, in se bo lotil natančne preiskave njegovih predpostavk. Lahko rečemo tudi takole: vsako samospoznavanje, raziskovanje lastnega življenja je mogoče šele v odnosu do *drugega*, kjer se zamaja podoba danosti identitete subjekta. Drugi zastopa simbolno mesto *drugosti*, ki vznikne v dialogu, subjektu hkrati pomeni odpor in izziv mišljenju. Drugi je pogoj, da se subjekt premakne na drugi (simbolni) kraj, s katerega bo šele zmožen preiskovati privzeta stališča in ustvarjati nove simbolne kraje.

V dialogu, ki je jedro sokratske pedagogike, torej ne gre preprosto za soočanje stališč, saj je to premalo, da bi se zgodil prehod od mnenj k (oblikovanju) vednosti. Če izvem, da drugi mislijo drugače, kot mislim sam, se s tem še nič ne spremeni glede mojega vedenja: zaradi informacije o tem, kaj menijo drugi, ne vem nič več in nič drugače, kot sem vedel (oz. sem domneval, da vem), preden sem takšno informacijo pridobil. Ta me bolj potrdi v mojem narcisizmu (kolikor se mnenja ali stališča drugih ujemajo z mojim mnenjem), ali pa sproži obrambni mehanizem (kolikor mnenja drugih izkušam kot ogrožajoča, saj jih zaznavam kot potencialno tista, ki bi utegnili omajati prepričanja, ki se jih oklepam).

Vrednost dialoga je zato predvsem v tem, da

učecemu subjektu omogoči premik: od začetne »zlepljenosti« z mnenjem oz. narcističnega oklepanja stališč, ki se jih predstavlja kot lastna, h kritični drži, kjer ni več nobenega privilegirane-ga stališča, saj je pod določenimi pogoji (ki jih določajo pravila kritičnega racionalnega diskurza) vsako stališče mogoče podvreči sokratskemu »rešetanju« (preiskovanju, refleksiji).

Pri pouku filozofije po sokratski pedagogiki se zato udeleženci kritično lotevajo tudi mnenja, ki pogosto velja med njimi o tem, kaj naj bi dialog sploh bil. Kot smo že povedali zgoraj, je zelo pogosto prepričanje, da je dialog nekakšen *pro et contra*, ko sogovornici tekmujejo v tem, kdo bo koga prepričal v svoj prav. Kot je najbrž zdaj že jasno, dialog s tem nima nič skupnega.

Kdo pa je tisti, ki govori v dialogu? Kdo se lahko prikladi k besedi? Je razlaga ali predavanje oz. daljši govor enega govornika nujno tudi že nasprotje dialoške zasnove pouka? Naj bi v dialoško organiziranem pouku večinoma govorili učenci, medtem ko naj bi bil učitelj predvsem 'olajševalec diskusije' in bi se moral kot pedagog držati v ozadju? Skratka, če je za sokratsko pedagogiko ključen dialog, kako naj potem deluje sokratski učitelj, da bo dialog ustrezno vpeljan v pouk in ne bo deloval zaviralno glede na cilj učiti se misliti samostojno?

Sokratski pristop k poučevanju se opira na predpostavko, da vsakdo vselej že misli, hkrati pa velja, da bi vsak izmed nas lahko mislil bolje, tj. bolj artikulirano in bolj kompleksno. Sokrat vztraja pri ideji, da je zmožnost mišljenja/učenja univerzalna in inherentna umu, kar pomeni, da ne pride od zunaj in torej ni nekaj, kar bi bilo treba šele pridobiti. Kot zmožnost je dispozicija v tistem pomenu, ki ga je Aristotel pripisal vrlinam, te pa so najprej čiste možnosti. Tako kot vrline razvijamo z vajo, se tudi zmožnost mišljenja udejanja z vajo mišljenja, torej z mišljenjem samim. Misлити se učimo s tem, ko razmišljamo. Sokratska pedagogika torej začne s samo prakso mišljenja, za sokratskega učitelja pa velja, da ni tisti, ki uči misliti, je pa nekdo, ob

katerem se učenci učijo misliti. Učenci se učijo misliti s tem, da razmišljajo skupaj z učiteljem.⁵ Ravno to *mišljenje v skupnosti* je bistvo dialoga pri pouku filozofije.

Pouk po sokratski metodi: primer učne ure

Pri pouku, vodenem po sokratski metodi, začnemo z oblikovanjem vprašanj. Učitelj pozove učence, naj v manjših skupinah najprej premislijo, katere so tiste teme, o katerih bi želeli razpravljati. S tem zadnjim poudarkom želimo doseči, da bi učenci predlagali teme, ki so filozofsko relevantne in imajo pomen za njih same. S tem se že poskušamo približati temu, da bi pouk za učence dejansko postal to, k čemur je svoje someščane nagovarjal Sokrat: raziskovanje življenja, kot ga doživljajo razmišljujoči v razpravi.

Učenci bi sicer lahko predlagali vprašanja, ki bi bila primerna za obravnavo pri pouku filozofije, a jih ne bi v resnici nagovorila, zaradi česar bi bil interes zanje manjši, to pa bi potem vplivalo na sam potek razprave. Učenci, ki o filozofiji nekaj že vedo, bi utegnili oblikovati vprašanja, s katerimi bi poskušali zadovoljiti učitelja, medtem ko zanje ne bi bila tako zelo pomembna.

Pri organizaciji pouka na dialoški način je pomembno tudi tole: učitelj naj jasno pove, da je namen pouka skupaj premisliti neko vprašanje ali problem in da je uspeh tega v veliki meri odvisen prav od dejavnosti vseh udeležencev. Učenci so v šolah sicer navajeni, da jim učitelji zastavljajo vnaprej pripravljena vprašanja z namenom, da bi jih s tem napotili k odgovoru, ki že obstajajo in jih učitelj pozna.

⁵ Če je učenje disciplina, ima torej strukturo, ki jo pomaga oblikovati učitelj. Zato ni dovolj, da učence prepustimo njim samim, temveč je učiteljeva intervencija v ključnih trenutkih nepogrešljiva. Kaj hitro se lahko zgodi, da diskusija zaide v irelevantnosti (se izgubi v splošnostih ali prevelikem poudarku na detajlih), ali pa se zamegli fokus razprave.

Učilnica, v kateri pouk poteka po sokratski metodi, je organizirana drugače, in to na več ravneh. Kot rečeno, vprašanja niso dana vnaprej, saj jih bodo morali učenci šele izoblikovati. Bistveno je, da to delajo skupaj, kar ponovno vnese razliko v samo zasnovo pouka (glede na njegovo običajno »monološko«/ zasnovi, kjer učitelj zaseda središče in predstavlja vir znanja): učeča skupnost, ki se s tem formira, nadomesti tisti način dela, kjer vsak učenec zase dela na neki nalogi. Toda tukaj gre tudi za to, da je naloga skupnosti oblikovanje raziskovalnega polja (in ne zgolj skupinsko iskanje rešitev v šolskem prostoru, ki ga učencem predstavijo kot danost).⁶

Pomemben vidik takšne organizacije učne situacije je tudi ta, da se učenci zavejo svoje odgovornosti oziroma se naučijo prevzemanja odgovornosti za to, kako bo učni proces potekal. S tem se spremenijo razmerja med učiteljem in učenci. Položaj, v katerega so postavljeni učenci, že sam po sebi napeljuje k angažiranosti, prevzemanju pobude, saj jim je jasno sporočeno, da za potek pouka ni odgovoren samo učitelj in da je to, česa se bodo naučili (in kako bo učenje potekalo), odvisno od njihove dejavne udeležbe.

Udeležnost učencev pa gre še dlje. Potem ko bodo v skupini oblikovali vprašanja, bo njihova naloga, da jih zastavijo drugim v razredu. Učitelj jim bo pri oblikovanju vprašanj v pomoč z vprašanji in komentarji, tako da bodo učenci z raziskovalnim vprašanjem uspeli čim bolj izraziti problem, ki ga želijo raziskati, pa tudi da

⁶ Tozzi takole razmišlja o zastavljanju vprašanj pri filozofiji: »Filozofski 'refleks' je refleksija, takojšnja prekinitev sodbe, samoprepoved zatrevanja: zadržati jezik, molčati in se soočiti z vprašanjem, se pripraviti na to, da se naselimo v njem. Nisem jaz ta, ki odgovarjam na vprašanje, ampak je vprašanje, ki me vprašuje. In prav zato, ker me vprašuje, bom tudi sam vpraševal vprašanje. Ne morem odgovoriti na nobeno vprašanje, ki ga nisem sam zastavil, saj filozofski pomen vprašanja ni nikoli dan vnaprej, ampak ga je šele treba zgraditi. Da pa bi razumeli pomen vprašanja, moramo najprej vprašati vprašanje, oblikovati problematiko. Kako bi lahko odgovorili na vprašanje, ki ga nismo sami filozofsko zastavili?« (Tozzi 2020, 94)

bo oblikovano vprašanje ustrezno za razpravljanje: vprašanje z odprtim koncem (*open-ended question*) namesto vprašanja, na katerega je mogoče ponuditi enoznačni odgovor.

Nato od učitelja dobijo nalogo, da postanejo organizatorji diskusije. Že pred tem so spoznali Sokrata in razmišljali o njegovem delovanju (ob branju odlomkov iz *Apologije*, *Fajdona* in *Kritona*). Njihova naloga je, da postanejo kot Sokrat, ki z vprašanji spodbuja sogovorce in usmerja potek diskusije s povzemanjem stališč in nakazovanjem možnih implikacij izraženih stališč. (Učence kajpada ne spodbujamo k imitaciji Sokrata, kot ga predstavi Platon. Sokratski *obad* bi lahko postal celo zaviralec diskusije, saj je sogovorce namenoma spravil v zadrego, ta pa se praviloma ne konča v pripravljenosti raziskovati, saj odpore pogosto še okrepi. Sokratski pouk zato ni imitiranje zgodovinskega Sokrata, temveč pomeni vodenje pouka na podlagi nekatere načel, ki jih pripisujemo Sokratovemu načinu filozofiranja. Sokrat, kot ga je predstavil Platon, vztraja pri univerzalnosti človekovega razuma oziroma pri tem, da ima vsakdo zmožnost razumskega premišljevanja in učenja. Platonov Sokrat – le ugrabimo lahko, ali je bil takšen tudi Sokrat kot zgodovinska oseba – je vztrajal, da ima vsakdo zmožnost in dolžnost uporabljati razum in da se edino možno učenje zgodi ravno z rabo lastnega razuma.)

Če nam torej uspe pouk organizirati tako, da bodo učenci dejavno udeleženi pri izbiri in oblikovanju vprašanj ter problemov, pa tudi pri sami izpeljavi diskusije, bomo o pouku lahko razmišljali tudi kot o *prakticiranju* demokracije. Kajti učenci bi s tako zasnovanim poukom pridobili izkušnjo udeležnosti pri snovanju učnih vsebin in soudeležnosti pri vodenju učnega procesa, prevzemanja pobude za učenje, odgovornosti za učni proces, sodelovanja v refleksiji in evalvaciji dogajanja v razredu. Govorimo torej o možnosti izkustva učenja, utemeljenega na načelu enakosti inteligenc in enakovrednosti udeležencev in udeležen v učnem procesu, saj gre za sledenje načelom, po katerih

nikogar ne izključujemo in kjer ima vsakdo možnost sodelovati; proces učenja je torej inkluziven, vključujoč in spodbujajoč prispevek vsakogar, prispevki učencev pa niso vrednoteni na podlagi ocenjenih sposobnosti ali preteklih dosežkov. Vsak prispevek učencev (kolikor ga vodi resnicoljubnost in volja do učenja ter pri tem upošteva načela racionalnega pogovora) je enakovreden vsakemu drugemu prispevku, ki ga vodijo enaka načela.

V nadaljevanju sledi opis učne ure in komentar.

Proti koncu šolskega leta (potem ko smo že opravili kar nekaj branja izbranih filozofskih besedil in se pogovarjali o njih) so dijaki v oddelku 3. letnika dobili nalogo:⁷

1. v skupinah (po 4–5 dijakov) oblikovati vprašanja za razpravo;
2. predstaviti vprašanje kot raziskovalno polje, prostor, ki ga strukturira filozofski problem;
3. voditi dialog v razredu. (Dodatno navodilo: skupina, ki je zadolžena za vodenje dialoga, ne sme izražati svojih stališč. Njihova naloga je skrbeti, da bo potekal dialog med drugimi v razredu.)

Primeri vprašanj, ki so jih oblikovali učenci, razdeljeni v skupine:

- Ali je diktatura lahko pravičnejša od demokracije?
- Ali je smrtna kazen moralno upravičljiva?
- Zakaj imamo ljudje potrebo, da verjamemo v vrednote? (Problem nihilizma)
- Ali bi se morali tujci asimilirati v večinsko kulturo?

⁷ Da je bilo to na koncu šolskega leta, ni zanemarljivo. Sam čas vpeljave naloge je bil načrtovan, saj je po našem prepričanju srečanje s filozofskimi besedili nujna predpriprava za takšno organizacijo pouka. Ta namreč bistveno pripomore, da se pogovor odlepi od zdravorazumske ravni in se giblje na ravni pojmovnega mišljenja. Izkušnja, ki jo bomo opisali, je to potrdila.

V nadaljevanju bomo na kratko poročali samo o razpravi ob prvem vprašanju. Zapisali bomo nekaj opazk o poteku razprave.

Dijaki so o vprašanju začeli razpravljati z izražanjem idej, kaj demokracija prinaša, kakšne so njene prednosti (svobode, pravice), zakaj bi bilo bolje živeti v demokraciji kot v kakšnem drugem sistemu ter kako bi bilo življenje v diktaturi drugačno od življenja v demokraciji (predvsem v smislu, da bi bile omenjene svobode in pravice okrnjene ali izgubljene). Na začetni ravni so se dijaki osredotočili predvsem na vprašanje, v katerem političnem sistemu bi bilo življenje za njih boljše (in v katerem sistemu bi raje živeli).

A kot je že kmalu opazil eden od dijakov, to ni bilo čisto neposredno povezano z zastavljenim vprašanjem. Po njegovih besedah je manjkal pogovor o pravičnosti, po čemer vprašanje tudi vprašuje – kar je učitelj opazil že prej, a na to ni opozoril, saj v nasprotnem primeru diskusije ne bi več vodili dijaki. Po sokratski metodi, ki sledi tradiciji Nelsonove misli, morata biti učencem prepuščeni tudi refleksija in evalvacija lastnega početja, kar pomeni, da jim je treba pustiti tudi to, da zaidejo na stranpoti in da potem sami ugotovijo, koliko so v svojem razpravljanju še dosledni. Če se od teme preveč oddaljijo, jih sicer učitelj lahko na kratko opomni, naj se vprašajo, ali še govorijo o temi, ki je središčna za razpravo.

Potem ko je dijak na to opozoril, se je razprava premaknila k razmišljanju o naslednji temi. Denimo, da bi obstajal nekdo, ki bi bil pravičnejši od drugih ljudi. Dijakinja je predlagala, da si zamislimo superračunalnik, ki bi imel popolno vednost, kaj je pravičnost in kako jo udejanjiti, tj. kakšna politična ureditev bi bila konsistentna s to vednostjo. Kakšen bi bil lahko argument za demokratični način odločanja, ko bi odločali ljudje na podlagi lastne presoje, ki temelji na njihovih omejenih inteligencah, neprimerljivih z vsevednostjo superračunalnika?

Do takšnih vprašanj smo prišli v dialogu, ki ga je vodila skupina dijakov. (Namen tega poročila pa ni podrobneje opisati samega poteka pogovora, temveč predstaviti dogajanje v razredu skozi vloge, ki so jih privzemali dijaki in učitelj.)

Neki drug dijak je predlagal, da bi si zamislili, da računalnik mnogo bolje ve, kaj je (objektivno gledano) tisto najboljše za nas, kot vemo mi sami. Ob tem so se pojavila nadaljnja vprašanja drugih dijakov: je to, kar imenujemo pravična ureditev, ureditev, ki najbolje udejanja, kar je za ljudi dobro? (Kar bi bila definicija pravičnosti, blizu Platonovi opredelitvi iz *Države*: vladarji so popolnoma pravični, ker so prišli do spoznanja vrhovnega Dobrega – in njihovo vladanje je popolnoma skladno s tem spoznanjem.) A kako to določiti in kaj bi pomenilo, da je nekaj objektivno najboljše za vse ljudi? Kaj bi se zgodilo v primeru, ko bi ta vsevedna instanca ugotovila, da je za ljudi objektivno dobro nekaj drugega, kot bi menili sami? Bi bila diktatura vsevedne instance v tem primeru upravičena (kljub temu da bi bila »volja« superračunalnika tukaj v očitnem navzkrižju z voljo ljudi) in bi bila torej pravičnejša od demokracije?

Učiteljeva vloga v razpravi je bila drugačna od tiste bolj običajne. Učitelj namreč ni bil niti razlagalec niti udeleženec v pogovoru (ni sodeloval kot sogovorec, ki bi tudi sam poskušal odgovarjati na zastavljeno vprašanje). Učitelj je vztrajal na obrobju razprave in je občasno ponudil pogled s strani, ki omogoči videti, kar je sicer prisotno, ni pa vsakomur neposredno očitno (ko nekaj ostaja prikrito, ker je nekomu prav pred očmi) – zlasti tedaj, ko bi lahko posegel v razpravo z razlago, navezavo na filozofe ali s komentarjem glede poteka razprave, tega ni naredil. Sokratska pedagogika temelji na zaupanju učitelja v zmožnost učenčeve rabe lastnega razuma. To pomeni, da tudi tedaj, ko razprava zaide drugam, kot je morda učitelj predvideval, ali pa se oddalji od teme, ki jo odpira vprašanje, učitelj v diskusijo neposredno ne poseže. Morda bo zastavil vprašanje: je

razprava še relevantna za naše vprašanje? Se vam zdi, da še vedno govorimo o temi, s katero smo začeli? Na začetku naslednje ure pa lahko predlaga kratko evalvacijo prejšnje ure: kaj mislite o poteku razprave, ki smo jo imeli prejšnjikrat? Kakšne so bile njene kvalitete in omejitve? Pomaga lahko tudi pri načrtovanju ure: kako bi danes nadaljevali pogovor? Kaj sledi iz tega, o čemer smo razpravljali prejšnjo uro? Kako bi se teme lotili v nadaljevanju? Katera vprašanja od zadnjih so ostala odprta ali še ne dovolj raziskana? Učiteljeva vloga je tudi v beleženju idej in vprašanj, ki so se porajala med diskusijo, v tem, da že med samo uro opozori na pomembnost preciznosti pri oblikovanju vprašanj (zgoraj zapisana vprašanja so bila oblikovana z nekaj učiteljeve pomoči), pa tudi na to, da morajo biti vprašanja udeležencem v razpravi dovolj razumljiva. Skratka, učiteljeva naloga ni oblikovanje vprašanj namesto učenec, temveč pomoč pri oblikovanju vprašanj tako, da bo razumljivo, kako se navezujejo na problem, ki ga učenci želijo raziskovati.

Opisani primer je eden od možnih načinov dialoškega poučevanja (aplikacija sokratske metode v ožjem pomenu). S takšnim pristopom smo se poskušali približati sokratski metodi, po kateri v razredu prevladuje diskusija. A kot smo rekli že prej, iz pravkar povedanega ne izhaja, da dialoško poučevanje ne more obstajati tudi v drugačnih oblikah organiziranja pouka. Vztrajanje pri dialoškosti je namreč še posebno pomembno pri branju besedil (kot dialog bralcev z avtorjem) in pri poslušanju učiteljevih razlag, ko ima pouk sicer bolj obliko predavanj.

Literatura

Felman, S. (1992). Psihoanaliza in vzgoja: končno in neskončno poučevanje. V Bahovec, E. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo: zbornik*. Ljubljana: Krt.

Heckmann, G. (2018). *Das sokratische*

Gespräch. Berlin: LIT Verlag.

Klafki, W. (2020). Heckmanns Beitrag zur Weiterentwicklung des sokratischen Gesprächs. V Birnbacher, D., Krohn, D. (ur.), *Das sokratische Gespräch*. Ditzingen: Reclam.

Millot, C. (1997). *Freud antipédagogue*. Pariz: Flammarion.

Nelson, Leonard (1949). *Socratic method and critical philosophy: selected essays*. New Haven: Yale University Press.

Nelson, Leonard (2008). Sokratska metoda. *FNM* 1/2, 43–65.

Šimenc, M. (2018). *Prispevki k didaktiki filozofije/etike*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Tozzi, M. (2020). *Penser par soi-même: Initiation à la philosophie*. Lyon: Chronique sociale.

Ustno ocenjevanje pri filozofiji: govorna refleksija namesto klasičnega spraševanja

Članek predstavi model ustnega ocenjevanja pri filozofiji, ki klasično spraševanje nadomesti s petminutno govorno refleksijo. Dejavnost poteka na začetku skoraj vsake ure v rotaciji; posamezni dijak nastopi 1–2-krat letno. Jasna struktura nastopa (trije poudarki, dve povezavi, sklep) z miselnim vzorcem podpira priklic znanja, prenos v nove primere in kratko samorefleksijo, učiteljeva podvprašanja pa preverijo razumevanje in argumentacijo. Model je hkrati formativna in sumativna praksa: razred in govorci sproti prejemajo povratne informacije in utrjujejo razumevanje kriterijev, govorec pa prejme številčno oceno po vnaprej znanih kriterijih. Priložena so jasna merila in minimalni standard. Prve izkušnje kažejo večjo angažiranost, smiselne povezave ter bolj konstruktivno razredno kulturo.

Osrednji cilj pouka filozofije je spodbuda k samostojnemu mišljenju. Pri tem nam je učiteljem filozofom na voljo omejenih 60–70 ur na leto. V ta ozek časovni okvir je zelo težko umestiti še ocenjevanje. Ker pa se mu zaradi regulativnih in pedagoških razlogov ne moremo izogniti, ga je smiselno preoblikovati tako, da neposredno podpira temeljni cilj predmeta.

Pri poučevanju filozofije kot maturitetnega predmeta dilema seveda bolj ali manj »odpade« oziroma je tukaj ne bomo posebej obravnavali. Dijaki bodo na maturi pisali esej. Časa, ki ga imamo na voljo, je bistveno več; esej je oblika, ki v največji možni meri podpira temeljni cilj predmeta, zato bi bilo povsem zgrešeno, če se ne bi učili, kako se napiše esej in kako se tak esej oceni. In seveda je nujno, da dijaki esej tudi dejansko napišejo in da dobijo povratno informacijo – ne nazadnje v obliki ocene.

V večje temeljne dileme me je spravilo vprašanje ustnega ocenjevanja v običajnih skupinah, se pravi v okviru pouka v modulu A (in B). Učitelj namreč mora upoštevati normo iz Pravilnika o ocenjevanju znanja v srednjih šolah, v katerem je izrecno navedeno, da je vsaj ena izmed ocen ustna. Vprašanje torej v resnici ni, ali sploh, ampak kako.

Po mojem mnenju velja odmisлити klasično ustno izpraševanje. Če je v razredu denimo 30 dijakov in če ustno ocenjevanje traja okoli 10 minut, to pomeni skupaj 300 minut oziroma 6 do 7 pedagoških ur. Se pravi, da se kvota 60 ur zmanjša še za dobrih 10 odstotkov. Še toliko bolj je vse skupaj nesmiselno, če gre za preverjanje poznavanja in razumevanja avtorjev in konceptov, zlasti če iste učne vsebine ocenjujemo tudi prek treh ali štirih testov oziroma končne eseja.

Sam nisem naklonjen temu, da bi dijaki ustno oceno pridobivali z govornimi referati (npr. predstavitve filozofov), zlasti ker bo to bolj ali manj reproducirana vednost iz Wikipedije ali celo, v zadnjem času, izdelek, ustvarjen s pomočjo umetne inteligence. Ker torej običajni pristopi pomenijo potrat dragocenega časa in ker ne vidim, da bi pripomogli k temeljnemu cilju predmeta, sem se v letošnjem šolskem letu odločil za manjši eksperiment, ki sem ga poimenoval govorna refleksija pouka filozofije.

Navodila in prvi poskusi

Dijake na začetku šolskega leta seznanim z dovolj jasnimi navodili za ocenjevanje ter kriteriji ustnega ocenjevanja. Navodila so:

- Ustno ocenjevanje se izvaja na začetku (skoraj) vsake šolske ure. Vsak dijak v šolskem letu pride na vrsto praviloma dvakrat.
- Gre za ustno refleksijo (govorni nastop) tematike predhodne šolske ure – oziroma zadnje smiselno zaključene vsebinske enote.

- Govorna refleksija traja okoli 5 minut.
- Dijak pred razredom razloži tri glavne poudarke snovi predhodne ure, naredi dve povezavi z že obstoječim znanjem (bodisi filozofije bodisi drugih področij) ali z lastnim izkustvom in zaključuje z lastno mislijo ali vprašanjem.
- Pri tem si lahko pomaga s predpripravljenim miselnim vzorcem, na katerem so lahko navedeni ključni pojmi (ne pa celotna razlaga/besedilo). (Miselni vzorec ne sme biti na pametni napravi, ampak na listu papirja, ki ga dijak lahko med refleksijo uporablja. Dijak list po koncu nastopa odda učitelju.)
- Učitelj po potrebi postavi 1–2 kratki podvprašanji (30–60 s/odgovor), vezani na dijakovo refleksijo; z njima preveri **poznavanje, razumevanje in avtentičnost** nastopa (npr. *zakaj si izbral prav te poudarke/povezavi; pokaži, kako bi isto misel povedal z drugimi besedami*).
- Avtentičnost: pri pripravi smejo dijaki uporabiti vire (literaturo, zapiske, internetne vire, tudi UI), vendar mora biti nastop njihova razlaga; povedano znajo povedati tudi z drugimi besedami, navezati na konkretne primere iz učne ure ter odgovoriti na podvprašanje.

Seveda dijaki, ki – razen izjemoma – nimajo tovrstnih izkušenj, na začetku leta potrebujejo ne samo formalna navodila, ampak tudi konkreten zgled. Sam dijakom tako že drugo šolsko uro demonstriram učno refleksijo uvodne ure v filozofijo, v kateri obravnavamo vprašanje definicije filozofije ter značilnosti filozofskih vprašanj.

Za mano je nekajtedensko preizkušanje tovrstnega načina ocenjevanja. Nekatere dijaške intervencije so bile prepričljive. Na primer, v svoji refleksiji uvoda v politično filozofijo, v katerem smo obravnavali spor med Robertom Nozickom in Johnom Rawlsom, je dijakinja po

uspešni kratki predstavitvi obeh filozofov povezala Nozicka z idejo o »ameriških sanjah« in vizijsko svobodnega posameznika, ki ga država pusti uspeti, brez omejevanja z davki in normami; Rawlsa pa je videla v skandinavskem modelu socialne države z visokimi davki in številnimi javnimi storitvami.

Druga dijakinja je v refleksiji uvoda v logiko ustvarila ustrezno povezavo med obravnavano abdukcijo in svojo izkušnjo postavljanja hipoteze iz obstoječih opazovanj pri biologiji ter se vprašala, kakšna je vloga logike pri interpretaciji Kosovelove pesmi Kons 5.

Tretja dijakinja je kot zaključno misel pri temi dokazi za in proti obstoju Boga (Uvod v filozofijo religije) izrazila mnenje, da ona sama Boga vidi v nas samih, kolikor smo bitja z zavestjo; da je obstoj le-te hkrati misterij in nekaj absolutnega, nedvoumnega in gotovo obstoječega. Seveda je bilo tudi nekaj slabših nastopov – ampak ne nazadnje je tudi to priložnost, da razčistimo kakšen ne povsem dobro razumljen filozofski koncept oziroma perspektivo.

Prvi zaključki

Govorna refleksija je hibrid formativnega in sumativnega ocenjevanja. Kot celoletni proces omogoča sprotno ustno povratno informacijo govorcu in razredu ter utrjuje razumevanje kriterijev ocenjevanja, hkrati pa govorec za enkratni nastop prejme številčno oceno, določeno v skladu z njimi.

Dijaki koncepte in avtorje, ki jih obravnavamo, spoznajo in razumejo; to vednost nato uporabijo – z njo osmislijo to, kar že vedo, ali lastno izkušnjo. Na koncu vrednotijo in iščejo pomen filozofije. To je tudi priložnost, da se pri filozofiji izrazijo in vključijo lastne interese. Namesto včasih mučnega izpraševanja in reprodukcije naučenega dijaki s samostojnimi nastopi pouk konstruktivno soustvarjajo. Tako postopoma gradimo učečo se skupnost.

Priloga: kriteriji ocenjevanja ustnega nastopa pri filozofiji

Odlično (ocena 5)

- Vsebinski poudarki (3/3): vsak poudarek je jasno opredeljen, razložen in utemeljen; pri vsakem je naveden konkreten primer; raba pojmov pravilna.
- Povezanost: trije poudarki so med seboj logično povezani (rdeča nit, smiselni prehodi).
- Povezave (2): navede dve različni, novi in smiselni povezavi (z drugo temo/avtorjem/predmetom ali lastnim izkustvom), vsako na kratko razloži in argumentirano naveže na učno vsebino.
- Zaključek: sklepna misel ali vprašanje sta razložena in utemeljena ter izhajata iz povedanega.
- Podvprašanja: na učiteljeva podvprašanja odgovarja samostojno in celovito (razlaga + argument + primer).
- Izvedba: govor je tekoč, jasen in v predvidenem časovnem okviru (5 minut); miselni vzorec je opora; dijak ne bere.
- Opomba: manjša nedoslednost ali drobna napaka ne znižata ocene, če ne porušita vtisa celote.

Kaj tipično zniža oceno? Orientacijski seznam: ocena se zniža, če pri dijaku zaznamo eno ali dve spodnji pomanjkljivosti – upošteva pa se celota.

- Eden od treh poudarkov je šibko razložen/utemeljen ali brez konkretnega primera.
- Povezava je zgolj navedena (brez razlage/argumenta) ali neprepričljiva.
- Pri podvprašanjih so odgovori delni (manjka argument ali primer) oziroma učenec potrebuje namige.
- Sklepna misel je izrečena, vendar ne

utemeljena ali ne izhaja iz nastopa.

- Struktura ali prehodi so šibki; rdeča nit je deloma zabrisana.
- Izvedba: prehitro ali nerazločno, preveč branja z lista, zato je razumljivost slabša.
- Manjša terminološka netočnost ali logična vrzel, ki ne poruši celote, a oslabi argument.
- Posamična faktografska napaka (npr. napačen avtor/pojem).

Minimalni standard (ocena 2)

- Čas/oblika: vsaj 3 min; nastop pred razredom; dovoljen miselni vzorec (5–7 pojmov) na listu; list po nastopu odda.
- Vsebina: od treh glavnih poudarkov prejšnje ure vsaj dva razloži zadovoljivo, tretji pa je le površno omenjen oziroma razložen z resnimi pomanjkljivostmi.
- Povezave: navede eno površno povezavo.
- Lastna misel/vprašanje: odsotno ali zelo splošno, brez utemeljitve, nerelevantno za obravnavano snov.
- Pojmi in točnost: osnovne pojme večinoma uporabi pravilno; možne manjše netočnosti, brez hude zmede ali protislovij.
- Struktura: osnovna rdeča nit je nakazana; sledi navodilu »trije poudarki«.
- Govorna izvedba: govor je razumljiv in slišen (lahko negotov).
- Vprašanja učitelja: na enostavna dopolnitvena vprašanja odgovori z namigi učitelja.

Didaktične drobtinice

Katja Huš

Muka pisanja eseja

Preteklo leto sem se po dolgem času spet znašla v študijskih klopeh in pred izzivom, ki je tako znan našim dijakom in dijakinjam: napisati razpravljalni esej. V mojem letu pripravnštva, ko sva skupaj z mentorico pripravljali dijake na maturo, mi je mentorica večkrat predlagala, naj se tudi sama (spet) preskusim v pisanju eseja in ga napišem za vajo. Kot večji ljubiteljci govorne besede, ki dopušča izražanje misli v njihovi neizoblikovanosti, se mi je naloga upirala. Zaradi hitrega tempa šolskega leta sva z mentorico nato pozabili na mojo vadbo eseja oziroma sem se z nekaj zavlačevanja nalogi uspešno izognila. Tokrat pa ji nisem mogla uiti.

Res je minilo že dosti časa, odkar sem nazadnje napisala esej, kaj šele da bi ga napisala v pogojih, kot ga pišejo dijaki pri rednem pouku ali pri maturi: na licu mesta, z nalivnim peresom na polo papirja. Sama sem večino besedil v zadnjih letih pisala v udobju doma, imela sem na voljo obilo časa, poseben privilegij pa je bila možnost nenehnega popravljanja zapisanega. Spraševala sem se, ali sploh še zmorem napisati (dober) esej v »šolskih pogojih«. Ali lahko imam tako disciplinirane misli, da jih pripeljem brez popravkov od velike začetnice do pike? Preteklo leto je bilo tako zelo dobrodošel opomnik, kako zahtevna naloga je pisanje eseja, tudi za tiste, ki urimo druge v pisanju takšnih tekstov.

Prišel je dan prvega eseja. Delitev izpitnih pol in dviganje srčnega utripa, obujen občutek nervoze v študijskih klopeh! Dodatne pole za osnutek in dodaten dvig pulza. Opazovanje drugih v predavalnici (*»Kako mirni so vsi!«*). Tako se je

začel tudi moj notranji dialog, nekakšno »samo-mentoriranje« skozi pisanje eseja. *»Katja, saj veš, ne hiti, vzemi si dovolj časa za osnutek. Časa imaš 90 minut, vzemi si kakšnih 20 minut za osnutek.«* Res sem začela mirno, a kmalu so se začele težave pri pripravi osnutka. *»Kako natančen osnutek naj naredim?«* Kaj hitro sem opazila, da postaja moj osnutek zelo podoben besedilu. *»Katja, ne napiši celega eseja, samo oporne točke, pojme.«* Po 15 minutah je moja nervoza čedalje bolj rasla – kako predvidljivo! *»Začeti moraš, še enega samega stavka nisi zapisala. Poglej, drugi že pišejo!«* Sestavila sem si osnutek za dve tretjini eseja. Kaj pa zaključek? Se mu bom posvetila, ko pridem do njega. Že takrat – četudi v naglici pisanja – sem se lahko nasmehnila sami sebi in temu, da mi ni uspelo slediti osnovnemu napotku pri pisanju eseja: dober osnutek je že polovica dobrega eseja. No, bila pa sem na dobri poti, dve tretjini eseja že imam.

Pisanje mi je sprva šlo kar dobro. Pisala sem mirno, čitljivo, teoretske pozicije sem predstavila in jih primerjala strukturirano ter izčrpno. Morda preveč izčrpno. *»Katja, tri strani si porabila za razlago teorij – zavzemi stališče, zagovarjaj tezo. In ne ujemi se v past, da imajo vsi malce prav.«* Tej pasti se nisem mogla popolnoma izogniti. Zato je bil moj zaključek precej mlahav in zanj je seveda zmanjkalo časa. Od petih napisanih strani je zaključek obsegal najbrž kakšnih pet vrstic. Bolj kot so se odštevale minute, bolj sem hitela s pisanjem in bila čedalje bolj nečitljiva. Ostalo mi je nekaj dodatnih minut, ki sem jih porabila za popravo nečitljivih zapisov, zadnji dve strani eseja sta bili grdi, polni prečrtanega, nadpisanega, podpisanega. Joj, slab prvi estetski vtis in mučenje ocenjevalca z branjem – še ena napaka, ki se ji

želimo izogniti pri pisanju!

Minilo je devetdeset minut. Konec pisanja. Nič več popravkov. Četudi ob koncu nastopi nelagoden občutek, ko se moraš sprijazniti z napisanim, ob tem sprijaznjenju občutim tudi olajšanje in nekaj zadovoljstva. Isti večer pokličem mentorico, da se pošteno nasmejiva moji izkušnji.

Vse »tipične napake pri pisanju eseja« sem izkusila skoraj kot železni zakon, ki mu nisem mogla ubežati. V teku študijskega leta se je potrdil tudi drugi železni zakon: treba se je vaditi v pisanju: pisati, pisati in pisati. Zato je bil vsak naslednji esej lažji. Lažji, če sem se seveda pred tem resnično angažirala s temo, jo najprej dobro preštudirala, nato pa o njej neobremenjeno premišljevala. Upam, da mi ta izkušnja ni prinesla »le« boljšega razumevanja, kako zahtevna je naloga pisanja filozofskega eseja za tiste, ki se s filozofijo prvič srečujejo, temveč da bom lahko dijake bolje pripravila na pisanje. Ne le da je zato potrebna vaja, temveč tudi resničen angažma s temo. Filozofske teorije, perspektive, pojmi bi morali biti ponotranjeno izhodišče, osnovna mreža igrišča, po katerem se dijak čedalje bolj samostojno giblje vsaj nekaj mesecev. A četudi je esej priložnost, da dijaki zapišejo premislek, ki jih je zaposloval že nekaj mesecev, pa lahko prav »grozeča« tišina učilnice in odtekajočih minut, takrat, »ko gre zares«, iz nas iztisne presenečenje: novo misel.

Epilog moje esejske preizkušnje je lahko tudi uteha vsem dijakom v trenutku, ko odložijo nalivno pero, in profesorjem, ki so opravili svoje delo mentorjev: na koncu je bil esej bolje ocenjen, kot mi je dal slutiti občutek ob pisanju. Ko sem morala po tednu dni svoj esej na glas prebrati (profesorju) – vtis o grdi pisavi me namreč ni varal – sem ugotovila, da sem presemetljivo suvereno in v smiselnem toku utemeljevanja zapisala premislek – in kakšna lastna misel se mi je zazdela prav »brihtna«.

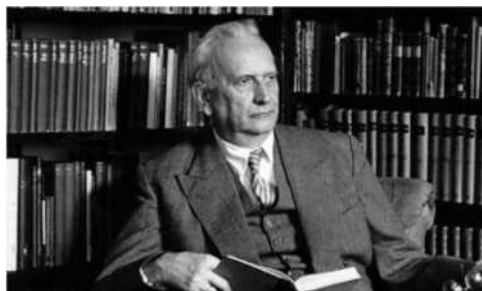
Seveda pa v šoli poučujoči kolegi večinoma ne

študirajo in jim ni treba pisati šolskih izpitnih esejev. Zato je morda lahko v pomoč izkušnja mentorice, ki je prva leta zunanje mature pisala eseje skupaj z dijaki, ki so ocenili njene izdelke. »Nikoli mi niso dali petice, našli so vse napake po ocenjevalni shemi. Tisti, za katerega se predpostavlja, da zna pisati eseje, če nas že uči tega, ni napisal odličnega eseja, je bil njihov osvobajajoč sklep. Zato je izpuhtelo njihovo strahospoštovanje pred pisanjem eseja, ki ga deli mnogo dijakov. Mi tega ne znamo, mi nismo za pisanje.«

Pri rednem pouku filozofije primanjkuje časa za resnejšo pripravo na pisanje filozofskega eseja. Priprava je seveda pouk v teku leta, ki naj bi učil »razpravljalnega mišljenja«, tj. presojati pozicije, analizirati argumente, identificirati predpostavke, iskati protargumente, postavljati vprašanja itd. Vadbo v samem pisanju prek leta običajno stopnujem, na začetku namenjam nekoliko več pozornosti izpisovanju poudarkov v prebranih tekstih, »interpretaciji« misli in pripravi krajših odgovorov na vprašanja, sledijo primerjalni teksti, daljši (argumentativni) zapisi proti koncu leta. Seveda ne gre za strogo linearno stopnjevanje: pri spoznavanju vsakega novega tematskega sklopa, tudi kasneje v letu, je prisotno tudi analitično branje in izpisovanje ipd. V teku leta posvetim eno učno uro za »uradno« pripravo na esej, kjer strnjeno predam ključne »zakovitosti« pisanja filozofskega eseja, kriterije ocenjevanja, skupaj z dijaki pa pri uri pripravimo osnutek za 1–2 primera naslovnih trditev. Letos načrtujem, da bodo dijaki napisali en esej za vajo – idealno pri uri, v istih pogojih, kot bodo pisali zaključni esej za oceno, alternativno pa za domačo nalogo. Možnost, kako zmanjšati negotovost dijakov glede eseja, je tudi skupna analiza primera (največ je na razpolago primerov dobrih esejev, npr. nagrajenih esejev na državnem tekmovanju), pri čemer pa se lahko pojavi problem ustvarjanja šablone za dober esej – zato se sama za to doslej še nisem odločila.

Učni list za uvodne ure

Trije izvori filozofije



Filozofija kot metodično mišljenje ima svoje začetke pred dvema tisočletjema in pol, kot mitično mišljenje pa že veliko prej. Vendar je začetek nekaj drugega kot izvor. Začetek je zgodovinski in prinaša naslednikom rastočo množico domnev, ki omogočajo mišljenje. Izvor pa je vedno vir, iz katerega prihaja pobuda za filozofiranje in v katerem vsaka današnja filozofija edino zmore razumeti predhodne.

Ta izvor je večplasten. Iz čudenja sledijo vprašanja in spoznanja, iz dvomov o spoznanem kritični preizkusi in gotovost, iz človeške pretresenosti in zavesti lastne zapuščenosti pa vprašanje o samem sebi. Predočimo si najprej te tri motive.

Prvič: (...) In Aristotel: »Kajti čudenje je tisto, kar človeka sili k filozofiranju: najprej se čudi nenavadnostim, ki jih srečuje, počasi gre naprej ter se sprašuje o gibanju Lune, Sonca, zvezd in nastanku vesolja.« Čudenje sili k spoznanju. V čudenju se zavem svoje nevednosti. Iščem vede-nje, toda zaradi vedenja samega in ne zaradi kakršnekoli splošne potrebe. Filozofiranje je nekakšno prebujenje iz navezanosti na življenjske potrebe. Prebujamo se, ko brez kakšnega določenega namena gledamo stvari, nebo, svet, ko postavljamo vprašanja, kaj in od kod je vse to. Odgovori nam sicer nič ne koristijo, dajejo

pa nam zadovoljstvo.

Drugič: če sem zadovoljil svoje čudenje in občudovanje v spoznanju bivajočega, se vendar kmalu pojavi dvom. Čeprav se spoznanja kopirajo, pri kritičnem preizkusu ni nič gotovega. Čutno zaznavanje je odvisno od naših čutil in varljivo. Gotovo se ne ujema s tistim, kar obstaja zunaj mene, neodvisno od mojega spoznanja. Naši miselni vzorci so pogojeni s človeškim razumom. Zapletajo se v nerešljiva nasprotja. Trditve povsod nasprotujejo drugim trditvam. Slavni Descartesov stavek »Mislim, torej sem« je bil filozofu gotovost brez vsakega dvoma, medtem ko je o vsem drugem dvomil. Čeprav sem popolnoma prevaran v svojem spoznanju, ki ga morda niti ne opazim, me vendar ne more prevarati, da jaz vendar sem, saj sem vendar v svojem mišljenju prevaran. Dvom postaja kot metodični dvom vir kritičnega preizkusa vsakega spoznanja. Zato: brez radikalnega dvoma ni resničnega filozofiranja. Odločilno pa je, kako in kje bo preko dvoma dosežen temelj gotovosti.



In sedaj tretjič: v spoznavanju predmetov v svetu, ko skušam z dvomom priti do gotovosti, sem usmerjen na stvari, ne mislim nase, ne na svoje cilje, srečo in blagor, marveč pozabim nase in to spoznanje me zadovoljuje. Drugače je, ko se zavem samega sebe v lastnem položaju. Stoik Epiktet pravi: »Izvor filozofije je zavedanje lastne slabosti in nemoči.«

Da povzamemo: Izvor filozofije je treba iskati v čudenju, dvomu, občutku zapuščenosti. V vsakem primeru pa se začne z notranjim pretresom.

V čem je razlika med začetkom in izvorom?

Najtejte tri motive za filozofiranje, ki jih navede avtor.

Izpišite razloge za dvomljenje, ki jih našteje avtor.

Kako razumete izraza »človeška pretrese-nost« in »občutek zapuščenosti«, ki ju omenja Jaspers?

Kaj imajo skupnega vsi trije motivi za filozo-firanje?



Grške kolonije (8.–6. stol. pr. n. št.)

O začetku filozofije

Kdaj je nastala?

Kje je nastala?

Kdo je bil prvi filozof?

Ali je nastala le na »zahodu«?

Iz česa je kozmos? Kako je nastal?

Kozmos je starogrško ime za enotnost oz. za svet kot urejeno celoto. Sodobna oblika tega vprašanja bi bila: »Iz česa je vesolje in kako je vesolje nastalo?« Znanstveni odgovor na to vprašanje ste začeli spoznavati pri kemiji in fiziki. Izvor kozmosa, iz česa je, kako je nastal

in kakšne zakonitosti ga obvladujejo, pa so bila vprašanja prvih filozofov zahodne kulture, ki so postavili temelje in smer razmišljanja, kateri še dandanes sledijo tudi naravoslovne znanosti in matematika.

Preberite spodnje odlomke in premislite, kako se mitološka razlaga izvora kozmosa (in dogajanja v njem) v starogrškem mitu Teogonija razlikuje od razlage prvih filozofov.

Mit (gr. mythos: zgodba, pripoved, povest, govor, dogodek, zgodovina)

Heziod (7. st. pr. n. št.): »To mi opevajte, Muze, v olimpskih domovih živeče, prav od začetka, in kaj od vsega najprej je nastalo! V samem začetku je Kaos nastal, nato pa še Zemlja, širna, prsata, nesmrtnikov trajno obstojno domovje,

njih, ki prebivajo zgoraj, na snežnih vrhovih Olimpa, Tartar temačni nastal v globočinah je Zemlje prostrane. Hkrati je Eros nastal, najlepši med bogovi, Eros, ki ude utruja, ki vsem, ljudem in bogovom, v prsih načrte obračam kroti jim misli preudarne. Erebos mračni nastal je iz Kaosa, hkrati nastala Noč je temačna vsa, Noč, ki je z Erebo mračnim spočela, z njim zanosila v ljubezni in Eter in Dan mu rodila. Zemlja pa najprej rodila Nebo je, z zvezdami posuto, sebi enako po meri, da z njim bi lahko vse odela, kjer naj srečnim bogovom bo dom, neminljivi in večni. Zemlja nato je gore rodila, visoke in strme, polne tokav, kjer nimf boginj je domovje prijetno. Zemlja nato je rodila Morja valovje nemirno, vse brez ljubezenske sle. Nato je spočela v ljubezni, združena z Nebom, najprej Okean globoko vrtinčast, z Nebom še vrsto otrok: njih prva za Kojos in Krios, Japet, še prej Hiperion, pa Teja in Reja in Temis, z zlatom ovenčana Fojba, Tetija, še prej Mnemozina. Zadnji najmlajši od vseh, se rodil je Kronion zvijačni, najbolj strahoten od vseh, ki očeta je smrtno sovražil.« (Teogonija)



Prvi filozofi – jonski naravoslovci (Tales, Anaksimander, Anaksimenes)

Fragmenti, ki govorijo o filozofiji prvih grških filozofov, miletskih filozofov: Talesa (624–545 pr. n. št.), Anaksimandra (610–547 pr. n. št.) in Anaksimena (588–524 pr. n. št.)

»Glede množine in oblike takšnega počela vsi ne govorijo istega, temveč Tales, ki je začetnik takšne ljubezni do modrosti, trdi, da je to voda (zato pa je tudi izjavil, da zemlja plava na vodi), najbrž privzemajoč tako domnevo iz tega, ker je videl, da je hrana vseh stvari vlažna in ker tudi sama toplota nastaja iz vlage in skozi vlago živi (saj je tisto, iz česar stvari nastajajo, počelo vseh stvari).« (Aristoteles, *Metafizika*: 983b 18–26)

»Anaksimander je očitno opazoval presnavljanje štirih prvin iz ene v drugo, zato ni maral vzeti ne te ne one za podstat, temveč neko drugo mimo njih. (.) Anaksimander je postavil za pravzrok in prvino vsemu, kar biva, 'apeiron' (neskončno) in je tudi prvi rabil to ime. Pravi, da to ni voda ne katera drugih tako imenovanih prvin, ampak neka svojevrstna neskončna podstat, iz katere sestojijo vsi nebesi in svetovi v njih: 'Iz česar pa stvari nastajajo, v tistem tudi minevajo po Nujnosti; zakaj druga drugi plačujejo kazen in poravnavo za krivdo po redu Časa.'«

(Anton Sovre, *Predsokratiki* 1988: 36, 26, 35)

»Tudi Anaksimenes pravi, da je osnovna podstat ena sama in neskončna. Vendar mu ni nedoločena, kakor Anaksimandru, ampak določena, ko jo imenuje zrak.« »Kakor naša duša, ki je zrak, vlada nas, tako obdaja tudi ves kozmos dah in zrak.« (Isto, 1988: 38)

Vprašanje o **počelu** (gr. arche: vzrok, začetek, osnova, podstat, temelj ...) je bilo zgodovinsko prvo filozofsko vprašanje, na katerega je bil dan filozofski odgovor oz. znanstveno-filozofski odgovor. Pojem počela označuje nekakšen večni in nespremenljiv temelj, iz česar je vse sestavljeno; prvi in končni princip, iz katerega je izpeljano vse, kar biva.

Jonski naravoslovci	Tales	Anaksimander	Anaksimen
Počelo			

Talesova hipoteza je predstavljala nov način mišljenja; pomeni namreč prelom z mitološkim mišljenjem oz. prehod **od mythosa (mitičnega mišljenja) k logosu (racionalnemu mišljenju)**. Miti (o izvoru sveta) so poskusi razlage nastanka sveta in njegovega delovanja, pri čemer pa se razlaga osredotoča na dejanja in voljo nadnaravnih bitij, npr. bogov, boginj, polbogov. Bogovi, ki imajo tudi človeške lastnosti (so tudi muhasti, zamerljivi, jezni ...) in so personifikacija kozmosa oz. naravnih sil, uravnavajo dogodke v svetu.

Jonski naravoslovci pa razlage sveta niso iskali pri bogovih, temveč skozi opazovanje procesov v naravi. Talesova hipoteza o vodi kot počelu vsebuje logično analizo dejstev, izpeljanih iz opazovanja sveta (hrana je vlažna, prav tako seme rastlin). Tales in njegova naslednika s tem ponudijo tudi prve naravoslovne oz. znanstvene razlage sveta. Četudi gredo razlage jonskih naravoslovcev k izvoru vsega, pa jih ne zanima časovni izvor – kot to zanima mit (t. i. mogočni čas mita) –, temveč ontološki izvor v biti: Kakšna mora biti narava stvari, da se lahko kažejo, kakor se, in spreminjajo, kakor se? Prvi filozofi si zastavljajo vprašanja o tem, kakšna je prvotna narava biti.

Ali lahko najdete še druge razlike med mitom in filozofijo?

Logos: Pojem logos ima izjemno veliko pomenov. Označuje predvsem to, kar je izraz razuma in razumskosti. St. gr. beseda za zakon, zakonitost; pri Heraklitu splošni zakon sveta oz. vrhovni zakon, kateremu je podrejeno spreminjanje sveta; v krščanski filozofiji pomeni 1. božjo besedo.

»Kot večina Grkov se je tudi Tales močno zavedal dramatičnih sprememb v opaznem svetu: dan se spremeni v noč in ta spet v dan, poletje v zimo in ta v poletje, toplo se ohladi in spet ogreje. In potem od vseh najbolj skrivnostna sprememba – življenje se spremeni v smrt in ta nekako spet porodi življenje. V Talesovem vprašanju je zajet naslednji premislek: če obstaja spreminjanje, potem mora biti za njim nekaj nespremenljivega. Prav tako je opazil, da je na svetu mnogo posameznih stvari: skal, kuščarjev, zobotrebcev, mavric in ljudi. In vendar je svet celota in ne ohlapna zbirka nepovezanih predmetov. V vprašanju je bila domneva: če obstaja 'mnoštvo', potem za njim nekako mora biti 'eno'.« (Palmer, *Ali središče drži?*)

Kaj se skriva za iskanjem počela vsega? Kako bi povzel temeljno misel prvih filozofov?

Jonski naravoslovci so bili ontološki **materialisti in monisti**. Materializem je filozofsko (ontološko) stališče, da ima vse, kar je, snovni značaj, oz. vse, kar je, je iz snovi (materije). Monizem je filozofski nazor, ki izpeljuje celotno resničnost iz enega samega načela oz. trdi, da obstaja samo ena bitnost. Tisti, ki trdijo, da temelji vse bivajoče na dveh načelih oz. substancah, so dualisti (npr. obstajajo materialna telesa in nematerialne duše), pluralizem pa je nazor, da svet sestoji iz mnoštva stvari. Ker je pri jonskih naravoslovcih osnova (počelo) samo ena, sodijo med moniste; in ker je ta osnova snovne narave, sodijo med materialiste.

Pitagorejci so imeli za počelo števila; njihovo počelo ni bilo snovne, temveč miselne narave. Zato jih lahko šteli k prvim idealistom.

Nastanek filozofije in polis

S koncem mikenske civilizacije (1600–1100 pr. n. št.) je prišlo tudi do konca tipa kraljestva in družbenega življenja, osrediščenega okoli palače, ki je imela osrednjo religiozno, politično, administrativno, vojaško in ekonomsko vlogo, kralj pa je izvajal oblast na vseh ravneh. V sledečih stoletjih se je grško življenje organiziralo okoli mestnih držav – polisov, v katerih so državljani prek ljudskega zbora, sveta ali voljenih uradnikov odločali o javnih zadevah. Takšna ureditev je postavila v ospredje javno besedo in razpravljanje (v zboru, na sodišču ...): »... namesto kralja, čigar vseomogočnost se je v tajnosti njegove palače uveljavljala brez nadzorstva in omejitve, je hotelo grško politično življenje postati ob belem dnevu na agori predmet javne razprave, ki naj jo vodijo državljani, opredeljeni kot enaki, in ki jim je država skupna stvar. Govor ni več obredna beseda, primeren obrazec, ampak protislovno razpravljanje, diskusija, argumentacija. ... Grška kultura se je vzpostavila tako, da je bil čedalje širši krog ljudi – nazadnje ves demos – pripuščen v duhovni svet, ki je bil sprva pridržan za bojovniško in svečeniško aristokracijo. (...) To razširjanje pa je prineslo s seboj temeljito preobrazbo. Ko spoznanja, vrednote, mentalne tehnike postanejo elementi skupne kulture, so s tem tudi sami postavljeni na javno mesto in podvrženi kritiki ter prerekanju.« (Vernant, *Začetki grške misli*)



Ostanki agore v Atenah

Kako se značilnost življenja v polisih – podvrženost spoznanj kritiki – kaže pri prvih filozofskih mislecih?

Aristotel je dejal: *»Tudi tisti, ki ima rad mit, je nekako filozof.«*

Omenili smo že, na kakšen način prvi filozofski premisleki sveta prelomijo z mitološkimi razlagami sveta. V čem pa bi bila podobnost med mitom in filozofijo?

Pojmi, pojmovno mišljenje in filozofija

V kratki zgodbi Jorgeja Luisa Borgesa *Funes z dobrim spominom* srečamo protagonista Ireneja Funesa, ki je po padcu s konja ohromel in razvil izjemen spomin. Preberite spodnje odlomke zgodbe in premislite:

1. Kako bi opisali Funesovo življenje?
2. Ali bi si želeli tako dober spomin, kot ga ima Funes?
3. Kako komentirate trditev, da Funes ni bil preveč zmožen misliti, saj misliti "pomeni pozabiti razlike, posploševati, odmišljati"?

"Mi z enim pogledom opazimo tri kozarce na mizi: Funes pa vse mladike in grozde in sadove, ki so v uti iz vinske trte. Poznal je oblike južnih oblakov v jutru tridesetega aprila osemnajsto dvainosemdesetega leta. /// Ti spomini niso bili preprosti; vsaka vidna podoba je povezana z mišičnimi, toplotnimi in drugimi občutki. Lahko je obnovil vse sanje, vse polsanje. /// Locke je v 17. stoletju predlagal (in zavrnil) nemogoč jezik, ki bi v njem vsaka posamezna stvar, vsak

kamen, vsak ptič in vsaka veja imeli svoje ime. Funes je nekoč načrtoval podoben jezik, vendar ga je zavrnil, ker se mu je zdel preveč splošen, preveč dvoumen. Funes se je v resnici spominjal ne samo vsakega lista na vsakem drevesu v vsaki gori, ampak tudi tega, kdaj jih je videl ali si jih mislil. /// Ne samo, da je težko razumel, da splošna beseda za vrsto: pes – obsega veliko število različnih posameznih bitij, različne velikosti in različnih oblik; vznemirjalo (mučilo ga je), da bi za nekega psa ob treh štirinajst imel isto besedo (če bi ga gledali od strani) kakor za psa ob treh in četrt (če bi ga gledali od spredaj). /// Brez težav se je naučil angleščine, francoščine, portugalsčine, latinščine. Vendar se mi zdi, da ni bil preveč zmožen misliti. Misliti pomeni pozabiti razlike, posploševati, odmišljati."

S **pojmom** odgovorimo na vprašanje "kaj nekaj je". Pojem opredeljuje predmet glede na njegove lastnosti in pri tem **ločimo bistvene lastnosti od nebistvenih lastnosti**. Bistvena lastnost je tista, brez katere bi nekaj prenehalo biti to, kar je. Bistvena lastnost ima praviloma tudi največjo pojasnjevalno moč – ta lastnost razloži tudi druge lastnosti tistega, kar pojem opredeljuje. Miselni postopek pri procesu tvorjenja pojmov, v katerem ločimo v stvari bistvene lastnosti od nebistvenih, se imenuje **abstrakcija oz. odmišljanje**.

splošno

drevo

abstrahiranje



konkretiziranje

posamezno



abstrahirati: (lat. <i>abstrahere</i> odtrgati, odvleči) odmisлити oz. izvzeti kaj, ne upoštevati česa, ne ozirati se na kaj	konkretizirati: opredmetiti oz. ostvariti, ponazoriti oz. pojasniti z zgledom, pokazati podrobno, natančno določiti
abstrakcija: (lat. <i>abstractio</i> iz <i>abstrahere</i>) odmišljanje, miselni postopek pri procesu tvorjenja pojmov, v katerem ločimo v stvari bistvene lastnosti od nebistvenih	konkretizacija: (fr. <i>concretiser</i> ostvariti iz lat.) ostvaritev, opredmetenje, ponazoritev oz. pojasnitev z zgledom, natančna določitev
abstrakten: (lat. <i>abstractus</i>) 1. odmišljen, 2. pojmoven, obstoječ v mislih, 3. nenazoren, nejasen	konkreten: (lat. <i>concretus</i> zrasel, snoven zgoščen) 1. snoven, stvaren, predmeten, 2. nazoren, jasn 3. <i>fil.</i> zaznaven s čuti, poseben.

“Pojmi dajejo izkustvu obliko; omogočajo artikulacijo. Toda še preden poskušamo artikulirati svoje poglede, nam pojmi omogočajo, da prepoznamo stvari v svetu, da vidimo in slišimo določene predmete in določene ljudi namesto enega velikega zamegljenega sveta, kot bi gledali skozi filmsko kamero, ki je resno neizostrena. (...) Nato imamo pojem ‘pes’; lahko prepoznamo pse; lahko govorimo o psih. O psih lahko razmišljamo in si jih predstavljamo, tudi če enega dejansko ni v bližini, in lahko povemo, kaj si mislimo o psih na splošno.”

(Robert Solomon, *The Big Questions*, str. 8)



O čem po vašem mnenju glede pojmov in pojmovnega mišljenja govori spodnja misel? Zapišite svoj premislek. “Poglejte nekaj: drevo, otroka, moškega, žensko, nebo, rožo, ne da bi to poimenovali, in videli boste veliko več.” (J. Krishnamurti)

Definiranje pojmov¹

Navedite dva strokovna pojma (termina), ki ste ju spoznali pri spodnjih predmetih. Za enega od naštetih terminov navedite definicijo.

biologija: _____

kemija: _____

sociologija: _____

¹ Vir: Olga Markič (2000). *Logiški pojmovnik za mlade*. Šentilj. Založba Aristej.

Danilo Šuster (2015). *Moč argumenta: Neformalna logika v teoriji in praksi*. Maribor: Založba Aristej.

Primer definicije iz psihologije:

Čustva so duševni proces, s katerim izražamo vrednostni odnos do nečesa.

Z definicijo razgrnemo vsebino pojma oz. razložimo njegov pomen. Pojmu čustva smo poiskali najbližjo nadpomenko (duševni proces) in navedli lastnost, po kateri se loči od drugih duševnih procesov (izražanje vrednostnega odnosa do nečesa). Tradicionalno pravimo, da mora definicija navesti **najbližji rod in vrstno razliko**. Kaj predstavlja najbližji rod in vrstno razliko v zgornji definiciji čustev?

Najbližji rod označuje **nujne**, a nezadostne lastnosti pojma, vrstna razlika pa poda **nujne in zadostne** lastnosti pojma. V definicijah iščemo torej lastnosti, ki so hkrati nujne in zadostne: biti deljiv z dva je nujna in zadostna lastnost za biti sodo število. Ta žival je pripadnik največje vrste sesalcev, *če in samo če* je modri kit.

Pri tvorjenju definicij se (idealno) držimo sledečih pravil:

1. V definiciji navedemo najbližji rod in vrstno razliko.
Miza je iz ravne plosče in navadno štirih nog. ❌
2. V definiciji naj nastopajo bistvene značilnosti tistega, kar definiramo.
Srce je tisto, kar razbija, ko tečemo. ❌
3. Definicija naj ne bo krožna.
Ljubezen je, ko si zaljubljen. ❌
4. Definicija naj bo sorazmerna, naj ne bo preozka in ne preširoka.
Nož je orodje za rezanje. / Nož je orodje za rezanje kruha. ❌
5. Definicija naj bo jasna, enoznačna in natančna.
Humor je rešilni pas v reki življenja. ❌
6. Definicija naj ne bo nikalna, če je lahko trdilna.
Krog je ravninski lik, ki ni pravokotnik. ❌

Obravnavajte navedene definicije. Če se vam zdijo slabe, katero pravilo kršijo?

Stol je stvar za sedenje.

Botanika je veda o sobnih rastlinah.

Šport je po ustaljenih pravilih izvajana telesna dejavnost za krepitev telesne zmogljivosti, tekovanje ali razvedrilo.

Avto je prevozno sredstvo s kolesi.

Življenje je tisto, kar se ti dogaja, ko se ukvarjaš s čisto drugačnimi načrti.

Človek je žival, katere možgani tehtajo v povprečju 1375 gramov pri moških in 1250 gramov pri ženskah.

Glasba je umetnost, katere izrazno sredstvo ni barva.

Izobražen je tisti človek, ki obvlada staro grščino.

»Teoretske definicije določajo bistvo definirane stvari.

Živa: Če bi vprašali mojega dedka, kaj je kislina, bi rekel, da je to snov, ki je kislja. Ampak saj vem, mi smo te pojme definirali znotraj določene fizikalne oziroma kemijske teorije.

Maša: Teoretske definicije ne nastopajo samo v naravoslovnih znanostih. Pojmi, kot so "pravičnost", "pravica", "demokracija", so prav tako teoretski pojmi, ki spadajo v teorijo morale, pravno ali politološko teorijo. Razprava, kakšna je definicija za tak pojem, zato ni zgolj besedna razprava.

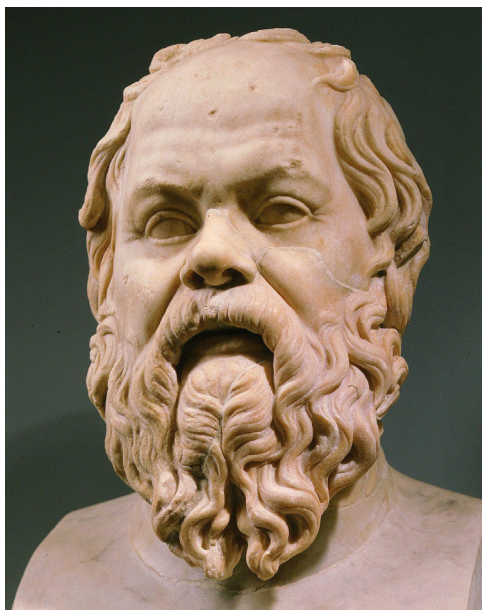
Živa: Kaj pa je to "zgolj besedna razprava"? Ali niso vse razprave besedne?

Maša: V zgolj besednem sporu ni pravega nesoglasja med razpravljalcema. Za spor je kriva dvoumnost v izrazu. Ko dvoumje razjasnimo, izgine tudi nesoglasje.

V šoli spoznavate ogromno pojmov: trikotnik, celica, evkariont, fotosinteza, elektron, sekulari-

zacija, globalizacija, čustva, osebnost, molekula itd. Matematika ima točno opredeljene pojme, tudi v naravoslovju večinoma nimamo težav z definicijami pojmov. V družboslovju in humanistiki je nekoliko drugače, definicije se lahko razlikujejo zaradi različnih teoretskih usmeritev ali pa le-te uporabljajo popolnoma različno terminologijo. Gotovo se boste strinjali, da lahko pri odgovoru na vprašanje, kaj je celica ali elektron, hitro preverimo, ali ste ju pravilno opredelili. Kaj pa je svoboda? Kaj je sreča?

Sokrat in definiranje (filozofskih) pojmov



“Vpraševanje po tem, kaj neka stvar je, nas privede do definicije pojma in je podlaga za vsako znanstveno delo. S tem vpraševanjem je Sokrat dosegel zgodovinsko novo raven abstraktnega mišljenja. (...) Danes se nam zdi samoumevno, da postavljamo ta vprašanja (kaj je komet, kaj je kompleksno število), in da pojme, ki jih uporabljamo, definiramo. Sokrat pa je bil prvi, ki je vprašanja zavestno postavljal na ta način.”

(Maria Fürst, *Filozofija*)

Sokrat (469–399 pr. n. št.), ena glavnih osebnosti zahodne filozofije, je bil znan po svojih pogovorih z Atenci, katerih tema so bili pojmi kot pravičnost, pogum, prijateljstvo, lepota. V pogovoru se je skušal dokopati do definicije teh pojmov in s tem do bistva stvari. Na začetku je bil Sokratov sogovorec po navadi prepričan, da obravnavane pojme pozna, a je Sokrat s svojim spraševanjem pokazal na pomanjkljivosti in protislovja njegovih opredelitev ter tako pripeljal sogovorca do priznanja, da si svojo vednost le domišlja oz. da pravzaprav ne misli tega, za kar je mislil, da misli. Potem je vabil k drugi opredelitvi, nato pa je tudi po istem postopku ovrgel in tako dalje.

Sokrat je prvi ponudil jasno metodo filozofiranja, ki je pojmovna in logična. Njegova metoda – sokratska dialektika – je metoda dvogovora (dialoga), kjer s sistematičnim spraševanjem prvi sogovornik prisili drugega v protislovje z začetnimi izjavami, potem pa mu pomaga premagati protislovje in ga privede do določitve splošnega pojma z indukcijo (sklepanje od posameznega k splošnemu oz. posploševanje iz nekaj primerov na cel razred stvari).

Če nas zanima definicija lepega, do nje po Sokratu ne bomo prišli z neskončnim navedenjem primerkov lepega v svetu. Sokratova definicija “bo namreč morala zajeti prav vse primerke lepega v tem svetu in tisto, po čemer Sokrat sprašuje, je prav ta ena lastnost, zaradi katere so vse stvari lepe, torej lepota. Ko se torej vprašamo, kaj je X, smo X opisali kot takšno eno lastnost L, skupno vsem stvarim: lepoto, rdečnost, svetost, pravičnost, okroglost.” (Vezjak, *Sokratski pojmovnik za mlade*, str. 65)

Prikaz sokratske metode na primeru pojma pogum

“Sokrat: Toda poskušaj mi odgovoriti na moje vprašanje: kaj je pogum?”

Lahes: Pri Zevsu, Sokrat, tega ni težko povedati.

Kajti če hoče nekdo ostajati v bojnem razporedu in odbijati sovražnike ter ne beži, dobro vedi, da je pogumen.

Sokrat: (...) Pogumen je kot praviš tisti, ki ostaja v bojni vrsti in se bojuje proti sovražnikom.

Lahes: Res to trdim.

Sokrat: Tudi jaz. Kaj pa je s tistimi, ki se bojujejo s sovražniki v umiku, ne da bi ostal (v bojni vrsti)?

Lahes: Kako v umiku?

Sokrat: Tako kot se za Skite pripoveduje, da se nič manj ne bojujejo tedaj, ko se umikajo, kot takrat, kadar se podijo (za sovražniki), in kot Homer nekje hvali Enejeve konje, češ da znajo "hitro sem ter tja preganjati" - in se umikati - ter pohvali tudi samega Eneja zaradi tega, ker ima vedenje o strahu, in (o njem) pravi, da je "poznavalec strahu".

Lahes: In lepo je povedal, Sokrat, saj je govoril o (bojnih) vozovih. Tudi ti govoriš o skitskih konjenikih. Konjenica se bojuje tako, hopliti pa tako, kot pravim jaz.

(...)

Sokrat: To je tisto, o čemer sem ravnokar govoril. Jaz sem kriv, da nisi dobro odgovoril, ker te nisem dobro vprašal. Nisem namreč pri tebi hotel poizvedeti le o tistih, ki so pogumni med hopliti, temveč tudi o tistih v konjenici in v vseh rodovih vojske, in ne samo o njih, (ki so pogumni) v vojni, temveč tudi o tistih, ki so pogumni v nevarnostih na morju, ter o tistih, ki so pogumni v boleznih, revščini in političnih zadevah, in celo ne samo o teh, ki si pogumni spričo bolečin in strahu, temveč tudi o tistih, ki se izredno obnesejo v boju proti poželenju in užitkom, najsi vztrajajo (na svojih položajih) ali se umikajo - kajti gotovo, Lahes, obstajajo nekateri ljudje, ki so pogumni tudi v takšnih zadevah.

Lahes: Vsekakor, Sokrat.

Sokrat: Vsi so torej pogumni, vendar pa eni posedujejo pogum v užitkih, drugi v bolečinah. Tretji v poželenjih, četrti v strahovih - medtem ko je drugim po mojem mnenju v istih rečeh lastna strahopetnost.

Lahes: Seveda.

Sokrat: Kaj neki je vsaka od teh reči? To sem poskuša izvedeti. Poskušaj torej najprej povedati glede poguma, kaj je to, kar je v vseh teh (držah) isto? Še ne razumeš o čem govorim?"

(Platon, *Lahes*, 190e-192c)



Ludwig Wittgenstein: Pojmi družinskih podobnosti

Ali ima lahko beseda res pomen le, če je ime za določeno lastnost, ki je skupna vsem članom razreda, ki jih označujemo s to besedo? Wittgenstein je na znanem primeru pojma



"igra" opozoril, da ni vedno tako: različne igre imajo po navadi več skupnih značilnosti z drugimi igrami, vendar ne obstaja niti ena značilnost, skupna vsem stvarem, ki jim rečemo igra. Mnoge igre so zabavne, a ne vse; mnoge so tekmovalne, a nekatere niso, vloga spretnosti in sreče je lahko različna. Čeprav si večina iger deli več kot le eno skupno lastnost z mnogimi drugimi, ni mogoče najti značilnosti, ki bi bila skupna vsem igram, vidimo le mrežo podobnosti: "Za označitev teh podobnosti si ne morem izmisliti boljšega izraza kot 'družinske podob-

nosti', kajti v družini se različne podobnosti med sorodniki: zgradba, poteze obraza, barva oči, spol, temperament itd. na isti način pre-

krivajo in križajo. Dejal bom: 'igre' oblikujejo družino." (Wittgenstein v Palmer, *Ali središče drži?*, str. 492)

Filozofski pojmi

Za filozofske pojme je značilna **visoka stopnja splošnosti**. Primer filozofskega pojma "bit" (= najsplošnejša lastnost vsega, kar obstaja):



Za filozofske pojme velja tudi *trojni S*, in sicer da so:

- **skupni** izkustvu vseh mislečih;
- **središčni** za razumevanje našega izkustva;
- **sporni** oz. problematični: upirajo se našemu prizadevanju, da bi jih popolnoma jasno in dokončno opredelili.

Mnogo filozofskih pojmov je vsakdanjih, splošno znanih (lepota, sreča, svoboda ...), so pa tudi znani pojmi s posebno vlogo v filozofiji (materializem, idealizem ...) in čisto posebni termini, ki jih ustvarijo filozofi (tu-bit, počelo, monada ...).

Pojmi, ki jih najdemo v filozofskih vprašanjih, so torej sporni. Posebnost filozofije je tudi to, da se pomeni pojmov pogosto razlikujejo pri različnih avtorjih ali smereh, kakor boste spoznali v teku leta. **Toda** v filozofiji obstajajo

tudi strokovni pojmi (termini), ki jih lahko dokaj enoznačno definiramo: ontologija, materializem, utilitarizem, hedonizem, empirizem, racionalizem itd.

Krščanski filozof **Avrelij Avguštin** (354–430) je dejal: "Kaj je torej čas? Če me nihče ne vpraša, vem; če pa ga hočem na vprašanje razložiti, ne vem." Kaj je hotel s tem povedati?

Katere filozofske pojme smo že omenjali pri pouku do sedaj? Zapišite jih.



Aktivno državljanstvo in filozofija

Dora Lenart

Aktivnost za aktivno državljanstvo: Fotografije ne lažejo?

V aktivnosti *Fotografije ne lažejo?*, ki je primerna za dijake programa aktivno državljanstvo, je izhodišče nabor fotografij iz preteklih 150 let, ki so bile objavljene in analizirane v obsežnem fotoeseju časopisa The Guardian pod naslovom *‘It never happened – but the picture says it did’: 28 fake images that fooled the world* (Freedland, 2025) – »Ni se zgodilo – a fotografija pravi, da se je: 28 fotomontaž, ki so pretentale svet«.

Dijakom eseja za samo aktivnost ni treba prebrati (tudi zato, ker je esej napisan v angleščini), koristi pa, če ga pred aktivnostjo prebere učitelj. Gre za nabor fotografij – fotomontaž, ki so bile ustvarjene in objavljene z namenom, da zavajajo ali pa da zabavajo. V vsakem primeru izzivajo pozicije, da je fotografija lahko dokaz nekega dogodka, da fotografija predstavlja resničnost, da jo morda zajema, da pove več kakor tisoč besed in podobno; namen same aktivnosti pa je soočanje dijakov s sodobnimi izzivi v medijih, presojanje informacij, ki jih dobijo iz različnih virov, ter razvijanje kritičnega in etičnega razmišljanja ter interdisciplinarnega raziskovanja, ki ga potrebujejo tako na akademski kot na ostalih poteh v odrasli dobi.

Izhodišče za aktivnost: Fotoesej »Ni se zgodilo – a fotografija pravi, da se je: 28 fotomontaž, ki so pretentale svet«

Vsebina fotoeseja je analiza fotomontaž, ki so

iz različnih vzgibov pretentale javnost. Lahko, da je šlo za propagando, morda za nagajanje, morda je bila le »nedolžna« šala. V vsakem primeru so bile posledice enake – javnost je fotomontaži nasedla in ji pogosto še zmeraj verjame, čeprav je bilo razkrito, da gre za ponaredek. Tukaj se pojavi prva točka, ki jo izziva aktivnost in o kateri morajo dijaki razmišljati – kako to, da fotografijam in ostalim vizualnim dokazom tako zlahka verjamemo? Ali fotografije sploh lahko razkrijejo resničnost?

Zanimivo je, da se z vzponom umetne inteligence zavedanje, sploh med mladimi, o možnosti ponaredbe fotografij povečuje. Vendar pa ne gre za nov pojav. Iz eseja izvemo, da je bila ena prvih fotomontaž fotografija Abrahama Lincolna, katerega glavo so na fotografiji združili s telesom sužnjelastnika Johna Calhouna, da bi dobili bolj »herojsko« podobo Lincolna po njegovem atentatu v letu 1865. Prilagodili so tudi nekaj ozadja; na originalu na primer najdemo dokumente z napisi »resna ustava«, »svobodno trgovanje«, »suverenost držav«, na fotomontaži pa »ustava«, »unija« in »razglasitev svobode«. Na drugi strani oceana pa se, na primer, pojavlja fotografija Benita Mussolinija na konju; ta na originalu prikazuje tudi krotilca konj, ki se na fotomontaži seveda ne pojavlja, ponovno z namenom propagande in predstavitve političnega voditelja kot heroja.

Odkar fotografija kot medij obstaja, torej obstaja tudi pojav fotomontaže, ki je po navadi služil (in še služi) za namene politične propagande in zavajanja. Že tukaj lahko skupaj z dijaki razmišljamo, kakšna je vloga vizualnih gradiv pri oblikovanju ideologije ter kakšen vpliv imajo pri distribuciji politične moči.

Potek aktivnosti

Aktivnost začnem z vprašanjem: *Ali poznate pripis fotografijam na socialnih omrežjih »nisi slikal, nisi bil«?*

Dijaki so po navadi seznanjeni s tem in podobnimi pripisi ter jih z veseljem naštejejo in opišejo. Diskusijo o tem, zakaj je to ljudem tako pomembno, pustim za kasneje. Vredno pa je že na tej točki skupaj premisliti, kaj vse vpliva na interpretacijo slike, torej ali slika odseva realnost ali ne nujno.

Po navadi sledi vprašanje: *V kolikšni meri se držite načela »videti pomeni verjeti«, ko vidite fotografije v medijih?*

Dijaki se zelo hitro zavejo, da vsemu, kar vidijo, ne smejo verjeti, in dokaj hitro začnejo naštevati primere »deepfake« videov in fotografij, na katere na internetu lahko naletijo. Zagata nastane, ko jih povprašam, ali verjamejo temu, kar vidijo v časopisih. Stopnja kredibilnosti je po navadi večja. Na tej točki morda v diskusijo lahko vpeljem Descartesa in možnost, da nas čuti varajo, ali pa sodobne razprave o svetu kot simulaciji. Prav tako lahko diskusijo nadaljujemo s podvprašanji, na primer: ali so naše zaznave posredovane (skozi čute, medije), ali je sploh mogoče, da kdaj spoznamo resnico? Če je že skozi fotografije resnico težko spoznati, kakšna je sploh razlika med fotomontažo in fotografijo?

Kako preveriš, ali je posredovana slika manipulirana ali pristna?

Dijaki večinoma pravijo, da tega sicer ne preverjajo posebej, a trdijo, da vidijo iz slike, ali je pristna ali generirana s pomočjo umetne inteligence.

Po uvodni diskusiji jih seznanim z nekaj fotografijami iz že omenjenega fotoeseja. V prihodnje nameravam vključiti tudi zadnji slovenski primer (neprimerne) uporabe Delacroixove slike »Svoboda vodi ljudstvo«, ki so jo v učbeni-

ku zgodovine za 3. letnik gimnazije cenzurirali in namesto originala uporabili generirano sliko, kjer je oprsje Marianne prekrito.

Nabor fotografij, ki jih uporabim, sledi fotoeseju. Vse fotografije, tako originale kot fotomontaže, je mogoče uporabiti kar s spletne strani *The Guardian*. Dijakom pokažem fotomontaže, vendar o njihovem ozadju ne govorim veliko, saj bo raziskovanje fotomontaž njihova naloga. Glede na velikost skupine prilagodim tudi nabor fotografij.

1. Yves Klein – Skok v praznino (1960)

Francoski umetnik Yves Klein je javnost presunil s fotografijo, ki ga ujame v na videz neustrašnem skoku z ene od pariških streh. V resnici gre za kompozit dveh negativov, kjer je bil trampoline, na katerem je Klein pristal v postprodukciji, odstranjen. Šele petdeset let kasneje je bila resnica razkrita.

2. O. J. Simpson na platnici revije Time (1994)

Potem ko je bil Simpson obtožen umora žene Nicole Brown, sta reviji Newsweek in Time na svojih platnicah uporabili isto fotografijo, le da je revija Time fotografijo močno potemnila. Kritiki so glede implikacij te potemnitve trdili, da naj bi tako njegova koža delovala temnejša, on pa strašnejši, kar bi vplivalo na negativno prikazovanje rasnih atributov.

3. Mussolini na konju (1937)

Leta 1937 se je Mussolini označil za vladarja »Italijanske Libije« in se fotografiral na konju z islamskim ceremonialnim mečem. Na originalu je krotilec konja jasno viden in tudi prve objave fotografije so bile z njim. Uredniki so kaj kmalu ugotovili, da bi imela fotografija brez krotilca večjo moč, zato so ga odstranili in fotomontaža je do leta 1940 postala standardna verzija.

4. Snowball, velikanska mačka (2000)

Ko je njegova hči želela poslati fotografijo svoje mačke po elektronski pošti prijateljem, se je

Cordell Hauglie najprej poigral s programom Photoshop in mačko naredil veliko večjo, kot je bila v resnici. Slika se je hitro razširila po internetu s pomočjo verižnih e-mailov, s pripisom, da gre za posledice atomske radiacije.

5. *Turist 11. septembra (2001)*

V dneh po napadu na dvojčka 11. septembra 2001 se je v verižnih e-sporočilih pojavila fotografija moškega na razgledni ploščadi WTC, s pripisom, da gre za fotografijo iz kamere, najdene med ruševinami, in da neidentificiranega moškega še vedno iščejo. Kmalu so ga identificirali. Šlo je za madžarskega turista Petra Guzlija, ki je fotografijo izpred štirih let priredil za prijatelje. »Turist« je kmalu postal meme, prikazan na različnih fotografijah velikih nesreč skozi zgodovino.

6. *Potovanja (1998)*

Maja 1998 je skupina študentov umetnosti z univerze v Leedsu, kasneje poimenovana Leeds 13, poskrbela za eno največjih spletnih potegavščin v zgodovini Britanije. Kot del svojega umetniškega projekta so dokumentirali (namišljeno) luksuzno potovanje v Španijo, ki naj bi ga financiral sklad univerze, v resnici pa skupina nikoli ni zapustila Leedsa. S pomočjo plažnih pripomočkov in premišljenih kadrov so fotografije priredili in projekt poimenovali »Going Places«. Tabloidi so skupino obtožili zlorabe javnih sredstev in javnost je bila ogorčena tudi po tem, ko so po nacionalnem radiu razkriili ozadje projekta.

Dijake razdelim v skupine po tri. Njihova naloga je, da vsaka skupina izbere eno fotografijo in s pomočjo spleta izve čim več o tej fotomontaži ter premisli o sledečih vprašanjih:

- Kaj menite, da so razlogi za manipuliranje fotografij in proizvajanje fotomontaž?
- Kaj je bila motivacija za fotomontažo, ki ste jo izbrali?
- Zakaj je ta fotomontaža problematična? Kaj

so njene implikacije?

- Kako to, da so ljudje verjeli fotomontaži? Kaj se lahko iz tega naučimo?
- Kje je meja med umetniško svobodo in zavajanjem?
- Kdo nosi odgovornost, ko manipulacija slike povzroči škodo?

V drugem koraku skupine predstavijo svoja odkritja in zaključke. Glede na uporabljeno fotomontažo jih s pomočjo vprašanj poskušam pripeljati do tega, da premislijo koncepte propagande, politične moči, represije, odgovornosti, pristranskosti, manipulacij in resnice.

V zadnjem koraku dijaki napišejo odgovor esejističnega tipa, ki služi kot dokaz o opravljeni nalogi za t. i. listovnik, v katerem premislijo citat Carla Sagana, »Izjemne trditve zahtevajo izjemne dokaze«, in odgovorijo na vprašanje: »Ali se fotografije še vedno lahko kvalificirajo kot dokazi? Pojasni svoj odgovor.«

Zaključek

Aktivnost *Fotografije ne lažejo?* dijake na konkreten in nekoliko nekonvencionalen način (s fotografijo se v svojem izobraževanju srečajo redko) spodbuja k razmišljanju, kako hitro in celo nezavedno zaupamo podobam, ki jih vidimo v medijih in na spletu, ter k razmišljanju, kolikšno stopnjo zaupanja si vizualna gradiva kot sredstva za spoznavanje resnice sploh zaslužijo. Z raziskovanjem zgodovinskih in sodobnih fotomontaž se naučijo, da manipulacija fotografij ni novost, temveč spremlja fotografijo že od njenih začetkov.

Glavni namen dejavnosti je razvijati kritično presojanje informacij, etično razmišljanje in interdisciplinarne raziskovalne veščine, ki so nujne za odgovorno delovanje v družbi. Dijaki skozi raziskovanje spoznajo, da »videti« še zdaleč ne implicira »verjeti«, kaj šele »vedeti«, ter da je preverjanje virov in razumevanje ozadja podob ključni del ne le aktivnega državljanstva,

temveč našega bivanja v svetu, saj je in bo vse bolj prežet z vizualnimi materiali, ki ne predstavljajo (celotne) resnice.

Vir

Freedland, J. (2025). »It never happened – but the picture says it did': 28 fake images that fooled the world«. Iz The Guardian: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2025/apr/12/28-fake-images-that-fooled-the-world>

Rezervirano za študente

Ana Pekovec, Marjanca Lončar

Filozofija za otroke in Pekarna Mišmaš

Filozofija se ukvarja z vprašanji iz vsakdanjega življenja – o katerih navadno ne razmišljamo kritično in jih ne reflektiramo, saj se nam zdijo očitna in samoumevna, ker so del našega vsakdana. Kljub temu pa, ko pomislimo nanje, pogosto ne poznamo odgovora ali pa ne vemo točno, kako bi ga ubesedili. Večina ljudi si vsaj enkrat v življenju začne postavljati različna temeljna vprašanja: Kdo sem? Kakšen je smisel mojega življenja? Kaj je prava sreča? Kaj je pravica? Ali imamo dušo?

Med študijem Predšolske vzgoje smo izvedeli, kako pomembno je razvijanje kritičnega mišljenja in da lahko s filozofijo za otroke začnemo že v predšolskem obdobju. Ljudje imamo do filozofije pogosto negativen odnos, zato se ji izogibamo. V bistvu pa gre le za postavljanje vprašanj – podobnih tistim, ki jih v vrtcu otroci zastavljajo vsak dan – ter zbiranje otroških idej in misli. Že v vrtcu lahko torej skupaj z otroki razmišljamo – kot izhodišče lahko uporabimo otroško slikanico, na podlagi katere se z otroki pogovarjamo. Da bi znali otroci povedati svoje mnenje o neki temi, jih moramo učiti, spodbujati in podpirati, da znajo o njej razmišljati, jo oblikovati in izraziti.

Izbrali sva pravljico *Pekarna Mišmaš*, ki jo je napisala Svetlana Makarovič. Pravljica govori o naslovnem liku Mišmašu, ki je pek in peče najboljši kruh. Zaradi tega je zelo priljubljen med prebivalci vasi in okoliških krajev. Ima pa skrivnost – pri peki si pomaga s čarovnijo.

Kruh mu pomagajo peči miši, ki se vsako noč za eno uro spremenijo v majhne ljudi – so začarano ljudstvo. Kraljestvo miši in njihovo sožitje z ljudmi poruši zavist dostavljavke moke Jedrt ter Mišmaševega konkurenta, peka iz Kurje vasi. Pek iz Kurje vasi Jedrt podari kljuko, s katero ta nekega večera vdre v Mišmaševo hišo in razkrije njegovo skrivnost. V klet pošlje svojega mačka in mu naroči, naj polovi in požre vse miši. Naslednji dan, pred vsemi vaščani, Mišmaša obtoži čarovništva. Takrat Mišmaš izgine iz vasi – z njim pa tudi veselje in dober kruh.

Na prvi pogled se morda zdi, da v tej pravljici ni nič filozofskega, ko pa sva se poglobili vanjo, sva se spraševali o pravici do zasebnosti, o zavisti in etiki dejanj, drugačnosti, zaupanju in resnici ter o moči skupnosti – in kaj se zgodi, ko ta razpade.

Mišmaš je v pravljici opisan kot nenavaden človek. Ob tem sva razmišljali, kaj sploh pomeni biti »nenavaden«, kdo je nenavaden, ali je to stvar lastne presoje ali je družbeno pogojeno. Spraševali sva se, ali smo morda vsi na svoj način nenavadni in ali je to nekaj slabega. Nenavadno pomeni nekaj, kar ni v naši navadi, nekaj drugačnega. Nenavadno vsekakor pritegne našo pozornost, a to še ne pomeni, da je slabo.

Mišmaš po mnenju mlinarice Jedrt od nje kupuje premajhno količino moke za ves kruh, ki ga speče. Prav tako ji ni jasno, kako mu uspe toliko kruha napeči brez pomoči. Nekaj časa so se ljudje še spraševali, kako mu to uspeva, nato pa so menili, da je to njegova stvar in ga o tem niso več spraševali. Vsi – razen Jedrt, ki je bila pripravljena storiti marsikaj, da pride do resnice. Tukaj se pojavljata vprašanji zavisti in etike dejanj: zakaj je bila Jedrt tako radovedna? Je

bila res zgolj zavistna? Kako daleč je bila pripravljena iti? Ali smo res ljudje takšni, da bomo za resnico šli »preko trupel«, ne da bi pomislili na posledice, ki ne vplivajo samo na nas, temveč na skupnost? Ali znamo živeti z nevednostjo? Tukaj sva menili, da je bila Jedrt res nevoščljiva, saj je Mišmašev posel uspeval bolje kot njen. Misliiva, da okusen kruh ne igra bistvene vloge. Če bi mu prodala več moke, se verjetno ne bi spraševala, kako je narejen tako dober kruh.

Spraševali sva se tudi o pravici do zasebnosti. Koliko zasebnosti sploh še imamo, če posameznik ali družba stalno pritiska na nas in posega vanjo? Pogosto velja, da če kdo ne želi deliti svoje zasebnosti, nekaj skriva – in to »nekaj« se pojmuje kot sporno. Jedrt si ni želela le izvedeti resnice, temveč je tudi posegla v Mišmaševo zasebnost brez dovoljenja in z jasnim namenom, da mu škoduje. Jedrt je od Kurjega peka dobila kljuko in z njo vstop v Mišmaševo klet. Namesto da bi sama opravila umazano delo in se soočila z Mišmašem, je raje izbrala zlobnejši način – v klet je poslala mačka in mu naročila, naj vse miši polovi in pobije. Očitno Jedrt ni šlo zgolj za odkritje resnice, temveč tudi za to, da Mišmaša zatre, da mu vzame vse, kar mu omogoča delo in zaslužek.

Zanimiv je tudi odnos med Jedrt in mačkom. Maček ji sprva zaupa, a kmalu ugotovi, da ga je zlorabila v svojem načrtu. Nasprotno pa mu Mišmaš ponudi dom in dobro hrano, zato z njim sklene dogovor, da ne bo več lovil miši. Tukaj se pokaže pomen odnosa, spoštovanja in zaupanja. Mišmaš se izkaže kot človek, ki zna graditi vezi in premišljeno rešuje konflikte. Verjetno bi našel rešitev tudi za Jedrt, če bi se z njim osebno soočila.

Zadnji del zgodbe odpira vprašanje o moči skupnosti – kaj pomeni biti del skupnosti, kako skupnost vpliva na posameznika in kako posameznik prispeva k skupnosti. Mišmaševo delo je osrečevalo ljudi. Ko je Jedrt ljudi prepričevala o mišji dlaki, ji niso verjeli, vendar so, ob večkratni ponovitvi, začeli dvomiti. Zato so poklicali

župana, ki se je odločil, da stvar razišče, in prav vsi so šli z njim. Kljub temu da so od Mišmaša dobivali le najboljše, ga v ključnem trenutku niso zaščitili. Ko so se začele širiti govorice, se zanj ni nihče postavil. Tu se porajajo vprašanja: Kdaj je skupnost močna? Ali skupnost pomeni samo to, da živimo drug ob drugem, ali pomeni tudi, da drug drugega ščitimo, podpiramo in sprejemamo tudi tiste, ki so drugačni? Kaj se zgodi, ko dovolimo, da ena oseba z govoricami, zavistjo ali manipulacijo razbije občutek skupnosti? Po Mišmaševem odhodu se v vasi vse spremeni in takrat se pokaže, kdo je bil tisti, ki je v družbi prinašal skupno dobro, a skupnost tega žal ni opazila in se ni zavedala posledic. To naju je vodilo k razmisleku: Kdo gradi skupnost? In kaj se zgodi, če iz skupnosti izrinemo tiste, ki vanjo tihoma prispevajo veliko? Če prav pomisliiva, pravljica govori o tem, da prava skupnost ne temelji na enakosti, ampak na spoštovanju razlik. Mišmaš je bil drugačen, a skupnost je s tem, ko ga ni znala zaščititi, izgubila nekaj pomembnega.

Jedrt ni le zlobnica v pravljici, ampak nas opozarja, da kadar ravnamo iz zavisti, brez razumevanja ali sočutja, lahko porušimo nekaj dragocenega – ne le drugim, ampak tudi sebi in okolici. Pravljica nas s tem uči pomembnih življenjskih lekcij, ki so danes morda še bolj aktualne kot nekoč.

Dejavnosti v vrtcu

Zanimalo naju je, kako bi se na filozofska vprašanja odzvali otroci v vrtcu. V obeh skupinah sva predstavili pravljico in se o njej pogovorili.

Prva skupina: Vrtec Bohinj, skupina Sovice, starost otrok 3–6 let (Ana Pekovec, pom. vzg.)

Skupina Sovice deluje v podružnični šoli v Srednji vasi v Bohinju in vključuje 19 otrok, starih od tri do šest let. Otroci prihajajo iz bližnjih vasi in v skupino vstopijo s tremi leti ter v njej ostanejo do odhoda v prvi razred. V tem času se med njimi oblikujejo pristni in tesni odnosi,

ki temeljijo na zaupanju, medsebojni pomoči in prijateljstvu. Heterogenost skupine bogati dinamiko odnosov in spodbuja medvrstniško učenje. Starejši otroci pogosto prevzemajo vlogo vzornikov in nudijo pomoč mlajšim, kar spodbuja razvoj empatije in socialnih veščin. Otroci so radovedni, ustvarjalni in z veseljem sodelujejo pri različnih dejavnostih. Še posebej radi poslušajo pravljice, gledajo in uprizarjajo lutkovne predstave ter se igrajo igre vlog, kjer izražajo svojo domišljijo. Pomemben del našega vsakdana predstavljata tudi gibanje in bivanje na prostem – redno se odpravljamo na sprehode, raziskujemo gozd in bližnjo okolico ter se igramo na igrišču.

Za pravljico *Pekarna Mišmaš* sem pripravila kamišibaj in zgodbo ob slikah pripovedovala na malem odru (butaju), kar je omogočilo slikovno podprto pripovedovanje ter večjo vključenost otrok. Po pripovedovanju smo si skupaj ogledali posamezne ilustracije in obnovili vsebino zgodbe. Otrokom sem nato zastavila vprašanja, ki so spodbujala razumevanje, izražanje mnenj, razmislek o vrednotah in temah, ki jih pravljica odpira.

- **Kaj pomeni biti nenavaden, kdo je nenavaden človek?**

»Un, k ne veš, kdo je.«

- **Ali smo mi tudi nenavadni?**

»Ne.«

- **Ali mislite, da je dobro, če si nenavaden?**

»Ne, to je ful slabo.« **Zakaj?** »Zato ker jaz ne maram biti takšen.«

- **Ampak Mišmaš je bil nenavaden – ali to pomeni, da je bil slab?**

»Ne, ker je peku najboljši kruh.«

- **Če nekomu povemo skrivnost, ali je to še vedno skrivnost? Zakaj?**

»Ne, ker bi potem povedal še enemu drugemu, pa ne bi bila več skrivnost.«

- **Ali moramo vedno vse vedeti ali je prav, da kdaj česa ne vemo?**

»Prav je, da kaj ne vemo, ker potem ne rabimo kej naredit.«

»Jaz pa mislim, da je prav, da vse vemo, ker potem smo lahko sami, pa ne rabimo nobenega nič vprašat.«

»Ampak mi moramo vprašat Ano pa Petro za stranišče, če nas lulat tišči.«

- **Zakaj sta bila Kurji pek in Jedrt jezna na Mišmaša?**

»Ker noben ni pršu k temu peku kupit ta kruh, samo k Mišmašu je šel. Pa od Kurjega peka ni bil slasten.«

- **Kdo je kriv, da kruh Kurjega peka ni bil slasten?**

»Mišmaš ni bil kriv. Kurji pek je sam kriv, če ne zna pečt.«

- **Zakaj pa jih je samo za eno uro začaral?**

»Ker samo eno uro se kruh peče.«

- **Kaj bi se zgodilo, če bi maček pojedel miši?**

»Ja Mišmaš bi moral sam kruh pečt.«

»Samo maček ne more sto miši pojest. Eno na dan lahko.«

- **Kdo mislite, da bi bil kriv, če bi vse miši umrle?**

»Kurji pek.« **Zakaj?** »Ker je on ukazal Jedrt pa ji dal kljuko, da gre pogledat u klet.«

- **Potem maček ni nič kriv?**

»Ne, samo Kurji pek pa Jedrca.«

- **Zakaj ji ljudje niso verjeli, da je našla**

mišjo dlako?

»Ker se je zlagala.«

• Kako pa vedo, da se je zlagala?

»Ker ma tak obraz. Sej jaz tud kdaj po obrazu vem, da se kdo zlaže.«

• Kaj pa vidiš na obrazu, da veš, da se je zlagala?

»Ja tko k ne gleda naravnost pa tak čuden nos ma.«

• Kaj pa bi se zgodilo, če bi ljudje odkrili Mišmaševo skrivnost?

»Okregal bi ga. Pa kruha ne bi več jedel.«

»Ja, pa vse miši bi polovil.«

• Ali imate kakšno vprašanje za Mišmaša, Jedrt in Kurjega peka?

Vprašanja za Mišmaša: »Zakaj je odšel iz vasi? Kam je šel? Kako speče tako slasten kruh? Kje je dobil to čarobno palčko? Kako je lahko spekel tako velik kruha, če je imel tako mal moke.«

Vprašanja za Jedrt: »Zakaj je mačku naročila, da poje vse miške? Zakaj je tko jezna na tega Mišmaša? Zakaj se je tako grdo zlagala, da je na kruhu mišja dlaka?«

Vprašanja za Kurjega peka: »Kje je dobil to kljuko? Zakaj je bil tako jezen? Jaz bi ga vprašal, zakaj samo iz kurjega dreka naredi kruh? Kje je dobil tako velik kur?«

Evalvacija dejavnosti

Pogovor po pravljici *Pekarna Mišmaš* sem načrtovala z namenom, da otroke spodbudim k razmišljanju o drugačnosti, zaupanju, poštenosti in skrivnostih. Za pripovedovanje zgodbe sem izdelala kamišibaj, ki ga imajo otroci zelo radi, saj zgodbo slikovno obogati in s tem še bolj pritegne njihovo pozornost.

Vprašanja, ki sem jih zastavila po prebrani

pravljici, sem si pripravila vnaprej. Z njimi sem želela usmerjati pogovor in jim omogočiti izražanje lastnih misli in idej. V pogovor so se najaktivneje vključevali starejši otroci, izražali so svoja razmišljanja, delili občutke ter likom iz zgodbe postavljali zanimiva vprašanja. Mlajši otroci so odgovarjali bolj skromno, njihovi odgovori so bili pogosto podobni tistim, ki so jih pred njimi že povedali starejši. Kljub temu sem jih spodbujala k vključevanju in jim omogočila, da aktivno sodelujejo v pogovoru.

Dejavnost sem izvajala z devetnajstimi otroki, kar je predstavljalo določen izziv, saj so vsi otroci želeli odgovarjati in podajati svoja mnenja hkrati, zaradi česar je bilo težko zagotoviti, da bi vsak dobil možnost izraziti svoje mnenje. Pogosto se je zgodilo, da je en otrok odgovoril, drugi pa so njegov odgovor zgolj ponovili. Z dodatnimi usmerjenimi vprašanji sem spodbujala raznolika razmišljanja in s tem otrokom pokazala, da ni nujno, da vsi mislimo enako. Menim, da bi bila dejavnost učinkovitejša v manjših skupinah, kjer bi imeli otroci več časa in prostora za izražanje svojih misli in doživljanja.

Odgovori otrok so bili iskreni in pogosto tudi zelo izvirni. Otroci so pokazali razumevanje pomembnih pojmov, kot so poštenost, odgovornost, posledice dejanj, zaupanje in skrivnost. Posebej zanimiva so bila njihova razmišljanja o tem, kako lahko prepoznamo, da nekdo ne govori resnice. Pri tem sem opazila, da imajo otroci že razvite osnove kritičnega mišljenja in sposobnost moralne presoje, kar me je pozitivno presenetilo.

Med izvedbo sem začela razmišljati, kako blizu je bil ta pogovor filozofskemu pristopu, saj so vprašanja in odgovori spontano ustvarjali prostor za razmišljanje, raziskovanje pojmov in izmenjavo različnih pogledov. Otroci so s svojimi mislimi in odzivi pokazali, da so, ob primerni spodbudi in v varnem učnem okolju, že sposobni globlje mišljenja.

Vzdušje med dejavnostjo je bilo sproščeno in prijetno. Otroci so z zanimanjem sodelovali, postavljali vprašanja, odgovarjali in ob tem pokazali veliko radovednosti, domišljije in empatije. Krepili so pomembne življenjske spretnosti – učili so se poslušati drug drugega, izraziti svoje misli, razmišljati in se vživeti v občutke drugih. Pravljica jim je bila tako všeč, da so jo kasneje pripovedovali drug drugemu in jo še dolgo omenjali v vsakdanjih pogovorih.

Izkušnja me je spodbudila k razmisleku, kako pomembno je, da otrokom omogočimo prostor za filozofski dialog. Otroci svet doživljajo drugače kot odrasli, zato je pomembno, da jih ne podcenjujemo, ampak jim z zaupanjem odpremo prostor za razmišljanje. Menim, da ima tudi navidezno preprosta dejavnost, kot je pogovor po pravljici, velik potencial za razvoj miselnih, čustvenih in socialnih veščin pod pogojem, da otrokom dovolimo razmišljati na svoj način. V prihodnje želim tovrstni pristop še pogosteje vključevati v svoje delo, saj je filozofija za otroke orodje, s katerim pomembno prispevamo k celostnemu razvoju posameznika.

Druga skupina: Vrtec Ig, skupina Zajčki, starost otrok 4–5 let (Marjanca Lončar, pom. vzg.)

Skupina Zajčki šteje 19 otrok. V skupini med otroki vlada pozitivno socialno vzdušje; med seboj so povezani in zelo empatični. Znano poskrbeti drug za drugega. Z vzgojiteljico se zavedava, da vzgajava z zgledom, zato sva v komunikaciji – tako med seboj kot z otroki – spoštljivi, vljudni in prijazni. Veliko nama pomeni, da starši to prepoznajo in cenijo. Kadar pride do nesoglasij med posamezniki, pogosto opaziva, da se kdo izmed otrok samoiniciativno vključi – bodisi pomaga razrešiti konflikt bodisi potolaži prijatelja.

Zjutraj se otroci ob prihodu iskreno razveselijo drug drugega – pozdravijo se, se objamejo in z veseljem začnejo nov dan. Otroci iz skupine Zajčki se najraje igrajo igre vlog – pogosto

postanejo gasilci, zdravniki, mehaniki, mamice, očki, sestre, včasih pa tudi roparji ali dinozavri. Navdušeni so nad rajalnimi igrami, poligoni v telovadnici in dogodivščinami v gozdu. Radi listajo po knjigah in postavljajo številna, rado vedna vprašanja. Skupino Zajčki zaznamujejo toplina, povezanost, igrivost in medsebojno spoštovanje. Z ustvarjanjem varnega in spodbudnega okolja skupaj rastemo – otroci, vzgojiteljici in starši.

V skupini Zajčki so pravljico Pekarna Mišmaš otroci že poznali, vendar se o njenem sporočilu in vsebini doslej še nismo pogovarjali. Zato smo jo na kratko obnovili, za tem pa sem otrokom postavila nekaj vprašanj:

- **Ali je bilo prav, da je Jedrt razkrila Mišmaševo skrivnost?**
- »Ni bilo prav, ker se je zlagala.«
- »Nekaj je povedala, a ni bilo res.«
- **Kaj bi se zgodilo, če bi skrivnost ostala skrita?**

»Bi še imeli kruh.«

- **Je prav, da Mišmaš ni želel deliti svoje skrivnosti z drugimi?**

»Mogel bi povedat, da bi vedeli, kdo mu pomaga tako dober kruh peči.«

- **Kaj pa bi bilo drugače, če bi vedeli, da mu miške pomagajo peči kruh?**

»Eni ga ne bi marali jest.«

»Jaz ga ne bi.«

»Jaz bi pa ga, če bi bil dober.«

- **Zakaj je rekla, da je Mišmaš škrat?**

»Škrati znajo narediti čarovnijo.«

- **Kaj pomeni, da je bil Mišmaš drugačen?**

»Ker je pekel drugačen kruh.«

- **Se tudi ti kdaj počutiš drugačnega? Kdaj?**

»Ker imam drugačne hlače.«

- **Kako bi se počutil/a, če bi bil/a Mišmaš?**

»Slabo bi se počutil.«

»Žalosten bi bil.«

»Solzice bi mi tekle.«

- **Kdaj je prav, da povemo, če nekdo nekaj dela narobe?**

»Če kdo joka, da ga potolažiš.«

- **Kaj pomeni, da kruh prinaša veselje?**

»Da nismo lačni in smo veseli.«

»Da si vesel in nisi več lačen.«

- **Kaj misliš, da pomeni razmišljati?**

»Da kaj razmišljaš.«

»Da razmišljaš o neki pravljici, ne vem kaj.«

»Da poveš, da je miška maška, da je pesmica in da je pravljica.«

»Da si tiho in razmišljaš.«

Kratka evalvacija pogovora z otroki

S pogovorom sem želela spodbuditi razmišljanje o moralnih vprašanjih, drugačnosti, empatiji in pomenu deljenja ter zaupanja. Po kratkem obnovitvenem pripovedovanju so otroci z zanimanjem sodelovali v pogovoru, ki se je razvil spontano in vsebinsko bogato.

Otroci so se na vprašanja odzivali zelo iskreno in s svojo značilno otroško logiko. Pokazali so, da razumejo temeljne vrednote zgodbe – poštenost, spoštovanje skrivnosti, čar drugačnosti in pomen medsebojnega razumevanja. V odgovorih so pogosto izražali lastna čustva in razmišljanja, s čimer so pokazali tudi razvijajočo se empatijo in zavedanje, da že razumejo, da imajo drugi ljudje lahko drugačne misli, čustva, prepričanja in izkušnje kot oni sami in da jih znajo pri tem upoštevati.

Zelo dragoceni so bili odgovori na vprašanja o

drugačnosti in doživljanju lastnih čustev (»ker imam drugačne hlače«, »solzice bi mi tekle«), saj kažejo, da otroci že zaznavajo individualnost in znajo ubesediti svoje občutke. Pogovor je bil priložnost za utrjevanje čustvene inteligentnosti in etičnega razmišljanja.

Na vprašanje o razmišljanju so odgovori segali od preprostih razlag (»da si tiho in razmišljaš«) do bolj abstraktnih (»da razmišljaš o pravljici«), kar nakazuje stopnjevanje razvoj mišljenja in razumevanja procesa miselne dejavnosti. Zelo zanimivo je bilo tudi opažanje enega otroka, da »kruh prinaša veselje, ker nisi lačen in si vesel« – kar je preprosto, a globok uvid v simboliko kruha kot vira telesnega in čustvenega zadovoljstva.

Menim, da je bil pogovor uspešen, saj so otroci aktivno sodelovali, izražali svoja mnenja, čustva in razmišljanja. Ob pravljici so razvijali socialne in moralne kompetence, bogatili besedišče, vadili poslušanje in govorjenje, predvsem pa so v varnem in spoštljivem okolju imeli priložnost, da jih nekdo sliši in da so njihove misli pomembne. Pravljica se je izkazala kot odlična iztočnica za pogovor o vrednotah in medosebnih odnosih.

Filozofija za otroke v vrtcu: Rebeka in (ne tako) majhna, drobcena laž

Ko razmišljamo o uporabi filozofije za otroke v vrtcu, je pomembno, da filozofija za otroke spodbuja razvoj kognitivnih sposobnosti, kritičnega mišljenja in dialoga pri otrocih, poleg tega pa vpliva tudi na čustveni in socialni razvoj ter razvoj pozornosti in razmišljanja (Hymer in Sutcliffe, 2017). Otroci so že zmožni pristnega čudenja in spraševanja o svetu okoli njih, zato je pomembno, da smo kot odrasli odprti za njihova vprašanja.

S filozofijo tako lahko začnemo že z otroki v vrtcu. Najlažje je, če jim za začetek preberemo izbrano pravljico, ki bo po našem mnenju spodbudila njihovo razmišljanje. Potem jim ponudimo možnost za razmislek in zastavljanje vprašanj. S tem jim omogočimo, da so oni tisti, ki določijo vsebino našega pogovora (Šimenc, 2018). Pedagoški delavci imamo ključno vlogo pri spodbujanju otrok k razmišljanju, pri čemer se osredotočimo na spretnosti, navade ali pojme, ki jih želimo pri otrocih razviti (Hymer in Sutcliffe, 2017). Zastavljanje dobrih vprašanj pa ni samoumevno, zato je pomembno, da otrokom večkrat omogočimo vajo v zastavljanju vprašanj, ki so ključna za razvoj zanimive razprave. Tovrstne dejavnosti bodo otrokom pomagale pri razvoju spretnosti in dispozicij, ki so pomembne za življenje v družbi. Poleg tega filozofija otrokom omogoča, da se med njimi okrepi spoštovanje, naučijo se poslušanja, povezovanja različnih tem, ki jih želijo spoznati, razmišljajo, raziskujejo prepričanja ter vrednote sebe in drugih, naučijo se biti bolj premišljeni, odgovorni, razvijati lastne poglede na stvari in posledično pri svojih odločitvah ter dejanjih izhajati iz razlogov (Šimenc, 2018). Otrokom je treba omogočiti primeren prostor, ki bo spodbudil njihovo vključitev in jim razširil

vidno polje, zato je najprimernejša postavitev za tovrstne ure sedenje v krogu, pri tem pa svoj položaj sedenja prilagodimo njihovemu (sedenje na isti višini kakor otroci). Otroke je pred začetkom ure treba umiriti, kar lahko storimo na kinestetični, slušni, vidni ali čustveni ravni, pa tudi skozi različne igre, ki okrepijo njihovo pozornost (Hymer in Sutcliffe, 2017).

Filozofija v pravljici

S filozofijo za otroke se najlažje seznanimo skozi praktične aktivnosti, zato sva se odločili za filozofsko obravnavo pravljice. Dejavnost sva izvedli v Miklavževem Vrtcu Logatec, v skupini je bilo na dan izvedbe 15 otrok, od tega 3 deklice in 12 dečkov, starih od 4 do 6 let. Na začetku sva otrokom prebrali pravljico z naslovom »*Rebeka in (ne tako) majhna, drobcena laž*« pisateljice Laure Rankin, ki je otroke spodbudila k razmišljanju in zastavljanju vprašanj. Za začetek sva vprašanja zastavili kar sami. Vprašali sva, o čem je govorila zgodba ter kaj jih je v njej najbolj pritegnilo, saj sva želeli, da bi obravnavana tema izhajala iz otrok. Otroci so v svojih odgovorih navedli, da so bile Rebeki vseč drobne stvari ter da ni bilo prav, da je lagala o fotoaparatu.

Glede na njihovo zanimanje za majhne stvari sva jim razdelili liste in barvice ter jih spodbudili, naj narišejo nekaj, kar je za njih majhno. Vsak je narisal nekaj drugega: želva, roža, dežnik, mravlja, miš, omarica, luč, jabolko, pajek, daljinec, ptič, polž, slepec, avtobus. Nato smo se vsi skupaj posedli v krog in si ogledali nastale risbe. Eden od otrok je ob pogledu na narisane avtobuse takoj izrazil nestrinjanje. Tako se je začel naš pogovor. (O = otrok, V = vzgojiteljica)

O1: Avtobus ni majhen.

V: Zakaj misliš, da avtobus ni majhen?

O1: Ker so notri ljudje, zato ni igrača. Igrača bi bila majhna.

O2: Ja, je majhen, če se pelje mimo Eifflovega stolpa. Veš kako je velik tisti stolp. V Ljubljani sem videl zelo majhen avtobus in samo štirje so sedeli notri (Kavalir). Blok je večji.

V: Ali misliš, da je blok velik?

O1: Blok je velik kot prst na roki.

O2: Ne pa ni.

V: Ali še kdo misli, da sta prst in blok enako velika?

O3: To pa ni res.

O1: Ja je. Če daš prst ob nos in zapreš eno oko, bo blok enako velik.

V: Kaj pa pomeni, da je nekaj veliko?

O4: Da je nekaj večje od tebe.

V: Ali sem jaz velika?

O2: Eifflov stolp je večji.

O3: V Ameriki so najvišji stolpi.

V: Kje je Amerika?

O3: Moram pogledati na zemljevid?

O1: Na koncu Slovenije.

V: Kaj je zemljevid?

O3: Če nekaj iščeš, tam najdeš.

V: Kaj bi našel na zemljevidu?

O3: Diamante.

O2: Ne moremo, ker nimamo dovolj vode.

V: Zakaj bi potreboval vodo pri iskanju diamantov?

O3: Da ti da energijo?

V: Kakšno energijo?

O3: Moč, da se premakneš in delaš korake.

V: Na začetku zgodbe ste povedali, da se je še nekaj pomembnega zgodilo.

O4: Rebeka je lagala.

V: Kaj je laž?

O4: Nekaj, kar ni res.

O1: Nekaj vzameš pa rečeš, da je tvoje, ampak ni.

O3: Ne poveš resnice.

V: Kaj je resnica?

O3: Poveš, kaj si naredil.

V: Ali vedno poveš resnico?

O3: Ne vedno, takrat se zlažem.

V: Zakaj ne poveš resnice?

O1: Ker bo mami huda. Vedno moraš držati obljubo.

V: Kaj je obljuba?

O3: Da boš pospravil igrače.

V: Kaj če ne pospraviš igrač?

O3: Potem ne smeš dat častne, drugače je mami jezna.

V: Kaj pomeni častna?

O3: Ja Darija (se udari po čelu), kako ne veš! Pač rečeš častna!

Refleksija dejavnosti

Pri izvedbi dejavnosti sva opazili, da otroci niso vajeni takega načina dela, na kar kaže tudi zadnji stavek pogovora, saj jim je zastavljanje vprašanj postalo čudno. Zavedava se, da tudi sami še nimava veliko izkušenj s tovrstnimi dejavnostmi, zato bova v prihodnje večkrat uvedli podobne aktivnosti in tako dopolnili znanje s področja filozofije za otroke. V diskusijo sva

poskušali vključiti čim več otrok, vendar so večino časa sodelovali isti otroci. Ugotovili sva, da je bila izvedba dejavnosti tako za otroke kot tudi naju nekaj novega, saj se do zdaj v vrtcu še nismo srečali s filozofijo. Prepričani sva bili, da je filozofija preveč kompleksna. Ob prebiranju literature sva spoznali, da ima filozofija lahko velik vpliv na razvoj kognitivnih sposobnosti, kritičnega mišljenja in dialoga, vpliva na čustveni in socialni razvoj ter razvoj pozornosti in razmišljanja. Filozofija za otroke lahko pomaga, da se otrok razvije v obzirnega in razumnega posameznika, kar posledično vpliva na njegovo delovanje v družbi. Zaradi nepoznavanja otroške filozofije in njenih pozitivnih učinkov se pedagoški delavci premalo odločamo za filozofske aktivnosti, s katerimi bi lahko pozitivno vplivali na razvoj otrok. V kolikor bi podobne dejavnosti izvajali bolj pogosto, bi otroci lahko pridobili veliko novih spoznanj z različnih področij, poleg tega pa bi pridobili sposobnost zastavljanja dobrih vprašanj.

Filozofiranje z otroki (Šimenc 2018) ima več vidikov. Prvi vidik je povezan z odprtostjo otrok, saj jim je vse zanimivo, novo in nenavadno, bistveno pa je, da jim kot odrasli to dopustimo. Pomembno je, da ne zatiramo njihovih vprašanj in radovednosti, ampak jim omogočimo varen prostor, v katerem bodo slišani. Drugi vidik filozofije nas nagovarja k praktičnosti, saj bi lahko filozofijo opredelili tudi kot šolo mišljenja, ki je koristna za šolo, pa tudi življenje na splošno, saj nas uči stvari, ki so nujno potrebne pri šolskih predmetih ter drugih znanstvenih disciplinah. Kot tretji vidik pa je izpostavljeno izkustvo otrok, ki je drugačno od izkustva odraslih. Zavedati se moramo, da so otroci popolnoma odvisni od odraslih, česar se tudi zavedajo, zato je pomembno, da jim omogočimo izražanje lastnih izkustev in ustvarjanje lastnih zgodb. Z napisanim se popolnoma strinjava in priznava, da do zdaj nisva nikoli pomislili na filozofijo iz takega zornega kota. Iz preproste dejavnosti, kot je branje pravljice, lahko otroke naučiš veliko novega in koristnega

za življenje. Nihče nam ni predstavil dejstva, da ima pravilno in dobro zastavljanje vprašanj toliko pozitivnih vplivov na otrokov razvoj. Kljub pomanjkljivemu znanju s področja filozofije za otroke sva z izvedbo dejavnosti zadovoljni, saj sva se seznanili z novim načinom dela in ugotovili, da je pri zastavljanju dobrih vprašanj potrebno veliko znanja in vaje, kar bova v prihodnje zagotovo nadgradili. Glede na izvedeno aktivnost ter vse pridobljeno znanje, ki sva ga dobili s področja filozofije, sva ugotovili, da je ključno otrokom dopustiti kritično razmišljanje in jih pri tem spodbujati. Zavedati se moramo, da je vsak odgovor otrok pravilen in sprejemljiv, saj odraža njihovo miselnost, dojemanje in pogled na svet.

Za izvedbo filozofije za otroke je potrebna odprta miselnost z razumevanjem otrokovega razmišljanja, pri čemer je treba otroke podpirati in jim omogočiti varno okolje, v katerem bodo lahko pridobili nova znanja. Spoštljiva komunikacija je zagotovo eno od področij, ki ga lahko otroci skozi filozofske dejavnosti gradijo in nadgrajujejo ter posledično pridobijo spretnosti za boljše delovanje v družbi. Spoznali sva tudi, da je filozofijo za otroke težko načrtovati, saj ugotoviš, da se načrtovana dejavnost kasneje ne sklada z realno izvedbo. Otroci nas s svojimi vprašanji, odgovori in razmišljanjem presenetijo in popeljejo v drugo smer, kot smo pričakovali. Če menimo, da lahko predvidevamo odgovore otrok, jih s tem zelo podcenjujemo. Slednje se je pokazalo pri izvedbi aktivnosti, saj so z odgovori zelo presenetili. Pred izvedbo sva imeli določena pričakovanja in predvidevanja, kako bodo otroci razmišljali, kaj bodo predlagali in vprašali, vendar se je izkazalo, da je predvidevanje nerealno, saj otroci stvari dojemajo drugače. Pomembno je, da smo sposobni slediti otrokom in njihovem razmišljanju, saj bomo tako mi kot otroci pridobili veliko pozitivnih izkušenj in znanja s področja filozofije za otroke. Otroci so že sposobni kritičnega mišljenja, seveda pa pri tem potrebujejo spodbudo in usmeritev. Potrebni sta večkratna

izvedba in vztrajnost, saj bomo le tako lahko napredovali in se razvijali.

»Test dobrega učitelja ni, koliko vprašanj lahko zastavi učencem, da bodo zlahka odgovorili; ampak koliko vprašanj učencev, na katera sam težko najde odgovor, mu je uspelo navdihniti.«
– Alice Wellington Rollins (Hymer in Sutcliffe, 2017, str. 43)

Literatura

Hymer, B. in Sutcliffe, R. (2017). *Filozofija za otroke. Zelo kratek uvod*. Založba Krtina.

Rankin, L. (2009). *Rebeka in (ne tako) majhna, drobcena laž*. CFA.

Šimenc, M. (2018). *Nove prakse filozofije*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Jure Jakob

Filozofija v gimnaziji: z didaktičnimi napotki po razpotjih prakse

Tistim, ki so se kdaj študijsko posvečali didaktiki filozofije, pa tudi onim, ki se s poučevanjem filozofije poklicno ukvarjajo, je gotovo domač pojem dvojnosti "šolskega" in "filozofskega" vidika pri gimnazijskem poučevanju filozofije. Na eni strani imamo kurikularne cilje in naloge, vsebinski okvir učnega načrta in splošne didaktično-pedagoške smernice. Od tu izvirajo glavna vodila učiteljevega dela v razredu. Vključujejo tudi vse (za gimnazijski pouk) relevantne filozofske probleme in koncepte, ki jih je treba dijakom približati in jih naučiti, da bodo znali z njimi (vsaj do neke mere) misliti. Na drugi strani pa imamo filozofijo samo. Vendar je v naravi filozofije, ki je dijakom vedno posredovana z (bolj ali manj) dialoško interpretacijo, da lahko do določenega (učnega) cilja pripelje po različnih poteh ali pa da neka pot odkrije doslej neznani vidik cilja in ga tako spremeni. Filozofska refleksija je načeloma nepomirljiv, nezaključljiv in odprt "projekt"; šolski pouk filozofije pa po drugi strani seveda zahteva neko vsaj približno zaključeno strukturo – ki zato nikoli ne more biti povsem adekvatna inherentnim izzivom filozofije. Ta dvojnost povzroča napetost, ki učitelja filozofije postavlja pred stalno zahtevo (filozofske in didaktične) (samo)refleksije.

Ta dvojnost obenem utegne napeljati v sklep, da je za uspešen pouk filozofije bistveno, da učitelj predvsem dobro pozna svoje predmetno področje, saj ga bodo njegove specifikke do učnih ciljev vodile v skladu z lastno logiko, ki je lahko kdaj tudi nasprotna formalnim didaktičnim zakonitostim. Res je, da je dobro poznavanje filozofije, predvsem pa sposobnost zares misliti njene probleme, koncepte in teze temelj poučevanja. Ampak čeprav na tem

temelju v skladu s cilji, ki jih želi doseči, vsak učitelj intuitivno razvije svoj stil poučevanja, lahko refleksija postopkov, ki jih pri tem uporablja v razredu, tudi izkušnemu učitelju pomaga, da svoj stil izboljša. Učitelju začetniku pa zelo pomaga, da ga sploh najde, si ga ustvari.

Sam sem bil tak začetnik marca 2025, ko sem na Gimnaziji Vič v okviru pedagoško-andragoškega izobraževanja vodil svojo prvo gimnazijsko učno uro filozofije. Na nastop sem se razmeroma skrbno pripravljal, sestavljal sem kratek esej na temo učne ure in s pomočjo mentorja izdelal koncept z natančno opredeljenimi vsebinskimi koraki, kako izbrano temo dijakom predstaviti. Z isto temo sem nastopil dvakrat, vsakič pred drugim razredom. Po prvem, "poskusnem" nastopu sem imel boljši občutek kot po drugem, "uradnem", ki mu je prisostvoval tudi mentor. Na slabši občutek niso vplivale le bolj formalne okoliščine in s tem povezana trema, temveč tudi stvarni potek pouka, saj se mi je zdelo, da je ob prvem nastopu dinamika dogajanja v razredu lepše sledila nitim, ki sem jih držal v rokah; po drugem nastopu se mi je zdelo, kot da so mi nekatere ušle ali pa se celo strgale.

Nekaj koristnih opazk v zvezi z mojim nastopom sem dobil v kratki mentorjevi refleksiji že takoj po koncu učne ure. Potem ko je preteklo nekaj časa in sem do prvih, še vročih vtisov vzpostavil nekaj distance, se mi je zdelo smiselno, da jih nadgradim z nekoliko bolj sistematičnim premislekom svojega ravnanja v razredu – dokler je spominski material še razmeroma svež in dostopen. Premislek sem oprl na skelet ključnih elementov učiteljevega dela v razredu, kot jih s sintezo konceptov didaktika filozofije Hilberta Meyerja v monografiji *Prispevki k didaktiki filozofije/etike* opredeli Marjan Šimenc (Šimenc 2018: 47–59). Gre za pet strukturnih vidikov, ki so bistveni za dobro načrtovanje in izvedbo pouka filozofije: ciljna sestava, vsebinska sestava, socialna struktura, operativna struktura in procesna struktura.

Vsakega od njih bom tako najprej na kratko predstavil, nato pa v luči še svežih opredelitev izvedel refleksijo svoje nastopne ure. Temo in didaktične značilnosti njene izvedbe bo rekonstruirala refleksija, zato ga na tem mestu v izogib nepotrebnemu podvajanju le skopo povzemam.

Moj preliminarni, splošni cilj je bil dijakom predstaviti nekaj filozofskih tematizacij pojma svobode. Ob načrtovanju izvedbe sem hitro ugotovil, da je tema neobvladljivo široka, in se po namigu mentorja odločil za predstavitev pojmovanja svobode, kot ga v razpravi *Dva koncepta svobode* razvije angleški politični filozof Isaiah Berlin (Berlin 1992: 69–89). Učno uro sem vodil v frontalni, plenarni učni obliki, ki je v zadnji četrtini prešla v skupinsko delo, z metodičnega vidika sem klasično predavanje kombiniral z diskusijo, v zadnji četrtini pa uvedel še skupinsko branje teksta oziroma delo z besedilom.

Ciljna sestava

Ciljna sestava je tista razsežnost učiteljevega dela, ki se je loti najprej; je začetek načrtovanja učne ure, ki določi generalno smer; a je učitelj nanjo pozoren tudi med samo izvedbo učne ure, ki včasih ne poteka (povsem) v skladu s cilji in zahteva prilagoditve njegovega ravnanja. Gre za osrediščenost na tisto, kar naj bi dijaki po koncu ure (ali sklopa ur ali šolskega leta, če na ciljno sestavo gledamo s širše časovne perspektive) odnesli s sabo, kar naj bi bil izplen učiteljevega dela in sodelovanja učencev. Ciljna sestava je tako na eni strani neločljivo povezana z vsebino učne ure; cilj opredeljuje dominantni vidik, s katerega bo določena tema predstavljena, in katere so tiste naloge, s katerimi bomo v razredu ta isti cilj dosegli. Pri tem je bistveno, da učitelj oceni zmožnosti dijakov – ali bodo zamišljenim ciljem kos, ali ne – in se pripravi tudi na možnost, da bodo dijaki stvari razumeli drugače, kot si je to zamislil sam. Enako pomembna kot vsebinska, tematska

raven je izvedbena – način dela v razredu, ki ga bo učitelj izbral, da bi skupaj z dijaki prispel do zastavljenega cilja. Pouk filozofije si je skoraj nemogoče zamisliti brez “trdega jedra” učiteljevega klasičnega predavateljskega nastopa. Praksa refleksije, kar filozofija po svoji naravi je, je neizvedljiva brez osredotočenosti na določen vsebinski problem, in poslušanje predavanja je prav to: vodena in usmerjana, a zato nič manj aktivna osredotočenost. Mora pa biti vodstvo dobro, sicer mu dijaki ne sledijo in se izgubijo. In predvsem predavanje ne sme biti predolgo, saj je sposobnost osredotočenosti vedno omejena. Lahko je etapno, s pavzami, ki povzamejo slišano in v katerih dobijo besedo dijaki, ali pa se uvede kakšna druga oblika njihove zaposlitve. Pavze so obenem mikropreverbe napredovanja do cilja ure, trenutki, ko lahko na hitro ocenimo, kako daleč smo prišli – če smo sploh kam prišli. Ciljna sestava je ne nazadnje tista razsežnost pouka, ki svoj pravi obraz neprizanesljivo pokaže takrat, ko učitelj preverja znanje: dobra ciljna sestava bo omogočala, da bodo dijaki temeljne uvide v predelano snov dobili in jih znali pokazati, medtem ko ob slabi verjetno ne bo tako.

Cilj moje učne ure je bil, da bi dijaki razumeli, kako v že omenjeni razpravi o svobodi razmišlja in jo opredeljuje I. Berlin. Sicer kratek, a zelo zgoščen, eruditski in kompleksen tekst s široko mrežo referenc in številnimi pojasnjevalnimi digresijami sem v ta namen moral zelo poenostaviti. Nisem sledil procesu njegove misli, ampak sem iz nje iztrgal njeno osnovno logiko in jo dijakom predstavil z opredelitvijo njenih dveh temeljnih konceptov – kaj je negativna in kaj je pozitivna svoboda. Ker sem želel, da dijaki dojamajo oba koncepta kot nujni nasledek neke refleksije, miselnega dela, ne pa kot golo, formalno konceptualno shemo, sem to refleksijo s ponazoritvenimi primeri (mojimi, preprostimi, ne Berlinovimi) po korakih, od primera do primera, razvijal med samim predavanjem. Dijake sem nagovarjal k odzivu in ga tudi dobil; moje predavanje se je izmenjevalo

z razgovorom, ki se je razvil iz replik dijakov (nekaterih, peščice njih), pri čemer sem tudi med razgovori skušal ves čas čvrsto držati v rokah vsebinsko rdečo nit, ki je bila usmerjena v opredelitev Berlinovega koncepta negativne in pozitivne svobode.

Pri razvijanju argumentacije in ponazoritvenih podkrepitvah sem napredoval postopno, po korakih, ki so se nadgrajevali; po vsakem koraku sem se ustavil, povzel in ponovil rezultat koraka, kar je bilo verjetno dobro.

A pri tej “konstrukciji argumenta” sem bil včasih tudi krčevit in nesproščen; ko se je kakemu dijaku ob mojih primerih-ponazoritvah utrnil kak protiprimer ali pa zgolj asociacija, ki se ni skladala z mojo argumentacijsko linijo, sem take poskuse refleksno spodbijal s protiargumenti in “nepopustljivo branil” Berlinove teze. To je bilo verjetno nepotrebno, saj tudi prepričljivi alternativni pogledi ne bi mogli načeti in izničiti Berlinovih konceptov; lahko bi, če bi bili res utemeljeni, zgolj pokazali meje njihovega dometa, kar je za filozofsko refleksijo in pouk filozofije dodatni dosežek, ne pa izguba. Moja toga drža je izvirala iz moje filozofske nesuverenosti, kombinirane s tremo; zbal sem se, da bom preprosto pozabil, kako utemeljiti Berlinovo pozicijo, če bo diskusija odneslo v neko drugo predmetno in konceptualno omrežje. To je lahko dokaz, da je učiteljevo široko in poglobljeno poznavanje njegovega predmeta tista osnova za uspešen pouk, ki je ne more nadoknaditi še tako temeljit načrt ravnanja v razredu.

Za zanesljivo oceno, kako uspešno sem dosegel cilje, ki sem si jih pred izvedbo ure zadal, mi manjka izkušnja preverjanja znanja, ki je učiteljevo glavno tozadevno orodje; lahko se oprem le na sprotne vtise. Ti me prepričujejo, da sem bil delno uspešen. Za ponazoritev koncepta negativne svobode sem uporabljal zlahka razumljive ponazoritve iz vsakdanjega življenja, in odziv dijakov je kazal, da razumejo, za kaj gre. Pri drugem Berlinovem koraku, konceptu

pozitivne svobode, ki sem ga želel tematizirati z diskusijo ob branju teksta, pa je bil uspeh verjetno bolj skromen, saj je za resno diskusijo zmanjkalo časa.

Vsebinska sestava

Vsebinska sestava je tesno, pravzaprav neločljivo prepletena s ciljno, saj je izbira vsebine učne ure vselej odvisna od ciljev, ki jih učitelj pri pouku želi doseči; v tem pogledu nima svoje avtonomije, in zdi se celo, da je izbira določene teme povsem prepuščena učiteljevim preferencam. Vendar to ne drži povsem, saj je res tudi, da nekega učnega cilja ni mogoče doseči z izbiro kar vsake vsebine. So vsebine, ki določenim ciljem ustrezajo, in tiste, ki jim ne; še več, določeni cilji so tako tesno povezani z nekaterimi vsebinami, da je izbira slednjih za doseganje prvih skoraj samoumevna.

Povezava ciljev in vsebine seže še dlje: ko je določena vsebina izbrana, je ona tista, ki s svojo lastno notranjo logiko določa strukturo doseganja končnega cilja, in v tem smislu je vsebina tista, ki določa podcilje, etapne cilje, ki jih je treba doseči, da se sestavi pot do glavnega cilja. Torej je vsebinska sestava nekakšna mikroraven pouka v odnosu do makroravni ciljne sestave. Po drugi strani pa lahko govorimo tudi o njuni dialektični komplementarnosti: cilji opredeljujejo tiste ključne vidike, pod katerimi bomo določeno vsebino obravnavali, a hkrati je izhodiščna izbira ciljev tudi že preddoločena z našim poznavanjem različnih vsebin, kakor so nam bile posredovane s tradicijo.

Čeprav je o vsebinski sestavi pouka nemogoče razmišljati brez povezave s ciljno sestavo in se včasih zdi, da je vsebina že sam cilj in da med njima sploh ni prave razlike, se na neki ravni vseeno zelo dobro pokaže koristnost ločevanja obeh ravni. Kajti ko se učitelj dijakom nameni predstaviti neko vsebino, hitro ugotovi, da bo njeno inherentno strukturo za delo v razredu (verjetno) moral spremeniti, prilagoditi – to bo storil ravno z ozirom na cilje, ki jih želi

doseči. Drugače rečeno: disciplinarno strukturo vsebine, notranjo logiko določene filozofske izpeljave, bo za potrebe pouka preoblikoval v didaktično strukturo, jo nategnil na kopito didaktične učinkovitosti v skladu z zastavljenimi učnimi cilji. Ampak z občutkom, tako kot sugerira rokodelska prisposoba – da izvirni material ne razpade na koščke, da ostane cel, ohrani svojo identiteto.

Omenil sem že, da se je izhodiščna opredelitev cilja moje učne ure – tematizirati filozofsko obravnavo pojma svobode – med učno pripravo izkazala za absolutno preširoko; iz nepregledne množice “filozofskih vsebin o svobodi” sem moral izbrati neko specifično in didaktično obvladljivo za potrebe ene šolske ure. Do izbire problematike svobode sta me privedla dva razloga: presoja, da bi tema za dijake lahko bila zanimiva, ter moje takratne osebnosti afinitete do teme. V zvezi s slednjimi je zdaj iz vzvratnega pogleda mogoče nenavadno, da so rasle iz stika s čisto drugim delom filozofske tradicije, kot sem ga potem uporabil za učno tematizacijo svobode. Ob prebiranju spisov ruskega misleca Nikolaja Berdjajeva, predvsem njegove (duhovne) avtobiografije Samospoznanje, mi je vzbudil pozornost koncept metafizične, brez-temeljne svobode, ki je izvir njegove personalistične, religiozno obarvane filozofije. A ko sem začel razmišljati, kako naj koncept svobode Berdjajeva strukturiram v pregledne učne korake, si nisem znal zamisliti, kako bi njegovo za naš čas in prostor neobičajno prepletanje političnih in religioznih vidikov ustrezno kontekstualiziral, tako da bi nagovorilo izkustvo dijakov. Skratka, znašel sem se v slepi (in široki) ulici, v kateri so se mi odpirale nove in nove primerjave s takšnimi in drugačnimi konceptualizacijami svobode v filozofski tradiciji, s čimer pa si problema nisem izčiščeval, temveč ga samo poglobljal. Ker nisem znal zastaviti učnih korakov, s katerimi bi vsebino oblikoval v skladu s konkretnim ciljem (Berdjajev in svoboda), se je vsebina množila, cilj pa vse bolj izmikal spred oči.

Po mentorjevi sugestiji sem se torej preusmeril k Berlinovi razpravi. Prejšnje zadrege so se razblinile, saj je Berlinov dvojni ključ, s katerim odpira pojem svobode in afirmira njene "negativne" vidike, klasičen pristop tistega teoretskega liberalizma, katerega produkt sta tudi koncept kritičnega in etično avtonomnega posameznika (edukacijski smoter sodobne šole) ter politična zasnova modernih demokracij, ki (vsaj deklarativno) temeljijo na principu človekovih pravic in dostojanstva – torej na zaščiti "negativne svobode". Skratka, Berlinova obravnava vprašanja poteka v znanem duhu, ki so ga dijaki do neke mere gotovo (že) ponotranjili, kar je mojo začetniško negotovost ublažilo, saj sem videl, da se bom vsaj po vsebinski plati lahko prepustil gladki didaktiki filozofskega prevpraševanja "že znanega".

Pri sami vsebinski obravnavi sem se v osnovi držal Berlinove zastavitve. To je, opredelitev svobode na dva načina. Kot pravico, da si v svojih dejanjih neoviran, da noben posameznik in nobena oblast ne posegata v tvojo avtonomijo (negativna svoboda); ter kot zmožnost nadzora nad lastno voljo in sposobnost upravljanja svojih dejanj (pozitivna svoboda). Ta dva koncepta sta torej po nareku same snovi predstavljala dva delna, etapna cilja na poti do velikega cilja celovitega uvida v Berlinovo pojmovanje svobode. Če se je do te točke didaktična struktura vsebine ujemala z njeno disciplinarno, pa sem na naslednji stopnji, ko je šlo za uvid v argumentacijsko logiko, na kateri stojita Berlinova koncepta, zapustil disciplinarno strukturo in ustvaril posebno didaktično. Berlin se pri argumentaciji naslanja na klasični repertoar angleške in francoske politične refleksije (Mill, Locke, Bentham, Constant, Tocqueville, Rousseau), suvereno povzema njegove ideje in uporablja njegov besednjak ter tako vsebinsko precizira svojo misel. Presodil sem, da bi uporaba istega postopka razumevanje dijakov prej razpršila in zmedla, kot pa izčistila in utrdila. Pri tem sem izhajal iz prepričanja, da dijaki z omenjeno tradicijo skoraj gotovo niso

dovolj seznanjeni, in spoznanja, da je v kratkem času, ki je bil na voljo, to nepoznavanje nemogoče odpraviti. Zato sem se osredotočil na tiste vidike Berlinove argumentacije, ki jih je mogoče povezati z vsakdanjim izkustvom (npr. kaj pomeni biti omejen/oviran v svoji svobodi, razlika med naravnimi in družbenimi omejitvami, hierarhije vrednot, samoomejitev svobode, minimum svobode, zasebnost itd.), in zanje poiskal preproste, banalne primere. S tem sem vsebinsko bogastvo Berlinove misli zelo osiromašil, predvsem pa dijake prikrajšal za uvid v to, da so njegovi koncepti vsaj toliko kot sad njegove lastne filozofske lucidnosti tudi nasledek dialoga s tradicijo in tako posredovani po neki širši zgodovini duha.

Ampak določene redukcije disciplinarne vsebine v prid ciljno orientirani didaktični so verjetno neizogibne. Druge pa so posledica slabega načrtovanja in nespretnosti v izvedbi pouka. Tako je bila denimo moja obravnava dveh Berlinovih konceptov svobode vsebinsko neadekvatna glede na čas in pozornost, ki sem jo posvetil prvemu v primerjavi z drugim. Vsebinsko gre seveda za dva komplementarna, enako pomembna vidika. Po zunanjem obsegu posveti Berlinova razprava pozitivni svobodi celo nekaj več strani, sam pa sem slednji posvetil le četrtno šolske ure. A težava ni bila le na ravni obsega; povezana je bila tudi z neučinkovito predstavitvijo vsebine. Nisem uspel prepričljivo tematizirati "nevarnosti", ki jo Berlin odkriva pri konceptu pozitivne svobode; nisem se oskrbel z nazornimi, preprostimi primeri, s pomočjo katerih bi dijaki Berlinovo opredelitev pozitivne svobode dojeli po principu logične nujnosti, enake oni, ki so jo prinesle ponazoritve negativne svobode. Namesto tega sem uvedel skupno branje odlomka in se nepremišljeno zanašal na to, da nam bo "odlomek sam povedal", kako je s pozitivno svobodo pri Berlinu.

V odlomku Berlinove razprave, ki smo ga v zadnjem delu ure z dijaki skupaj brali, je razmeroma razumljivo opredeljeno, kako se negativna svoboda loči od pozitivne – prvo opredeljuje

odgovor na vprašanje, kaj smem biti oziroma početi, drugo pa odgovor na vprašanje, kdo mi vlada, kdo usmerja in vodi moja dejanja. Ne prinaša pa odlomek argumentirane razčlenbe notranje logike, ki v tako zastavljenem konceptu pozitivne svobode "skoraj nujno" privede do zlorabe, zaradi katere do kraja udejanjena pozitivna svoboda v končni konsekvenci ukinja negativno svobodo. V odlomku je ta nevarnost zgolj zatrjena, in izrecno je opozorjeno, da sta se zgodovinski realizaciji prve in druge svobode razvijali v različni smeri, dokler na koncu nista zašli v neposredni spopad (Berlin razmišlja v obzorju vzpona modernih totalitarizmov v prvi polovici 20. st.). Seveda na drugih mestih razprave Berlin temeljito in postopno razvije logiko, po kateri se zmožnost svobodnega odločanja (vladanja) o lastnih dejanjih v skladu z lastno voljo po notranji nujnosti razvija v potrebo po univerzalizaciji lastne, partikularne volje, kar potem vodi v konflikt z drugimi partikularnimi voljami in končno v prevlado ene partikularne, ki v imenu univerzalnega gesla omeji in zatire svobodo ostalih. Vendar to Berlinovo utemeljevanje ni nikjer zgoščeno v obvladljivo kratek odlomek, ki bi ga bilo mogoče dijakom predstaviti kot ključno mesto njegove misli.

Zato skupinsko branje odlomka morda ni bil didaktično najbolj posrečen pristop. Čas, ki ga je vzelo glasno branje odlomka, bi bil bolj učinkovito izkoriščen, če bi se posvetil Berlinovi argumentaciji "nevarnih" vidikov pozitivne svobode s primeri in ponazoritvami. Za izhodišče bi lahko vzel kar njegov namig v izbranem odlomku, v katerem pravi, da je "povezava med demokracijo in svobodo veliko bolj napeta, kot se je zdelo zagovornikom obeh" (Berlin 1992: 76), in izpostavil (možne in dejanske) primere, ko je negativna svoboda (ne biti omejen) okrnjena izključno (ne zaradi njene notranje samoomejitvene varovalke) v imenu izvajanja oblasti (torej udejanjanja pozitivne svobode), čeprav je slednje legitimizirano z demokratičnimi procedurami odločanja. Premislili bi denimo lahko različne oblike demokratičnega

oblastnega nadzora, ki se utemeljujejo v (pogosto navidezni) ogroženosti javne varnosti (preverjanja posameznikove identitete, osebni pregledi na letališčih, mejni nadzor, nadzor posesti in premoženja itd.). Ali pa rekli kako o suspenzu svobode, ki so jo v zvezi z nedavno aktualno ogroženostjo javnega zdravja uvedli t. i. koronski ukrepi, katerih drastičnost je bila v kričečem nesorazmerju s stvarno težo "grožnje" in v še bolj osupljivem nesorazmerju s filozofsko-kritičnimi glasovi disenza, ki smo jih lahko šteli skoraj na prste ene roke.

Socialna struktura

Socialna struktura je tisti vidik dela v razredu, na katerega mislimo, ko se odločamo o obliki, ki jo bo pouk imel, in o delitvi dejavnosti med dijake in učitelja. Poznamo štiri osnovne načine strukturiranosti socialnega prostora v razredu oziroma štiri tipe učnih oblik: frontalni pouk, skupinsko delo, delo v dvojicah in individualno delo. Ključni cilj, ki ga ima učitelj v mislih pri odločanju za določeno obliko, je vzpostavitev sodelovanja, ki bo prineslo boljši učni rezultat, to je boljše, bolj poglobljeno razumevanje obravnavane snovi. Socialna struktura pouka so tako načini, vrste socialnih dejavnosti, ki naj bi optimizirale doseganje učnega cilja.

Motivi za izbiro določene oblike so povezani s prilagajanjem pouka učnim sposobnostim dijakov, na drugi strani pa s stremljenjem po vpeljanju novih in drugačnih zornih kotov obravnave snovi in s tem povezanim vzpodbujanjem individualizacije – to je možnosti, da dijak vzpostavi svoj odnos do obravnavanih vsebin in ga skuša v razredu afirmirati. Gre za aspekte diferenciacije v socialni strukturi pouka, ki se mora na drugi strani dopolnjevati z momenti integracije. Individualno delo dijaka dobi smisel, ko je pripoznano na ravni razredne skupnosti – ko dijak dobi o svojih zamislih povratno informacijo. Ko se vzpostavi več artikuliranih individualnih vidikov, pride do njihove konfrontacije, kar ustvari prostor raznovrstnosti in

večdimenzionalnosti – dijaki dobi možnost, da isti problem uzre z drugačne, nove plati, in ga tako razume bolj poglobljeno.

Socialna struktura je tisti didaktični vidik ravnanja v razredu, ki mu med načrtovanjem učne ure nisem posvetil skoraj nobene pozornosti. Ni šlo za izogibanje problemu, ampak za pomanjkljivo študijsko pripravo – vprašanj, ki jih odpira dotični vidik, si sploh nisem zmozel jasno zastaviti.

Čeprav po drugi strani vidim, da sem socialni vidik pouka pri nastopu vseeno na neki intuitiven način že v pripravi, pa tudi izvedbi deloma upošteval. Zdelo se mi je namreč nujno, da dijaki probleme in koncepte, ki jih bom predstavil, vsaj do neke mere razumejo v njihovi notranji logiki, se pravi, da znajo miselno prehoditi argumentacijo, ki jo Berlin razvija v podkrepitev svojega dvojnega pojmovanja svobode. S tem smotrom sem ob posameznih korakih argumentacije, ki sem jo razvijal s ponazoritvenimi primeri, dijake pozival k povratni informaciji: zanimalo me, če in kako razumejo primere. Dijaki so se odzivali. Ta postopek bi lahko opisal kot prekinjanje frontalnega pouka z individualno (ko je dijak predstavljal svojo repliko) obliko dela; vzpostavil se je tudi nastavek za skupinsko delo (odzivi drugih dijakov na repliko prvega), ki pa ga nisem znal prav izkoristiti in razviti.

Torej: moje predavanje, ki je dijake nagovarjalo k sprotnemu odzivanju na slišano, je prehajalo iz čiste frontalne oblike v delno individualne in delno skupinske oblike iz potrebe po prilaganju učnim sposobnostim dijakov – da bi lažje, bolje razumeli. Ampak dlje od tega ni šlo; nisem vzpostavljal takšnih učnih oblik, ki bi res omogočale individualizacijo obravnave učne snovi in odpiranje novih zornih kotov, ampak sem se temu celo refleksno izogibal (kot sem že omenil v refleksiji ciljne sestave). V sklepu učne ure sem sicer uvedel skupinsko delo z glasnim branjem in komentiranjem odlomka iz Berlinove razprave. Vendar brez pravega učnega učinka,

saj se je ura bližala koncu, dijaki so bili že malo utrujeni in naveličani, predvsem pa sem dobil vtis, da je glasno branje imelo nasprotni učinek od želenega – dijaki so bili bolj kot na vsebino pozorni na način (glasnega) branja in na konkretnega dijaka, ki se je za branje na prigovarjanje sošolcev ne prav rad javil.

Operativna struktura

S socialno strukturo je tesno povezana operativna; če je prva mehanika, je slednja finomehanika pouka. Lahko bi rekli, da je operativna struktura izčrpnost in metodično urejena razdelava tistih načinov delovanja in sodelovanja v razredu, ki jih upošteva tudi socialna struktura.

(So)delovanje učitelja in dijakov pri izvedbi pouka si lahko zamislimo kot kompleksen sistem ravnanj in odnosov, ki jih je mogoče opazovati in opisovati na treh ravneh; tako govorimo o makrometodiki, mezometodiki in mikrodinamiki pouka. Makrometodika opisuje temeljne oblike pouka z najširšega vidika (svobodni pouk, tradicionalni pouk z učiteljem, proslave, sestanki), mezometodika pa socialne oblike (socialna sestava) ter faze učnega procesa (uvod, razdelava, ugotavljanje rezultatov). Najbolj zanimiva je mikrodinamika, ki se nanaša na najmanjše izvedbene enote pouka, ki trajajo zelo malo časa. To so tista atomarna dejanja, iz katerih so sestavljene različne oblike poučevanja (predavanje, pogovor ...), pri čemer je bistveno, da jih vidimo kot kompleksne strukture, ki ne zadevajo le učiteljevega delovanja, temveč učitelja, dijake in temo: vse troje skupaj. Primeri mikrodejanj, zajetih denimo v obliko pogovora (diskusije), bi lahko bili: določitev teme, zastavljanje vprašanj, odgovarjanje, molčanje, spodbujanje, strinjanje, zavračanje. Pri mikrodinamiki gre torej za vzorce delovanja, ki imajo značaj kamenčkov v mozaiku – so temelj učne oblike, ki sam po sebi naj ne bi vzbujal pozornosti, ampak omogočal dobro delovanje določene učne oblike. Če vzbudi pozornost, je to verjetno znamenje, da učna

oblika pouka, ki je v teku, ne teče dobro.

Najprej nekaj (samo)opažanj v zvezi z mezo-metodiko moje učne ure. Z vidika "obrazcev delovanja", kjer je moj pouk kombiniral predavanje in diskusijo, je imelo to v izhodišču sicer koristno prehajanje to slabost (na kar sem bil opozorjen po koncu ure), da so bili v diskusijo vpleteni ves čas isti (trije, mogoče štirje, ne spomnim se več dobro) dijaki, kar je za večino ostalih postopoma postajalo vse bolj nadležno in je tako slabilo delovno dinamiko razreda kot celote – česar sam kot učitelj niti nisem znal opaziti.

Po drugi strani ocenjujem, da so bile "faze učnega procesa" razmeroma umestno zastavljene in uspešno izvedene, saj smo s pomočjo mojih primerov od zastavitve vprašanj preko analize problemov še kar gladko napredovali do ugotavljanja rezultatov – torej do usvojitve Berlinovih konceptov negativne in pozitivne svobode (slednje sicer, kot že rečeno, slabše).

Na ravni mikrodinamike je mojemu pouku seveda marsikaj manjkalo. Ob preveliki osredotočenosti na "glasno, govorjeno razmišljanje" sem ključne ugotovitve razmišljanja pozabil zapisovati na tablo – dijaki tako niso dobili opornih točk za spominsko rekonstrukcijo učne ure, tisti manj pozorni oziroma manj sposobni pa ne pomagala, ki bi jim pomagalo lažje razumeti razvijanje teme.

Tudi načrtovano (in le delno izvedeno) skupinsko delo z branjem teksta sem zastavil slabo premišljeno, v obliki, ki bi težko proizvedla neko dodano vrednost (pri doseganju učnega učinka). Če bi se zanj sploh odločil, bi moral delo s tekstom organizirati drugače. Bolj učinkovito bi bilo, če bi razred razdelil na več skupin in vsaki dal isto nalogo: skupaj prebrati tekst, ga skupaj reflektirati na podlagi mojih priloženih izhodišč-vprašanj ter določiti poročevalca skupine za predstavitev ugotovitev. Potem bi vsak poročevalec predstavil ugotovitve svoje skupine, kar bi bilo verjetno bolj

plodno izhodišče za razgovor, s tem pa boljši uvod v opredelitev Berlinovega koncepta pozitivne svobode.

Procesna struktura

Procesna struktura zadeva časovni potek pouka. Običajna delitev opredeljuje sedem faz – začetek ure, vstop, obdelavo, ugotavljanje rezultatov, preverjanje, pregled in ponavljanje –, ki jih je mogoče povzeti v tri osnovne: začetna opredelitev problema; njegova obdelava; povzemanje in preverjanje rezultatov. Sicer je skoraj pravilo, da pri pouku (filozofije) za zadnjo polovico na začetku naštetih korakov vedno zmanjkuje časa.

Procesna oziroma časovna struktura učne ure ima dva pomembna vidika. Prvi se nanaša na razčlenitev učnih korakov, faz, drugi, nič manj pomembni vidik pa zadeva prehodnost med enim in drugim korakom, t. i. pregibna mesta. To so trenutki, ko se določen korak konča in preidemo na drugega; čeprav prejšnji korak po navadi predstavlja smiselni uvod v naslednjega, se vseeno odvijeta tudi nekakšen mikrozaključek prvega in mikrouvod v drugega, med njima pa nastane vrzel, prazno polje, na katerem se lahko pozornost dijakov izgubi.

Začetek moje učne ure je bil seveda dvojen: prvi, protokolarni (pozdrav rednega profesorja in napoved moje učne ure) in drugi, dejanski (moja napoved učne teme in ciljev). Vstop sem izvedel s kratko predstavitvijo problema in navedbo filozofa, s pomočjo katerega jo bomo obravnavali, ter oboje podkrepil z zapisom na tablo. Potem je sledila obdelava – moje predavanje, razvijanje problema, navajanje argumentov, podkrepitve s ponazoritvami. Obdelavi in ugotavljanju rezultatov je bilo sinhrono ob bok postavljeno tudi preverjanje – kajti do neke mere je tudi diskusija oblika preverjanja, kako uspešna je bila obdelava teme.

Se je pa na diahroni ravni učnega procesa izkazala ključna pomanjkljivost mojega nastopa,

saj v predvideni časovni okvir nisem uspel vključiti aдекватne obdelave teme; za del teme (številni vidiki Berlinove pozitivne svobode) je zmanjkalo časa. Razloga za to sta bila vsaj dva. Med izvedbo ure sem ob osredotočenosti na predstavitev teme na čas enostavno pozabil, ga pozabil spremljati in ustrezno prilagajati tempo prehajanja med koraki obravnave. Pa tudi pred nastopom, med pripravo ure, časovni izvedbi nisem posvečal prave pozornosti in sem se zanašal, da se bo med samo prakso stvar že razvila "približno tako, kot se mora".

Očitno se lahko razvije tudi "tako, kot se ne sme". Odsekan, nezaključen konec učne ure brez vsaj minimalnega povzemajočega pogleda nazaj in izpostavitve ključnih "točk" je slaba popotnica za doseganje cilja – da bodo dijaki od ure kaj odnesli. Zato je za dober pouk upoštevanje procesne strukture nujno.

Literatura

Berlin, Isaiah (1992). Dva koncepta svobode. V: Rizman, Rudi (ur.). *Sodobni liberalizem*. Ljubljana: Krt 84. Študentska organizacija Univerze v Ljubljani, str. 69–89.

Šimenc, Marjan (2018). *Prispevki k didaktiki filozofije/etike*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Mednarodna filozofska olimpijada

Poročilo z IPO 2025

Mednarodna filozofska olimpijada (IPO) je največji mednarodni filozofski dogodek za srednješolce. Od leta 1993 povezuje mlade mislece z vsega sveta, spodbuja kritično razmišljanje ter omogoča izmenjavo idej in praks med učitelji in učiteljicami filozofije iz različnih kulturnih in šolskih okolij. Slovenija je v kontekstu IPO zelo aktivna: že od prvih začetkov redno sodelujemo, slovenski dijaki in dijakinje so prejeli že kar nekaj medalj (tudi zlato), dvakrat (2020 in 2021) pa smo olimpijado (sicer v času epidemije, torej v spletni izvedbi) tudi organizirali.

Letos je olimpijada potekala v mestu Bari (Italija). Sodelovalo je 54 nacionalnih delegacij z več kot 110 tekmovalci. Vsaka sodelujoča država lahko namreč pripelje dva izbrana kandidata, država gostiteljica pa lahko sodeluje z 10 dijaki in dijakinjami. Na IPO 2025 je sodelovalo tudi več kot 60 učiteljev in učiteljic filozofije z vsega sveta, ki na dogodku delujejo kot ocenjevalci esejev. IPO 2025 je bil bogat ne le s tekmovalnim, ampak tudi z izobraževalnim in družabnim programom. Univerza Bari in Italijansko filozofsko društvo kot glavna organizatorja sta pripravila številna predavanja in delavnice za dijake in učitelje na temo družabnosti ali umetnosti sobivanja (ang. *conviviality*) kot filozofskih konceptov. Stavek enega izmed dijakov na zadnji delavnici dobro ponazorila smer razprave, ki je predstavljala rdečo nit dogodka: *“Sposobnost sobivanja se skriva v rasti posameznikove svobode skozi ustvarjalno in odgovorno soudeležbo v skupnosti.”*

Slovenska delegacija 2025

Letos sta na IPO 2025 potovala dva slovenska predstavnika: Manca Košir z Gimnazije Kranj (mentorica Nataša Kne) in Dan Muršič z Gimnazije Ptuj (mentorica Vida Otič). Oba sta bila izjemno prijetna, vedno pripravljena na poglobljeno razpravo, vedoželjna in – kar je najpomembnejše – iskreno filozofsko navdahnjena. Slovenijo in svoji šoli sta zastopala odlično.

Kot vsako leto, sta bila kandidata izbrana na podlagi nacionalnega izbirnega tekmovanja. Podobno kot na IPO tudi na izbirnem tekmovanju v Sloveniji prijavljeni tekmovalci prejmejo štiri ali pet filozofskih citatov, ki izhajajo iz različnih tematskih sklopov (vprašanje stvarnosti, vprašanje spoznanja, vprašanje morale, posameznik in skupnost, filozofija religije ali filozofija umetnosti). Kandidati v angleščini pišejo esej na računalnikih. Ob sebi imajo lahko le pisala, konceptne liste in dvojezični slovar. Čas pisanja je štiri ure, pri čemer kandidati niso omejeni glede forme ali dolžine besedila, odločijo pa se lahko za argumentativni ali interpretativni esej. Ocenjevalci eseje presojujejo na podlagi več kriterijev:

- relevantnost glede na naslov oziroma naslovni citat,
- filozofsko razumevanje izbrane teme,
- argumentativna moč in prepričljivost,
- koherentnost razprave,
- izvirnost in osebni prispevek.

Na ta način se preverja ne le znanje in poznavanje filozofskih avtorjev, temveč tudi sposobnost samostojnega, ustvarjalnega in jasnega filozofskega mišljenja.

Manca in Dan sta že na izbirnem tekmovanju napisala relevantne, s filozofskim znanjem podprte in z inovativnimi idejami obogatene ter jasno argumentirane eseje. Še pomembnejše pa je, da njun uspeh ni bil omejen zgolj na izpolnjevanje kriterijev ocenjevalcev. Na IPO sta se izkazala kot mlada misleca, pripravljena in željna soočiti se z relevantnimi in kompleksnimi filozofskimi vprašanji – prav to pa je temelj za aktivno sodelovanje na dogodku, kakršen je IPO, ki ni le tekmovanje, ampak predvsem filozofski simpozij, srečanje mladih filozofov z vsega sveta.

Manca iz Gimnazije Kranj je na IPO 2025 prejela častno omembo (*honourable mention*). Odločila se je, da bo pisala esej na prvi naslov:

It may be confidently asserted that no man chooses evil, because it is evil; he only mistakes it for happiness, the good he seeks. And the desire of rectifying these mistakes, is the noble ambition of an enlightened understanding, the impulse of feelings that Philosophy invigorates. (*Mary Wollstonecraft, A Vindication of the Rights of Men, in a Letter to the Right Honourable Edmund Burke, Occasioned by His Reflections on the Revolution in France*)

Na izviren način je povezala eksistencialistično etiko (Sartre, Heidegger, Beauvoir) s kartezijansko metodologijo in Platonovo epistemologijo, da bi pokazala, kako filozofija omogoča kritično presojo, popravljanje zmot in prizadevanje za dobro. Svojo tezo je razdelala v treh razsežnostih:

- s Sartrom in Beauvoir je pokazala, da človek v svobodi vedno izbira zase in hkrati za vse človeštvo, zato je vedno odgovoren tudi za druge;
- z Descartesom je primerjala možnost, da je naše spoznanje zamegljeno, to interpretacijo pa je soočila s pojmom slabe vere pri Sartru;
- s Platonom in Heideggerjem je utemeljila,

da filozofija deluje kot razsvetljujoča dejavnost, ki nas prek tesnobe in spoznanja vodi k avtentičnemu življenju.

Manca je kot dijakinja tretjega letnika, ki se je s filozofijo v času olimpijade resneje ukvarjala manj kot leto dni, kljub razumljivo omejenemu poznavanju filozofije pokazala pravo mero filozofske radovednosti, sposobnost izvirnega premisleka in jasno argumentativno analizo. V tem se zrcali tisto, kar pri filozofiji na maturi in na IPO še posebej cenimo: sposobnost samostojnega mišljenja, ki presega reprodukcije naučenega.

Dan Muršič z Gimnazije Ptuj priznanja ali medalje ni prejel, je pa napisal vsebinsko bogat in argumentacijsko močan esej na sledeči citat:

Thus to speak a language is to commit ourselves to the double indeterminacy due to our reliance both on its formalism and on our own continued reconsideration of this formalism in its bearing on experience. For just as, owing to the ultimately tacit character of all our knowledge, we remain ever unable to say all that we know, so also, in view of the tacit character of meaning, we can never quite know what is implied in what we say. (*Michael Polanyi, Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*)

Dan je misel iz izvornega citata razširil v razpravo o različnih razumevanjih subjektivnosti v odnosu do jezika. Esaj je začel s prikazom kartezijanskega pojmovanja subjekta kot racionalnega, koherentnega in avtonomnega nosilca jezika ter nato:

- kritično analiziral kartezijansko pozicijo in predstavil alternativna razumevanja subjekta v odnosu do jezika skozi strukturalizem, poststrukturalizem in Hegla;
- razpravo razširil s Foucaultovo analizo moči kot procesa oblikovanja subjektivnosti v sodobni družbi;

- zaključil s tezo, da je subjekt vselej relacijsko umeščen v jezikovno in družbeno mrežo, ne pa samostojen in samozadosten nosilec pomena.

Dan kot dijak 4. letnika, ki je opravljal tudi maturo iz filozofije, je pokazal dobro filozofsko razgledanost in zrelost ter široko poznavanje avtorjev. Vendar pa ni dovolj izrazilo razvijal problemskega mišljenja, saj ni jasno identificiral filozofskega problema, ki ga odpira Polanyijev citat (npr. vprašanje meje izražanja mišljenja, razmerje med jezikom in pomenom, neizrekljivost v jeziku). Namesto tega je prehitro prešel v razpravo o različnih teorijah subjektivnosti. Po kriterijih, kot jih poznamo tudi z mature na ocenjevanju maturitetnih esejev ali na Državnem tekmovanju iz pisanja filozofskega eseja, to pomeni, da njegov esej ni bil dovolj relevanten glede na izhodiščni problem.

Rezultati in nagrajeni esaji

Vse nagrajene eseje lahko najdete na spletni strani IPO (<https://www.philosophy-olympiad.org/>). Eseji, tudi iz preteklih let, so sicer dostopni zgolj v angleščini, vendar lahko služijo kot dragoceno gradivo za dijake: bodisi kot primer dobre prakse, kako oblikovati odličen filozofski esej, bodisi kot vir filozofskih vsebin in izhodišč za nadaljnje razmišljanje.

Zlato medaljo sta letos prejela dijakinja iz Južne Koreje in dijak iz Madžarske. Madžarski dijak je obravnaval Polanyijevo tezo o nedoločenosti jezika in pokazal, da popolnoma formaliziran jezik ni mogoč. Povezal je analitično tradicijo – Wittgensteina, Quina in Popperja – s pojmom epistemskega holizma ter zagovarjal naravni, večplasten jezik, ki povezuje znanost in metafiziko. Esaj je odlično uravnotežil poglobljeno analizo filozofskega citata z izvirno sintezo, v kateri je avtor pokazal, kako epistemološki holizem presega mejo med znanostjo in metafiziko.

Dijakinja iz Južne Koreje je v svojem esaju

izhajala iz definicije avtoritete Hannah Arendt ter raziskala njen odnos do prisile, prepričevanja in svobodne privolitve. Pokazala je, da je pojem avtoritete v družbeni realnosti vedno problematičen, saj noben mehanizem (niti sila, niti prepričevanje, niti prostovoljna izbira) ne zagotavlja njene legitimnosti. Esaj je odlikovala jasna argumentacijska struktura in domiselna uporaba miselnih eksperimentov.

Pogled naprej in prihodnost IPO: Trije temeljni izzivi

Mednarodna filozofska olimpijada ni le tekmovanje v pisanju esejev, ampak živa skupnost, ki povezuje mlade mislece z vsega sveta. Prav zato so vprašanja o njeni prihodnosti tesno povezana tako s praktičnimi organizacijskimi izzivi kot tudi s temeljnimi filozofskimi dilemami.

1. Vključevanje držav v konfliktnih položajih

IPO ostaja zvest svojemu univerzalističnemu idealu, da filozofija pripada vsem. Letos so zato lahko nekatere države v vojnih in politično občutljivih okoliščinah nastopile pod nevtralno belo zastavo. A znova – kot v preteklih letih – se pojavljajo predlogi za izključevanja, saj se nekatere nacionalne delegacije (ki jih finančno podpirajo vlade držav, od koder prihajajo) soočajo s prepovedjo udeležbe na dogodkih, kjer sodelujejo določene države, udeležene v vojne ali politične konflikte. To odpira težko vprašanje: ali lahko filozofija ostane resnično univerzalna, če sodelovanje pogojujejo politične meje? Zdi se, da se soočamo s temeljnim vprašanjem univerzalne kozmopolitske perspektive in prakse. Dilema med univerzalnostjo mišljenja in partikularnostjo administrativnih ali političnih ovir je postala in ostaja eno osrednjih vprašanj in izzivov IPO.

2. Organizacijski in finančni izzivi

IPO je organiziran po posebnem modelu: delegacije krijejo stroške potovanja, medtem ko

gostitelji zagotovijo bivanje, prehrano in ves program za dijake. Ta model je dolgo časa omogočal dostopnost in odprtost, a se z rastjo in širitvijo IPO sooča z vedno večjimi izzivi. V prihodnjih letih se nam bodo verjetno pridružile nove delegacije (Hongkong in Macao, Kanada, Avstralija, Pakistan), letos je prvič sodelovala Palestina, ob tem pa je bila vzpostavljena nova delegacija iz Združenih arabskih emiratov. Gostitelji bodo morali zato v prihodnje nositi vedno večje finančne in organizacijske obremenitve.

Obenem se pojavljajo težnje po "profesionalizaciji" in večji "formalizaciji": nekatere države nimajo filozofije v srednjih šolah, nimajo predstavnikov pri FISP (*Mednarodna zveza filozofskih društev*) in zato težko zagotavljajo transparentne selekcijske postopke ter podporo učiteljev filozofije, ki bi lahko strokovno ocenjevali eseje. Po več kot 30 letih delovanja se dogaja tudi menjava generacij: starejši člani IPO skupnosti, vključno z "ustanovnimi očeti in materami" – za vzpostavitev in aktivno delovanje slovenske delegacije sta zaslužna A. Hladnik in M. Šimenc –, se vse bolj umikajo. Toda to za IPO ni zgolj izziv generacijskega prehoda – odpirajo se namreč vprašanja, kako ohraniti identiteto v času, ko dogodek postaja vedno večji, kompleksnejši in bolj institucionaliziran. To namreč prinaša nujno po gradnji novih struktur, ki bodo projekt, akumulirano znanje in obstoječe modele ponesle naprej. A ne gre zgolj za vprašanje organizacije, temveč tudi filozofije same – kako ostati zvest bistvu mišljenja, ki išče svobodo in univerzalnost, in se pri tem ne izgubiti v formalizmi in administracijskih izzivih. Kako reševati praktične težave brez tega, da bi izgubili svoj značaj odprtega filozofskega simpozija, kjer so v ospredju ideje in ne birokracija? Prav tu se skriva prihodnja naloga za vse, ki smo vpeti v vodenje IPO: ohraniti olimpijado kot prostor avtentičnega filozofskega srečanja.

Slovenija ima pri teh vprašanjih pomembno vlogo – kot organizatorka dogodka in tekmovanja v spletni ("online") obliki v letih

2020 in 2021 ima svojega predstavnika v IPO International Committee (glavno odločevalsko telo IPO), že drugi mandat zapored pa ima tudi predstavnika v tričlanskem IPO Executive Board (glavno izvršilno telo IPO, ki pomaga pri izvedbi izbirnih tekmovanj, nadzira pripravo letnega dogodka in organizacijo v sodelovanju z državo gostiteljico ter strokovno nadzira izpeljavo tekmovalnega dela IPO na vsakem dogodku). V obeh vlogah nastopa avtor tega zapisa, ki tudi organizira slovensko izbirno tekmovanje in je vodja slovenske delegacije na olimpijadi. Glavni izziv, ki si ga je zadal izvršni odbor v naslednjih treh letih, je konsolidacija modelov, procesov in znanja, ki bodo omogočali, da se projekt nemoteno nadaljuje tudi ob širitvah in menjavi generacij.

3. Esej kot izziv za dijake in ocenjevalce

Na IPO vedno organiziramo tudi delavnice za učitelje in ocenjevalce esejev, na katerih delimo dobre prakse iz poučevanja filozofije v različnih okoljih ter odpiramo vprašanja, povezana s pisanjem in ocenjevanjem filozofskih esejev. Pri tem se odpirajo dileme, ključne za razumevanje tekmovalnega dela IPO. Esej, ki naj bi bil nevtralna oblika preverjanja znanja in mišljenja, se v praksi lahko izkaže kot neenakomerno umeščen v različne kulturne in šolske tradicije, kar sproža vprašanje pravičnosti. Nadalje je problematično, če uradni kriteriji ocenjevanja – relevantnost, filozofsko razumevanje, argumentacija, koherenca, izvirnost – niso podprti z jasnimi utemeljitvami, kar pušča precej prostora za implicitne predpostavke pri ocenjevanju. Prekomerna opisnost in določenost kriterijev pa tvega, da bi okrnila prav tisto, kar naj bi esej spodbujal – filozofsko svobodo in ustvarjalnost pri oblikovanju ter razvoju lastnih idej.

Zato je smiselno esej razumeti ne le kot orodje preverjanja znanja, temveč tudi kot prostor mišljenja, socializacije v filozofsko tradicijo in – do določene mere – emancipacije, saj že samo dejanje pisanja spodbuja razmišljanje in ustvarjalnost. Ključno vprašanje, ki se tu postavlja, je,

ali IPO esej resnično omogoča svobodno filozofsko mišljenje ali pa ga formalna pravila in enodimenzionalni vodiči preveč zamejijo. Prav o tej dilemi je kritično pisal tudi M. Šimenc v članku *IPO Essay: Fairness, Plurality, and Freedom (Journal of Didactics of Philosophy, 4(3))*; v branje ga priporočam vsem učiteljicam in učiteljem filozofije, ki jih zanimajo vprašanja, povezana z ocenjevanjem esejev in usmerjanjem dijakov pri pisanju. Prav te dileme so ena izmed osrednjih tematik delavnic in strokovnih srečanj, ki jih organiziramo na samem IPO ter v spletni obliki skozi leto za vse IPO ocenjevalke in ocenjevalce. Na ta način IPO ni zgolj tekmovanje, ampak tudi skupnost učenja, v kateri se oblikujejo standardi in prakse, te pa lahko koristijo vsem, ki poučujemo filozofijo.

Miha Andrič

Manca Košir

Esej na olimpijadi

Izhodiščni citat: »It may be confidently asserted that no man chooses evil, because it is evil; he only mistakes it for happiness, the good he seeks. And the desire of rectifying these mistakes, is the noble ambition of an enlightened understanding, the impulse of feelings that Philosophy invigorates.«(*Mary Wollstonecraft, A Vindication of the Rights of Men, in a letter to the Right Honourable Edmund Burke, Occasioned by His Reflections on the Revolution in France, 1790, str. 136.*)

To misel razumem kot sestavljeno iz treh glavnih trditev, zaradi česar bo tudi ta esej razdeljen v tri dele. Prva trditev je, da človek dela tisto, za kar misli, da je dobro, tudi če je v resnici zlo. To bom skušala potrditi skozi kritično obravnavo filozofij Jean-Paula Sartra in Simone de Beauvoir, najprej s pogledom na to, kaj je človek, nato pa s primerjavo njunega razumevanja pojma »biti-za-druge«. Druga trditev je, da se lahko naša sodba – tisto, kar nam omogoča razlikovati med dobrim in zlim – zamoti oziroma zamegli. To bom obravnavala preko Descartesove integracije koncepta zlobnega demona (Malign genie) v njegovi metodi pridobivanja spoznanja, nato pa kontrastirala s svojo interpretacijo Sartrovega pojma slaba vera (mauvaise foi / bad faith) in odgovornosti do drugih. Tretja trditev v izhodiščnem citatu je, da si filozofija prizadeva z »razsvetljenim razumevanjem« popraviti te napake v naši sodbi. S tem se strinjam in bom zato v podporo uporabila Platonovo alegorijo votline ter Heideggerjev pojem tesnobe (Angst) kot dopolnitev idejam, ki jih alegorija vsebuje.

1. Človek dela tisto, za kar misli, da je prav, in s tem hkrati določa, kaj je prav za človeštvo kot celoto.

Mary Wollstonecraft trdi, da človek dela tisto,

za kar verjame, da je prav: nihče ne izbere zla zato, ker je zlo, temveč zato, ker ga zamenja za dobro. Za to argumentacijo se mi zdi primerna Sartrova pozicija o tem, kaj človek je. Sartre pravi, da je človek vržen v svet in ima radikalno svobodo. Toda dodaja, da to ne pomeni, da smo zgolj svobodni, temveč da smo »obsojeni na svobodo«. S tem misli, da smo dolžni to radikalno svobodo tudi uporabljati. Iz tega sledi njegova znana trditev, da »eksistenca predhaja esenci« – naše bistvo ni vnaprej dano, temveč imamo sposobnost, da ga oblikujemo sami skozi svoje odločitve. Iz tega izhajata dva ključna pojma: dobra vera (ko resnično izbiramo zase in prevzemamo odgovornost) in slaba vera (ko delujemo, kot da nismo svobodni). Sartre zahteva, da moramo delovati v dobri veri, če želimo resnično živeti kot človeška bitja. Toda tu se pojavi paradoks: ali lahko res rečemo, da smo svobodni, če moramo izbirati na določen način? Ta pozicija se mi zdi dokaj agresivna, saj tudi Sartre sam prizna, da takšno breme lahko postane zelo težko, vendar vztraja, da je to nekaj, kar moramo preprosto pretrpeti. Če to postavimo na stran, saj ni bistvo tega eseja, se odpre še ena Sartrova pozicija, ki je bližje naslovu: ko izbiramo zase, izbiramo za vse človeštvo. To pomeni, da z izbiro zase nenehno znova določamo, kaj menimo, da bi človek moral storiti v določeni situaciji. Ravno zaradi tega nosimo odgovornost ne le za samega sebe, temveč za vse človeštvo. Če torej delujemo v dobri veri in resnično storimo tisto, za kar iskreno verujemo, da je prav, ne da bi odgovornost prelagali na zunanje dejavnike, potem lahko trdimo, da človek dejansko uresniči tisto, kar ima za dobro.

Podoben pogled razvije Simone de Beauvoir, prav tako eksistencialistka. Tudi ona meni, da smo ljudje svobodni (čeprav v praksi stopnja svobode ni enaka za vse), da moramo živeti avtentično življenje in da imamo odgovornost do drugih. A medtem ko Sartre vidi »pogled drugega« (trenutek spoznanja, da smo v očeh drugih objekt) kot grožnjo svobodi (ko posta-

neš objekt, izgubiš svobodo), de Beauvoir vidi ta pogled kot nujnost: medsebojno priznavanje svobode je temeljno. Iz njene misli – »Ko si želim biti svoboden, želim tudi človeštvu svobodo« – je razvidno, da svoboda ni zgolj individualna, temveč skupnostna po svoji naravi. Če drugega zvedem na objekt, zmanjšam njegovo svobodo in s tem tudi svojo. Ne morem namreč trditi, da je svoboda drugega človeka vredna manj od moje, saj bi s tem spodkopala prav tisti temeljni vidik, ki ga sama prepoznavam kot bistvenega za lastno bivanje. To pomeni, da kadar koli omejujem svobodo drugega, s tem omejujem tudi svojo. Da bi ohranili človečnost, moramo priznati, da so tudi drugi svobodna bitja – in šele takrat lahko zares živimo kot subjekti. Če ponovno pogledamo izjavo Wollstonecraftove, lahko zaključimo, da človek, po filozofijah Sartra in de Beauvoir, deluje tako, kot verjame, da je prav, saj smo svobodna bitja: ne le da imamo sposobnost odločanja zase, temveč nosimo tudi odgovornost, da to storimo. Če bi zavrnili svojo svobodo ali delovali na način, ki je po svoji naravi zloben (»človek ne izbira zla, ker je zlo«), bi s tem škodovali sebi in drugim do te mere, da nas ne bi več mogli šteti za človeška bitja.

2. Naša sodba in znanje se lahko zameglita, zato pogosto delamo napake.

René Descartes je zagovornik substancialnega dualizma: človek je zanj sestavljen iz *res extensa* (telesa) in *res cogitans* (duše/uma). Vendar njegov znameniti »Cogito ergo sum« oziroma »Mislim, torej sem« razkrije, da so sposobnost mišljenja, dvoma in samorefleksije tiste značilnosti, ki so bistvene za človeka. Temeljna metoda, ki jo Descartes predlaga za pridobivanje znanja, je dvom. V svojih Meditacijah trdi, da je o vsem, kar vemo, treba dvomiti. Tako ustvari čisto osnovo, na kateri lahko znanje gradi od novega. Ker je kristjan, njegova filozofija pogosto zdrsnje v teologijo; v tem kontekstu to pomeni, da dokazuje obstoj Boga in ga posta-

vlja kot najvišjo instanco, ki lahko zagotovi stabilnost nas in našega znanja. Čeprav Descartes v svojem iskanju resnice podvomi o obstoju Boga, na koncu pride do sklepa, da Bog obstaja – vendar preko krožnega argumenta: človek je nepopoln, nekaj nepopolnega lahko ustvari le nekaj manj popolnega; zato je moral ljudi ustvariti nekdo bolj popoln od nas, torej Bog obstaja in je popoln. Ta argument deluje, ker Descartes postavi Arhimedovo točko – Bog je popoln. Če bi pogledali ven iz tega okvira, argumentacija ne bi zdržala. A to je le del njegove filozofije – del, ki ga tu uporabljamo zgolj kot uvod v naslednji koncept: Zlobni duh oziroma Malign Genie.

Ko je Descartes dokazal obstoj Boga, se je pojavilo vprašanje: če je Bog tako dober, zakaj je na svetu toliko zla? Predlagal je, da je razlog za naše zmore in zla dejanja zlobni duh – entiteta, ki zamegli ali zasenči našo presojo. To je bitje, ki nas lahko pripravi do dvoma celo o najbolj gotovih stvareh, kot so matematika ali Bog. Čeprav sama ne verjamem v Boga, Descartesova hipoteza zlobnega duha ilustrira, kako lahko močno zunanje bitje zavede človeka in ga prepriča, da dela dobro, četudi je v resnici zlo. Tu pa se Sartrova filozofija ne strinja, saj s prepuščanjem svojega življenja nečemu zunanjemu (v tem primeru Bogu ali zlobnemu duhu) zavračamo svojo svobodo in se odločamo, da ne bomo odgovorni zase – to je dejanje slabe vere. Trditi, da smo zli, ker zunanje bitje megli našo presojo, pomeni zavriniti odgovornost, ki jo nosimo kot bitja, obsojena na svobodo. Takšno ravnanje vodi k zavrnitvi lastne svobode, k pasivnosti in potencialno k temu, da postanemo predmet v svetu. Menim, da je ta napetost med subjektom (biti-za-sebe) in predmetom (biti-na-sebi) razlog, da po Sartrovi filozofiji človek ne more resnično delovati hudobno, kot Descartes trdi – ker bi s tem izgubil človeškost. Menim pa, da razlog, zakaj človek lahko naredi napako, izhaja iz dejstva, da ima vsak svojo subjektivno izkušnjo ter svoja prepričanja o tem, kaj je dobro in kaj zlo.

To je treba presojati ob zavedanju svoje odgovornosti do drugih – kar pomeni, da človek ne izbira zla, ker je zlo, temveč ga preprosto zmotno dojema kot dobro.

Zavedam se, da je ta subjektivna pozicija šibka in da so se mnoge zgodovinske osebnosti k njej zatekale kot k opravičilu. Primer je holokavst: Hitler ni videl Judov kot človeških bitij (biti-za-sebe), temveč kot predmete (biti-na-sebi). Resnično je verjel, da Judje kvarijo ljudi in da jih je treba iztrebiti. Takšne grozljive stvari so razlog, da je za Sartra koncept odgovornosti do drugih tako ključen. Gre celo tako daleč, da pravi, da bi moral vojak, ki gre v vojno, raje končati svoje življenje, kot da bi škodoval drugemu človeku. Če teorijo razumemo na tak način, menim, da je izjava Mary Wollstonecraft upravičena.

3. Filozofija je orodje razsvetljenja, ki nas spodbuja k popravljanju zmot.

Znanje je že dolgo razumljeno kot luč, ki nas izvleče iz teme. Najbolj klasičen prikaz tega je Platonova alegorija votline: ko risani junak dobi idejo, se nad njegovo glavo pojavi žarnica. Imamo celo zgodovinsko obdobje, imenovano po našem razumevanju svetlobe kot metafore za znanje – razsvetljenje. To je še dodatno konceptualizirano skozi Platonovo metaforo votline. V votlini živijo ljudje, priklenjeni in brez možnosti pobega ali celo gledanja naokoli (videti ne morejo niti drug drugega). Zaznavajo le občasne zvoke ljudi in živali, ki se za njimi premikajo po votlini, ter njihove popačene sence na stenah. Nekega dne pa ujetnik pobegne. Pride na površje in sreča svetlobo. Ko pa prvič zagleda svet, se vrne v votlino. Metaforo interpretiram takole: votlina predstavlja temo in pomanjkanje znanja, površje pa svetlobo in znanje (razsvetljenje). Razlog, da se ujetnik prestraši in vrne v votlino, je, da je bil vse življenje vaje teme. To pokaže, da je pritisk znanja lahko težak, in človek, ki ga ni vaje, se raje vrne k svojim starim navadam – ignorira

znanje v prid življenju, ki mu je znano. Življenje nevednosti je torej znano, udobno. A Platon poudarja zelo pomembno vprašanje: zakaj bi zamenjali življenje udobja zgolj zato, da pridobimo znanje? Metaforo razumem kot prikaz nevarnosti nevednosti; da, človek lahko živi udobno, vendar le zato, ker ignorira resničnost sveta, v katerem živi.

Zaradi svoje naklonjenosti eksistencialistom vidim tu povezavo s Sartrovo in Heideggerjevo filozofijo. Platonova votlina pokaže, da tema ne le ignorira resnico zunanjega sveta, temveč lahko tudi ignorira lastno resničnost – ujetniki niso nikoli videli, kakšen je drug človek, a ko je pobegli ujetnik zagledal osebo, se je vrnil v votlino. Tu vidim tudi povezavo med Platonom in Martinom Heideggerjem: občutimo anksioznost (Angst), ko se soočimo z resnico o sebi. Čeprav Platon prikazuje strah, medtem ko je Angst v Heideggerjevi filozofiji nekaj drugega (strah ima določen objekt, katerega nas je strah, medtem ko Angst nima tega objekta), menim, da se metafora lahko razširi tudi na Angst, saj jo razumem tako: ko se soočimo z resnico o sebi (na primer prvič zagledamo podobo človeka – podobo nas), doživimo občutek anksioznosti (Angst), a takšna soočenja so redka in hkrati nujna. Prav v teh trenutkih Angsta spoznamo svojo pravo naravo in lahko na podlagi tega doživimo, kaj resnično pomeni biti človek. To se nato povezuje tudi s Sartrovo filozofijo, saj nam spoznavanje resnic o samem sebi pomaga živeti bolj avtentično – kar je cilj obeh filozofov.

Izjava, ki jo poda Mary Wollstonecraft, se nanaša na lastnost, če že ne na vlogo filozofije. Platonova votlina je primer, kako filozof vidi svoje področje kot način pobega iz teme in napredovanja proti razsvetljenju (znanju). Descartes pokaže, kako lahko skozi filozofsko dejavnost (dvom o vsem) pridobimo znanje, medtem ko Sartre priznava, da lahko filozofija človeku nalaga težko breme, a mu hkrati daje možnost živeti avtentično življenje (nekaj, kar bi moral imeti vsak za svoj cilj – tudi če se ne

ukvarja zavestno s filozofsko dejavnostjo).

To pomeni, da s pridobivanjem znanja (ukvarjanjem s filozofskimi dejavnostmi) in priznavanjem samega sebe ter drugih poskušamo delovati tako, kot menimo, da je prav (kot je predstavljeno v prvih dveh točkah razmisleka). Prav skozi filozofijo spoznamo, kdaj smo naredili napako (izbrali zlo), in skušamo to popraviti tako, da naslednjič izberemo dobro – če tega ne storimo, počasi postajamo predmet.

Sklep

Pogled na izjavo Mary Wollstonecraft skozi prizmo de Beauvoir in Sartra pokaže, kako kot ljudje sprejemamo odločitve, za katere menimo, da so pravilne, ob tem pa se zavedamo, da je svoboda drugih povezana z našo. Znanje se lahko zamegli in zamegli našo presojo, a delovanje v dobri veri bi moralo pomeniti delovanje v dobro vsega človeštva, kar posledično pomeni, da nikoli ne smemo škodovati drugemu človeku.

Zavedam se, da je moja pozicija – da delujemo tako, kot menimo, da je prav, in da nas pred zlom zadržuje le odgovornost do drugih – lahko zlahka izpodbijana, a to je najbližje zaključku, ki ga lahko ponudim, ob upanju, da bo nekoč močnejši. Nazadnje menim, da je filozofija lahko orodje, s katerim pridobivamo znanje in skušamo delovati na način, ki je pravilen. In tudi če včasih ravnamo drugače, nas zavedanje odgovornosti in odnosa do drugih pripelje do spoznanja, kdaj smo naredili napako, ter nas spodbuja, da se na podlagi tega izboljšamo.

Esej

Izhodiščni citat: »It is not the consciousness of men that determines their existence, but their social existence that determines their consciousness.« (*Karl Marx, A Contribution to the Critique of Political Economy*)

Podani citat odpira temeljno filozofsko vprašanje: kakšna je narava človeškega subjekta oziroma človeške subjektivnosti? Na to vprašanje odgovarja s trditvijo, da človeškega subjekta ne smemo razumeti kot neke vrste racionalnega, samozadostnega bitja, ki na podlagi svoje neodvisne zavesti določa svojo bit. Marx v citatu pravi, da je treba človeka razumeti kot bitje, ki pridobi svoj obstoj in svojo zavest natančno in izključno skozi svojo družbeno bit, kar razumem kot določen strukturalni okvir družbenih odnosov. Iz tega je razvidno, da Marxova filozofska pozicija, izražena v citatu, odločno prelamlja s klasičnim metafizičnim razumevanjem človeške subjektivnosti; ta namreč človeka razume kot individualistično, samozadostno bitje, ki ga je mogoče obravnavati izolirano od družbenih odnosov, ali pa vsaj kot bitje, ki racionalno in avtonomno vstopa v družbene odnose ter suvereno nadzira svoje družbeno bivanje.

V tem eseju bom zagovarjal filozofsko stališče, na katerega se nanaša podani citat. Razvil bom tezo, da se človeška subjektivnost lahko oblikuje le znotraj določenega strukturnega okvira družbenih odnosov in nikoli v izolaciji, kar pomeni, da družbena bit določa človeško zavest. Da bi ustrezno branil to tezo, bom najprej umestil citat v kontekst Marxovega revolucionarnega filozofskega projekta, nato pa preučil, kaj je René Descartes – kot eden najvidnejših predstavnikov klasične metafizične misli – razumel pod pojmom subjektivnosti. Tako bom poskusil razjasniti, kaj Marx dejansko kritizira. Zatem bom uporabil konceptualni aparat strukturalizma in Lacana, da bi poudaril

problematično naravo Descartesove metode, ter ponudil alternativni filozofski pristop k problemu človeške subjektivnosti, ki podpira in razvija Marxovo tezo. Ta pristop bom nato dodatno podkrepil s Heglovo dialektiko gospodarja in hlapca. Esej bom sklenil s Foucaultovo obravnavo politične teorije in tako skušal pokazati, kako naj bi v sodobni družbi analizirali človeško subjektivnost v skladu z idejami, ki jih Marx razvija v omenjenem citatu.

1. del – Radikalen prelom s klasično metafizično filozofsko mislijo: kratek oris Marxovega filozofskega projekta

Da bi ustrezno razumeli Marxovo poanto v podanem citatu in zagotovili dobro izhodišče za filozofsko razpravo, ki jo odpira, moramo citat najprej postaviti v kontekst njegovega filozofskega projekta. Toda pred tem je treba omeniti dve točki.

1. Vzdržati se moramo vtisa, da je marksizem zgolj zastarela teorija, ki v naši "postideološki" sodobni družbi nima več veljave. Marxov filozofski projekt je še vedno izjemno pomemben, saj radikalno prelamlja s prevladujočimi teorijami o družbi in človeški subjektivnosti.
2. Marxove uvide moramo razumeti s filozofskega vidika in ne zgolj kot politični program, s katerim so bile njegove ideje uporabljene za mobilizacijo delavskega razreda.

Morda pa je še pomembnejše razložiti, zakaj je Marxov filozofski projekt tako revolucionaren, tj. kako se razlikuje od klasične filozofske analize družbe in subjektivnosti. Njegove prelomne ideje lahko povzamemo v štirih točkah.

1. **Anti-antropologizem** – Marx zavrača esencialistično pojmovanje človeške narave, ki v eni od različic na primer predpostavlja, da so ljudje po naravi egoistični in jih žene zgolj lasten interes. Marx trdi, da takšne

esence ni in da je človeška narava zgodovinsko konstruirana na različne načine v različnih obdobjih. Če ostanemo pri konkretnem primeru, je torej po Marxu zgoraj omenjena človeška "egoistična narava" zgolj rezultat tekmovalnih medsebojnih odnosov, ki jih vzpostavlja kapitalistični ekonomski sistem, in ne nekaj, kar bi predhodilo človekovemu družbenemu obstoju.

2. **Anti-individualizem** – Marx zagovarja stališče, da posameznike vedno oblikujejo določeni družbeni in zgodovinski pogoji. Zavrača idejo, da je družba zgolj vsota (racionalnih) posameznikov. S tem pretrga z metodološkim individualizmom, ki trdi, da se analiza družbe začne z analizo posameznika, ki obstaja pred kakršnokoli obliko družbe in privoli v njeno oblikovanje skozi družbeno pogodbo. Za Marxa se analiza družbe in subjektivnosti začne z analizo družbenih odnosov (zato pri njem ne beremo o "družbeni pogodbi", ampak o "družbeni formaciji"). V tem pogledu je Marxovo stališče diametralno nasprotno liberalni in kasnejši neoliberalni drži, ki jo je povzela Margaret Thatcher z besedami: *"There is no such thing as society."* ("Družba kot taka ne obstaja.") Prav ta izjava dobro ponazarja metodološki individualizem, ki ga je Marx zavračal.

3. **Anti-ahistorizem** – Da bi razumeli trenutno stanje družbe in subjektivnosti, moramo razumeti, kateri zgodovinski procesi so do tega pripeljali. Marx prevzame Heglovo dialektično metodo, kjer se zgodovina razvija skozi ideje in njihove kontradikcije, a težišče preusmeri na materialne dejavnike (razredni boj, načine produkcije itd.) in tako poudari dinamično družbeno formacijo (od tod ime "historični materializem"). Sedanja družba tako ni niti večna niti naravna, ampak se je oblikovala skozi interakcijo različnih kontingentnih dejavnikov, ki so pripomogli k vzpostavitvi trenutnega družbenega stanja.

4. **Anti-empirizem** – Čeprav Marx ne zavrača pomembnosti empiričnih podatkov, opozarja, da lahko ti nosijo varljive attribute, ki zamegljujejo resničnost družbenih odnosov (razredni boj, izkoriščanje delavcev itd.). Empirična dejstva se kažejo različno glede na to, kdo jih zaznava (delavec jih bo razumel drugače kot lastnik kapitala). Posamezna dejstva torej nikoli niso popolnoma "nevtralna", ampak jih je treba misliti v širšem kontekstu družbenih odnosov. Tukaj lahko za dodatek omenimo tudi kasnejše razlage Marxove kritike: Engelsov pojem ideologije kot "napačne zavesti" ter Althusserjevo teorijo "ideoloških aparatov", ki ponazarjata, kako se varljivi empirični podatki reproducirajo v funkciji ideologije.

Na podlagi te razlage lahko bolje razumemo Marxovo idejo, da "družbena bit določa zavest ljudi" in kako poskuša prekiniti s klasičnim filozofskim razumevanjem družbe in subjektivnosti. Ker pa Marx ni deloval v vakuumu in je večina njegovega filozofskega projekta temeljila na kritiki in navezavi na klasično metafizično filozofsko misel, se bom v skladu z njegovo idejo, da je za proučevanje človeškega subjekta treba analizirati skupek družbenih procesov, ki so pripeljali do njegove vzpostavitve (preusmeritev težišča na proučevanje "forme" namesto naivne fascinacije nad skrito "vsebino"), nadaljevanja tega eseja lotil ravno s proučevanjem filozofskih procesov, ki so pripeljali do Marxovega zgoraj na kratko opisanega stališča.

2. del – Descartes in metafizična subjektivnost. Temelj klasične filozofske misli: Descartes in njegova *res cogitans*

Da bi bolje razumeli, kako klasična metafizika razume človeškega subjekta, se bom oprl na pojmovni aparat Descartesovega filozofskega projekta, ki velja za temelj klasične filozofske misli.

V jedru Descartesove filozofije je njegova težnja po tem, da bi našel absolutno gotovost, v katero nikakor ne bi bilo mogoče podvomiti. Da bi prišel do te neizpodbitne gotovosti, uporabi metodo radikalnega dvoma, ki jo zaznamuje sistematično dvomljenje v vsako prepričanje, dokler ne ostanejo zgolj tista, ki so popolnoma gotova. Postopek dvoma začne z vprašanjem o zanesljivosti čutnega zaznavanja sveta. Ker nas čuti lahko včasih varajo (optične iluzije, oddaljeni predmeti, ki se zdijo majhni), ne morejo služiti kot vir najvišje resnice. Kratek čas razmišlja tudi o možnosti, da je nor, a to možnost hitro zavrne. Nato se vpraša, ali sploh lahko ve, da v tem trenutku ne sanja. V sanjah doživljamo žive in koherentne vtise ter identitete, ki se zdijo povsem resnične, a se ob prebujanju pokaže, da so bile zgolj iluzija. Tako zavrne zanesljivost vse *a posteriori* vednosti (vednosti, ki izvirajo iz empirične izkušnje), zaradi česar mu po njegovem ostaneta le še logika ter matematika, ki za svojo zanesljivost ne potrebujejo empiričnih dokazov.

Toda Descartes naredi še korak dlje in si predstavlja, da obstaja "hudobni duh", ki ga varja v prepričanju, da so univerzalni zakoni logike in matematike resnični, čeprav je morda v resnici $2 + 2 = 5$ in ne 4. Sredi vsega tega pa ostane eno dejstvo neovrgljivo: že samo dejstvo, da misli, dokazuje, da tudi obstaja. K temu vprašanju "hudobnega duha" se bom vrnil na koncu eseja, za zdaj pa lahko zaključim, da logika argumenta poteka takole: vsak akt dvoma je hkrati akt mišljenja. Vsak akt mišljenja zahteva subjekt, ki misli (*res cogitans*). Descartes do tega ne pride preko zunanjih empiričnih dokazov, ampak skozi notranji akt mišljenja. S tem dokazuje, da obstaja ravno kot misleča substanca. Rodi se človeška subjektivnost in njeno notranje življenje.

To razumevanje človeškega subjekta bi lahko opisali z naslednjimi značilnostmi:

1. **Racionalni, avtonomni govorec:** kartezijanski subjekt je racionalen

in sposoben uporabljati razum za interpretacijo in orientacijo v svetu. Jezik uporablja le kot sredstvo izražanja racionalne misli, kar ga dela samozadostnega in neodvisnega od zunanje potrditve.

2. **Središče lastnih reprezentacij:** vse znanje o svetu je filtrirano skozi notranje reprezentacije subjekta. Celotna zgradba znanja je zgrajena na podlagi racionalnega aparata subjekta, ki ga Descartes razvije v *Meditacijah*, pri čemer je subjekt osrednja točka raziskovanja.
3. **Esencialistično pojmovanje subjekta:** v jedru kartezijanskega subjekta je nespremenljiva esenca (*cogito*), ki definira subjekt in je univerzalna ne glede na zunanje pogoje.
4. **Koherenten subjekt, ki mu nič ne manjka:** kartezijanski subjekt je definiran z notranjo koherenco, kar pomeni, da mu nič ne manjka in ni fragmentiran ali nepopoln, saj ima objektivno gotovost, da je "misleča stvar" (*res cogitans*).

Iz vsega tega je razvidno, da klasična metafizika razume človeško subjektivnost kot nekaj v svojem bistvu individualističnega in atomističnega, neodvisnega od zunanjih pogojev. Racionalni, avtonomni subjekt je torej skrajni nosilec resnice v središču filozofske raziskave. Njegova zavest določa njegovo bit.

Proti Descartesu: vrzeli v metafizičnem razumevanju subjektivnosti

Na tej točki želim ponuditi dve opaznanji, ki me vodita v dvom glede Descartesovega projekta in me spodbujata k iskanju filozofske alternative.

Prvo opaznanje – V svoji raziskavi dvoma Descartes na kratko razmisli o možnosti, da je nor, a to možnost hitro zavrne kot nepomembno za svoj filozofski projekt iskanja gotovosti.

Da bi razumeli problematično naravo te poteze in zakaj spodkopava ves njegov projekt, moramo razumeti, kaj sploh je norost. Pri tem si bom pomagal z Lacanovim pojmom "psihoze".

Psihoza po Lacanu temelji na temeljni nezmožnosti subjekta, da bi vzpostavil kakršenkoli smiseln odnos do simbolnega reda, ki ga lahko razumemo kot jezikovni okvir, ki daje pomen subjektu. To stanje izvira iz izločitve nečesa, kar Lacan imenuje "točka prešitja" – označevalec v položaju izjeme, ki retroaktivno stabilizira pomen za subjekt z organizacijo simbolnega reda in zagotavlja točko koherence za lebdeče označevalce (*signifiant flottant*). Gre torej za mesto, kjer se označevalec in označenec začasno "prišijeta" skupaj in pomen dobi stabilnost (označevalcev in označencev se bom bolj podrobno lotil kasneje v tem eseju). Gre torej zgolj za prazno simbolno funkcijo, ki po svojem delovanju precej spominja na Heglov primer "monarhovega podpisa" (gesta, ki sama po sebi ničesar ne pomeni, a ravno zaradi svoje formalne vloge zaustavi neskončno drsenje pomenov). Najpreprostejši primer točke prešitja je pika v povedi, ki retroaktivno zaokroži oziroma prišije pomen. Blodnje norca natančno ustrezajo strukturi psihoze, v kateri ta retroaktivna organizacija odpove in zaradi odsotnosti stabilnega simbolnega reda posamezen diskurz subjekta ni zmožen "performativno" zgrabiti.

Descartes v svojem meditativnem procesu ni pripravljen primerjati samega sebe z norcem. Zakaj? Ker bi v samem dejanju primerjave izgubil celoten simbolni okvir, znotraj katerega je lahko prišel do pojma človeške subjektivnosti. To bi ga potisnilo v stanje psihoze, kjer gotovosti in subjektivnosti ni mogoče najti. Da bi prišel do *cogita*, je moral zavrniti situacijo, v kateri "besede nimajo pomena" in "v kateri ni stalnih odnosov med stvarmi". Tako je zavrnil najpomembnejši razlog za dvom – tistega, ki bi zares ogrozil univerzalnost njegovega pristopa in gotovost *cogita*. Videti je, da *cogito* ni univerzalna struktura subjektivnosti, temveč nekaj, do česar pride meditativni subjekt šele

po tem, ko odstrani prav tisti pogled, ki bi omajal njegovo konsistenco in gotovost mišljenja. Tukaj lahko prav tako dodam genealoško opombo, da Foucault v Zgodovini norosti opozarja (čeprav moramo zaradi natančnosti v tem zgodnejšem Foucaultovem delu še vedno govoriti o arheološkem pristopu, iz katerega se je naknadno v kasnejših delih razvil genealoški), da Descartesova zavrnitev lastne norosti ni zgolj osebna filozofska odločitev, ampak odraža širši zgodovinski proces institucionaliziranega izključevanja norosti v 17. stoletju, ki ga Foucault poimenuje "veliko zapiranje". S tem se vzpostavi nova oblika racionalnosti (nov "historični a priori", znotraj katerega je deloval Descartes), utemeljena na utišanju "glasu Drugega" – norca.

Drugo opazanje – Videti je, da subjektivnost vedno zahteva trenutek samorefleksije (tako kot je Descartes uporabil dvom kot način refleksije o sebi), ta pa je mogoč samo skozi mišljenje, ki potrebuje jezik. Jezik pa je statičen okvir označevalcev, ki svojo stabilnost pridobiva s točko prešitja. Treba je torej opaziti, da Descartes svoj proces dvoma izvaja z uporabo jezika. Torej že deluje znotraj simbolnega reda, ki je stabilen zaradi dveh osnovnih točk prešitja (predpostavk): (1) da je akt dvoma hkrati akt mišljenja in (2) da akt mišljenja nujno zahteva misleči subjekt. To pa ni objektivno dejstvo, temveč slovnična oziroma simbolna omejitev. Če bi Descartes zavrnil ti dve točki prešitja, bi izgubil celoten simbolni okvir, znotraj katerega pride do pojma človeške subjektivnosti.

Metafizična subjektivnost se zdi torej nič drugega kot iluzija, dosežena s pomočjo izključitev in drugih postopkov v določenem simbolnem okviru.

3. del – Filozofska alternativa: Saussure, Lacan in Hegel o subjektivnosti

Videli smo, da klasično metafizično pojmovanje

subjektivnosti vsebuje določene probleme. To pa nam nalaga nalogo, da poiščemo alternativni pojem subjekta oziroma, bolje rečeno, alternativni filozofski pogled na to, kako sploh raziskovati naravo subjektivnosti.

Da bi lahko to storil, bom predstavil svojo teoretično pozicijo, ki se opira na strukturalizem in poststrukturalizem. Uporabil bom njun pojmovni aparat in z njim poskusil braniti Marxovo trditev o človeški subjektivnosti iz citata. Najprej bom predstavil nekaj ključnih tez strukturalizma, ki jih bom nato uporabil za razlago Lacanovega pojmovanja subjektivnosti.

Strukturalizem

Strukturalizem, ki gradi na dognanjih Ferdinanda de Saussura, se primarno ukvarja s preučevanjem jezika in družbenih struktur. Ena njegovih temeljnih tez je, da element v določeni strukturi (oziroma jeziku) svojo identiteto, pomen in obstoj pridobi zgolj prek svoje pozicije v relacijskem omrežju drugih elementov. Ključno je torej, da bistvo posameznih elementov nikoli ne predhodi strukturi (torej ne obstajajo "*an sich*", "na-sebi"), temveč vedno nastane šele v odnosu do drugih elementov. "Bit" elementa je torej relacijske narave. Posledično elementa ni mogoče preučevati povsem izolirano – edini način preučevanja je analiza omrežja odnosov med elementi.

To lepo ponazarja primer figure kraljice v šahovski igri. Njene lastnosti ne določa njena fizična oblika (barva, oblika figure), temveč njen položaj v relacijskem okviru drugih figur (v razmerju do drugih figur). Kraljica je kraljica le zato, ker ni kmet, ni kralj, in ker jo igralci na začetku vedno postavljajo na isto mesto v strukturi igre. Struktura, v kateri se posamezen element nahaja, torej ni skupek diskretnih enot, ki nato tvorijo strukturo, temveč je predpogoj, da sploh pride do obstoja teh enot.

Če k temu dodamo še Saussurov uvid, da lahko vsak element razdelimo na odnos med

označevalcem (beseda ali forma) in označen-cem (pojem ali referent, na katerega se veže označevalec), hitro pridemo do definicije elementa (objekta ali subjekta) kot tistega, kar nekaj predstavlja drugim označevalcem in se vedno veže na isti označenec. Subjekt je torej nič drugega kot posameznik, ki je vedno vezan na iste označevalce.

Do podobnega sklepa bi lahko prišli tudi iz povsem drugačnega izhodišča, če bi si iz analitične filozofije (Kripke) izposodili koncept rigidnega označevalca, torej izraza, ki se nanaša na isto referenco v vseh možnih svetovih, v kateri ta stvar/oseba obstaja.

Lacan

Kaj to pomeni za človeško subjektivnost v podrobnostih? Lacan k strukturalističnemu pogledu doda, da se mora za vzpostavitev subjektivnosti posameznik najprej prepoznati v določeni empirični podobi ali *imago* (zato govori o "imaginarnem poistovetenju"), v kateri se vidi kot koherentno bitje (oziroma "si je všec"). Toda ta empirična podoba svojo konsistenco pridobi šele skozi subjektov položaj v simbolnem redu, ki ga Lacan razume kot strukturno mrežo označevalcev, ta pa zagotavlja pomen subjektu in njegovi identiteti.

Če je imaginarno poistovetenje torej poistovetenje s podobo, v kateri se posameznik vidi kot celostna entiteta, je simbolno poistovetenje poistovetenje s položajem (simbolnim mandatom) v simbolni strukturi, iz katerega gleda nase v tej isti podobi. Da bi ohranil konsistenco svojih empiričnih lastnosti, se mora posameznik vedno identificirati s simbolno pozicijo, iz katere opazuje samega sebe v tej koherentni podobi.

Tako kot posamezni elementi v strukturi ne obstajajo pred strukturo (saj so njihove empirične lastnosti možne šele z vstopom v statični sistem odnosov), tudi subjekt pridobi svojo empirično konsistenco šele skozi identifikacijo v simbolnem redu.

Hegel

Da bi okrepil to teoretično stališče, se bom na kratko obrnil še k Heglu in njegovi znameniti dialektiki gospodarja in hlapca.

Hegel opisuje moment, ko mora zavest, da bi se lahko dokazala kot čista zavest (in ne zgolj objekt) oziroma "gospodar" pred drugo zavestjo, s to drugo zavestjo spopasti in pokazati, da ni vezana na nobeno partikularno eksistenco (svoje empirično telo), torej da je pripravljena tvegati lastno življenje, da bi dosegla položaj gospodarja. Na neki točki pa mora nujno ena zavest popustiti ("boj na življenje in smrt" se ne sme končati s smrtjo, saj bi to uničilo možnost pripoznanja) in tako ena zavest zavzame vlogo gospodarja, druga pa vlogo hlapca, pri čemer je hlapec tista zavest, ki je bila bolj navezana na golo preživetje in empirično telo (je bila pripravljena "manj tvegati"). Postati gospodar pomeni svojo subjektivnost v celoti utemeljiti v simbolnem redu, torej iskati identiteto v strukturni poziciji (simbolnem mandatu), ki je neodvisna od empirične realnosti. Pri vsem tem pa je še posebej zanimivo, da se sprva zdi, kot da se gospodar nahaja na popolnoma dominantnem položaju, ampak se izkaže, da je njegova identiteta konstitutivno odvisna od hlapčevega pripoznanja. Lahko bi rekli, da gospodar torej obstaja zgolj kot hlapčeva fantazma. Ta dialektika razkriva, da se identiteta oblikuje zgolj kot relacijski boj za pripoznanje. Identiteta posameznika torej ne leži v introspektivni izolaciji, ampak ravno v kontekstu intersubjektivnih relacijskih okvirov.

To spoznanje lahko dodatno podkrepimo s Heglovo idejo enačenja čiste biti z ničem. Hegel trdi, da se čista bit brez kakršnekoli vsebine ali partikularnosti sesuje v čisti nič, saj ji manjkajo lastnosti, ki bi jo naredile zaznavno. Šele v trenutku prehoda iz abstraktne nedoločenosti v konkretno partikularnost bit postane zaznavna in resnična. Podobno tudi subjekt nikoli ne more nastati v izolaciji od kakršnegakoli družbenega obstoja, saj potrebuje določen družbeni

kontekst, da se sploh manifestira in pridobi svojo bit. To pa je v popolnem nasprotju s klasičnim metafizičnim pogledom na človeško subjektivnost.

Ker verjamem, da ta pristop ponuja bolj koherenten prikaz subjektivnosti, lahko potrdim, da je (strukturna) družbena bit tista, ki določa subjektivno zavest – in ne obratno.

4. del – Foucault o moči in sodobni subjektivnosti

Na tej točki se bom vprašal, kako lahko danes analiziramo sodobnega človeka v skladu z dognanji o subjektivnosti, ki jih najdemo pri Marxu in v strukturalizmu. Za to bom uporabil uvide iz Foucaultove politične teorije oziroma natančnejše – njegove teorije moči.

Foucault s svojo genealoško analizo pretrga s standardnim razumevanjem moči oziroma avtoritete kot nečesa, kar prihaja iz enega središčnega vira (na primer institucij, kot je država) in deluje zgolj represivno, torej tako, da zatira, omejuje in prepoveduje. Po njegovem je moč v sodobni družbi razpršena v omrežju družbenih odnosov, saj ne deluje zgolj kot zatiranje, temveč predvsem kot produktivna sila, ki aktivno proizvaja človeške subjekte. Moč torej ni samo zunanja instanca, ki nekaj odvzema, ampak je nekaj, kar omogoča določene načine delovanja in mišljenja.

Trdi, da lahko mehanizem proizvodjanja subjektov ujamemo v procesu objektivacije: da bi postal subjekt, se mora posameznik najprej prepoznati kot objekt – torej biti objektiviran v določeno vlogo v sistemu družbenih odnosov (in nato to vlogo tudi ponotranjiti). Subjektivacija je tako dvojen proces: po eni strani discipliniranje, ki ga izvajajo institucije (šola, zapor, bolnišnica, itd.), po drugi strani pa samodisciplina, s katero posameznik prevzame nase prav tisto mesto, ki mu ga določajo družbeni diskurzi. Ali ni to prav tisto, kar je mislil Marx – da družbena bit določa subjektivnost?

Po Foucaultu se te objektivacije (torej načini, kako se posameznik prepozna kot objekt) v sodobni družbi dogajajo na tri specifične načine.

1. Posameznik je razumljen kot objekt politične moči in družbenih omejitev (npr. zakoni, pravila, pravni status).
2. Posameznik je razumljen kot objekt vednosti, ki skuša pridobiti status znanosti (znanosti kot npr. medicina, psihologija, sociologija itd. določijo, kaj je normalno in kaj patološko, ter posameznikom pripisujejo določene lastnosti in identitete).
3. Posameznik samega sebe prepoznava kot objekt lastnih odnosov oziroma samospoznanja, torej oblikuje svojo identiteto skozi samorefleksijo. Nase gleda kot na objekt, ki ga je treba preoblikovati, izboljšati ali disciplinirati.

Zato so za raziskovanje človeka nujne teorija moči, teorija vednosti in teorija seksualnosti. Najpomembnejše tukaj pa je, da Foucaultovi uvidi ne le dodatno potrjujejo tezo tega eseja, temveč ponujajo tudi način, kako lahko človeško subjektivnost analiziramo v sodobni družbi. Človek ni individualistično, samozadostno bitje, ampak nekaj, kar pridobi svoj obstoj šele prek objektivacije v okviru družbenega bivanja.

5. del – Zaključek: nazaj k Descartesu in hudobnemu duhu

Pozoren bralec bo na tej točki opazil, da je mogoče Foucaultov proces subjektivacije zaslediti celo v Descartesovi metodi radikalnega dvoma, ki velja za enega najbolj klasičnih filozofskih projektov. Imamo namreč dva načina, kako dokazati obstoj določenega subjekta.

Prvega – najbolj znanega – sem že opisal: *cogito ergo sum*. Obstaja pa tudi alternativna pot, ki se od prve razlikuje prav v trenutku, ko si Descartes predstavlja obstoj hudobnega duha, ki ga vara glede resničnosti zakonov logike in

matematike. Logika tu poteka takole: vsak akt varanja potrebuje tudi objekt, ki je prevaran. Človeški subjekt je torej vzpostavljen v trenutku, ko se posameznik identificira kot ta objekt prevare – kar je Descartes tudi storil. V skladu s Foucaultovo teorijo objektivacije je prav to trenutek, ko lahko dokažemo, da obstaja določen subjekt – ne skozi notranji, samozadostni akt mišljenja, temveč skozi odnos do neke zunanje entitete. Ne gre torej za introspekcijo, ampak za intersubjektivno.

Zanimivo pri tem uvidu je, da lahko zasledimo idejo, da je človeška subjektivnost odvisna od družbene biti posameznika, celo v enem najbolj klasičnih metafizičnih pristopov k subjektivnosti. Tako nisem le ponovil začetne teze tega eseja, ampak sem dodal še argument, ki zavrača klasično metafizično pojmovanje človeške subjektivnosti.

Če zaključim na Heglovi noti: tako kot vsaka teza vedno že v sebi vsebuje svojo antitezo in sintezo, tudi klasični metafizični pristop k subjektivnosti v sebi že nosi seme svoje lastne destrukcije – v našem primeru relacijsko pojmovanje subjektivnosti. Kajti “ni zavest ljudi tista, ki določa njihovo bit, temveč njihova družbena bit določa njihovo zavest”.

Poročila

Poročilo o 18. tekmovanju v pisanju filozofskega eseja

V marcu je potekalo 18. tekmovanje v pisanju filozofskega eseja, in sicer so se dijaki 3. marca 2025 najprej pomerili na šolski ravni, kjer je tekmovalo 116 dijakinj in dijakov iz enaindvajsetih šol, 28. marca 2025 pa je tekmovanje potekalo še na državni ravni, kjer je tekmovalo 56 dijakinj in dijakov. Državno tekmovanje je potekalo na II. gimnaziji Maribor, v soorganizaciji Slovenskega filozofskega društva in II. gimnazije Maribor. Tekmovalce in mentorje je uvodoma nagovoril ravnatelj šole, dr. Marko Jagodič, ki je poudaril pomembnost kritičnega razmišljanja in vlogo, ki jo ima filozofija pri tem. Zatem so se tekmovalke in tekmovalci razporedili po učilnicah in začeli s pisanjem. Pisali so razpravljalni esej, dolg vsaj 600 besed. Pisanje je trajalo 120 minut. Izbirali so med po tremi trditvami iz več tem s področja filozofije, in sicer iz vprašanja stvarnosti, vprašanja spoznanja, vprašanja morale, iz teme posameznik in skupnost ter iz filozofije religije. Ocenjevanje esejev je vodila Dora Lenart in je potekalo v vsega skupaj petih branjih. Eseji, ki so po prvih treh branjih dosegli v povprečju 20 točk ali več, so se uvrstili v naslednji krog branj, kjer so kandidirali za zlata in srebrna priznanja.

Zlato priznanje (spodnja meja 2. kroga: 21 točk)

Tim Cizej, I. gimnazija v Celju

Lenart Iršič, Gimnazija Ravne na Koroškem

Mirjam Jurša, Gimnazija Bežigrad

Katarina Kocbek, II. gimnazija Maribor

Srebrno priznanje (spodnja meja 2. kroga: 19,5 točk)

Nadežda Alymova, Gimnazija Šentvid

Oskar Čemažar, Gimnazija Poljane

Katja Gavez, II. gimnazija Maribor

Adrian Grošelj, Gimnazija Poljane

Brina Šerbec, Gimnazija Bežigrad

Maruša Škurbej Novak, Gimnazija Bežigrad

Založbama Krtina in Maska ter Založbi UL Pedagoške fakultete v Ljubljani, Založbi ZRC SAZU, Založbi FDV in Založbi Filozofske fakultete Ljubljana se zahvaljujemo za knjižne donacije, ki so služile kot nagrade za najboljše pisce esejev. Ob tem napovedujemo tudi 19. tekmovanje v pisanju filozofskega eseja, ki bo na šolski ravni potekalo v sredo, 18. 3. 2026, ob 15. uri, na državni pa v četrtek, 9. aprila 2026, ob 10. uri, ponovno na II. gimnaziji Maribor. Tekmovanje bo prineslo nekaj novosti, in sicer spremembo načina ocenjevanja esejev, ki bo potekalo na daljavo, z razglasitvijo neuradnih rezultatov nekaj dni po samem dogodku. Verjamemo, da bo to razbremenilo tekmovalno komisijo, olajšalo pa bo tudi organizacijo tekmovanja ter sam tekmovalni dan.

Dora Lenart

Dan filozofije v letu 2025: Kako razumeti dobrobit – kot dobro počutje ali dobro življenje?

Dan filozofije je v letu 2025 potekal 20. novembra na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Vabljeni gosti so bili: dr. Simon Hajdini, dr. Friderik Klampfer, dr. Branko Klun, dr. Dean Komel, dr. Luka Omladič, dr. Miha Debenak (I Gimnazija Maribor), mag. Mare Štempihar (Gimnazija Bežigrad), dijaki, študenti.

Tematika dobrobiti (v angleščini *wellbeing*) je v zadnjem desetletju postala prioriteta na področju vzgoje in izobraževanja, tako mednarodno kot tudi v Sloveniji. Angleški izraz *wellbeing* včasih prevajajo kot dobro počutje, kot da gre preprosto za subjektivni občutek (torej ugodje, občutek sreče), včasih pa ga želijo zajeti z objektivnimi kazalci, ki zaznavajo zunanje okoliščine (recimo BDP, indeks srečnosti in podobno).

Da bi vnesli več konceptualne jasnosti, se letošnja tema dneva filozofije loteva vprašanja, kako razumeti dobrobit učencev. Kaj o tem mislijo dijaki in študenti? Kako lahko šola skrbi za njihovo dobrobit? In kaj lahko k temu prispeva filozofija? Ali se iz perspektive filozofije pokaže, da dobrobiti učenca, dijaka in študenta ni mogoče omejiti na dobro počutje in učiteljske strategije za razvijanje socialne in čustvene pismenosti, temveč ima dobro življenje in uspevanje v življenju tudi eksistencialno in etično razsežnost? Enega od eksistencialnih vidikov teme nakazuje odlomek iz knjige Matthewa Dewarja: *Education and Well-Being. An Ontological Inquiry*:

»Ko starši in vzgojitelji preprečujejo najstniku, da bi doživel neuspeh ..., jih prikrašajo za proces poskusov in napak, ki je nujen za razvoj zdravih, avtonomnih ljudi. Življenje, ki ga sami ne moremo nadzorovati, postane zati-

ralsko. Kadar je mladostnikom odvzeta sposobnost odločanja, ki je osrednja sila opolnomočenja osebnosti, ne najdejo več smisla v življenju, ki si ga niso izbrali ... Glede na to, kako daleč so mladi odrasli pripravljeni iti, da bi si znova pridobili svobodo, se zastavi vprašanje: zakaj jim jo poskušamo odvzeti? Dobronamerni starši in učitelji prevečkrat delujejo iz izhodišča, da je življenje mogoče zreducirati na ekonomski položaj, kar vodi do napačnega sklepa: če odrasli ne bodo natanko nadzorovali življenja najstnikov, ti ne bodo uspešni v šoli, ne bodo dobili dobre službe, si ne bodo zagotovili finančnih sredstev, potrebnih za več življenjskih izbir, in na koncu ne bodo uspeli kot osebe ter bodo obsojeni na življenje brez smisla in pomena. Toda ko mladim odvezemo proces odločanja, da bi jim preprečili neuspeh, tvegamo, da bomo prekinili ontološko pomembna vprašanja, ki se jih učijo zastavljati in raziskovati: *Kaj pomeni moje življenje? Kakšen človek želim postati?* To so vprašanja, ki so pomembna in ki opredeljujejo ... smisel našega človeškega načina bivanja. Ta vprašanja nimajo vnaprej pripravljenih odgovorov, kar pomeni, da morajo mladi raziskovati in se ukvarjati z vprašanjem, kdo postajajo (kot smo to vsi počeli in še vedno počnemo), in da mora izobraževanje podpirati ta proces, ne pa mu nasprotovati.«

Marjan Šimenc

Pri tej številki so sodelovali:

Miha Andrič, filozof in sociolog

Andrej Adam, profesor filozofije na gimnazijah na Ravnah na Koroškem in v Mariboru

Mateja Gregorič Jagodic, profesorica filozofije na Gimnaziji Moste

Alenka Hladnik, profesorica filozofije na GSŠRM Kamnik

Katja Huš, profesorica filozofije na Gimnaziji Poljane

Jure Jakob, študent pedagoško andragoške specializacije

Neža Kogej, študentka predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani

Manca Košir, dijakinja Gimnazije Kranj

Dora Lenart, profesorica filozofije na II. gimnaziji Maribor

Marjanca Lončar, študentka predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani

Uroš Lubej, profesor filozofije na Gimnaziji Novo Mesto

Dan Muršič, dijak Gimnazije Ptuj

Ana Pekovec, študentka predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani

Marjan Šimenc, profesor filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Mare Štempihar, profesor filozofije na Gimnaziji Bežigrad

Darija Turk, študentka predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani

Janez Vodičar, profesor filozofije na Teološki fakulteti v Ljubljani

Filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente (FNM) 2025 (57. številka, 32. letnik)

Izhaja enkrat letno.

Revijo izdaja Državni izpitni center, Ljubljana

Člani uredništva: dr. Andrej Adam, Mateja Gregorič Jagodic, mag. Alenka Hladnik, Dora Lenart, Marija Kristina Milič, dr. Marjan Šimenc, mag. Mare Štempihar, Nina Miri Zalar

Odgovorna urednika: mag. Alenka Hladnik, dr. Marjan Šimenc

Tehnična urednica: Tanja Pleterski

Jezikovni pregled: Mojca Hudolin

Likovno oblikovanje: Barbara Železnik Bizjak

DTP: Peter Škrlič

Naslov uredništva: Državni izpitni center, Kajuhova ulica 32 U, 1000 Ljubljana, telefon 01/5484600

V spletni trgovini na strani www.ric.si lahko naročite nekatere starejše številke revije.

© Državni izpitni center 2025

ISSN 3023-9478