

---

# Vsebina

---

<b>VSEBINA</b>	<b>1</b>
<b>UVODNIK</b>	<b>3</b>
<b>FILOZOFIJA IN KRITIČNO MIŠLJENJE</b>	<b>5</b>
Harvey Siegel: Epistemologija, kritično mišljenje in pedagogika kritičnega mišljenja	5
Richard Paul: Prispevek filozofije k mišljenju	14
John E. Peck: Misli o predmetni specifičnosti	19
Harvey Siegel: Posplošljivost kritičnega mišljenja	24
Andrej Adam: Ali je poučevanje kritičnega mišljenja nasploh upravičeno?	33
Danilo Šuster: Argumenti za filozofe	43
Samo Bohak: Razvoj kritičnega mišljenja pri pouku filozofije v srednji šoli	54
Victor Sayed: Vodenje filozofske diskusije	56
Rudi Kotnik: 'Kritično mišljenje' v praksi	67
Oscar Brenifier: Izpraševati vprašanje	70
<b>FILOZOFIJA ZA OTROKE</b>	<b>77</b>
Lidija Šket: Filozofija s četrtošolci	77
<b>VABILO</b>	<b>81</b>
<b>DESCARTES</b>	<b>82</b>
Sandi Cvek: Šesta meditacija – o metafizični kvadraturi kroga	82
<b>FILOZOFIJA IN LITERATURA</b>	<b>97</b>
Mare Štampihar: Ideje v Kunderovem romanu Neznosna lahkost bivanja	97
<b>INTERVJU</b>	<b>106</b>
Alenka Hladnik: Jana Ratkai	106
<b>DIDAKTIČNE DROBTINICE</b>	<b>110</b>
Andrej Adam: Utemeljevanje moralnih načel – razprava o egoizmu	110
<b>RECENZIJE</b>	<b>117</b>
Mare Štampihar: The Philosophers' Magazine	117
<b>POROČILA</b>	<b>120</b>
Mare Štampihar: Seminar za učitelje filozofije	120
Daniela Kozlovič: Seminar filozofije za otroke	122
Andrej Adam: Peto državno tekmovanje v pisanju filozofskega eseja	125
<b>OBVESTILA</b>	<b>127</b>



---

# Uvodnik

---

Nosilna tema številke je kritično mišljenje. Zakon o gimnaziji govori o njem, pa tudi številni drugi programski dokumenti, zato se lahko zazdi, da je tovrstni govor zgolj neplodno ponavljanje izpraznjenega žargona. Toda zamislite si, da bi kritično mišljenje izginilo kot cilj šole! Zdi se, da bi v tistem trenutku šola prenehala biti šola. Res pa je, da verjetno precej tistih, ki poudarjajo pomen kritičnega mišljenja, to pogosto počne precej nekritično. Če prav pomislimo, se namreč zdi, da kritično mišljenje pravzaprav ni posebna oblika mišljenja, temveč mora mišljenje po svoji naravi biti kritično. Če ni kritično, ni več mišljenje, temveč slepo sprejemanje mnenj drugih. Opredelitev »kritično« se zato lahko zdi odvečna. Po drugi strani pa se zdi tudi, da je govor o kritičnem mišljenju pogosto preveč splošen. Res je sicer, da vsako mišljenje sledi osnovnim zakonom logike, toda stvari postanejo zanimive šele, ko mišljenje postane specifično in se poglobi v predmet preiskave. Zato ima govor o kritičnem mišljenju nasploh omejen domet. Se pravi, ne gre za kritično mišljenje, temveč za mišljenje, in ne za mišljenje nasploh, temveč za mišljenje na specifičnih področjih človeške intelektualne dejavnosti.

A oba sklepa še ne gresta dovolj daleč, še nista dovolj kritična do kritičnega mišljenja. Kritičnega mišljenja se namreč najlaže lotimo, če ne opustimo samo kritičnosti, temveč tudi samo mišljenje. Saj ne gre zgolj za mišljenje, sfera kritičnosti se odpre, ko se vzpostavi odnos med subjektom in vednostjo. In s to pojmovno spremembo se pokaže tudi ključna vloga filozofije. Za kritičnega misleca je značilno, da nenehno premišlja o tem, kakšen status ima gradivo, s katerim ima opraviti. So to dejstva ali vrednote, podatki ali interpretacije, zanesljivi sklepi ali domneve? V tem smislu je kritično

mišljenje neločljivo povezano s filozofsko tradicijo in o tej povezavi govori tudi vodilna tema te številke.

Sledita ji dve drugi, tudi že uveljavljeni rubriki o filozofiji za otroke in natančnem branju Descartesovih *Meditacij*. V to številko smo privabili tudi dve novi sodelavki, obe izkušeni profesorici filozofije, ena poučuje v Piranu, druga na ljubljanski Gimnaziji Šentvid. Upamo, da sta poročilo s seminarja za filozofijo za otroke Daniele Kozlovič in intervju z Jano Ratkai začetek dolgotrajnega sodelovanja s *FNM*-jem. Mare Štampihar ni povsem nov sodelavec, še kot študent je prevajal za našo revijo, tokrat pa je zapisal svoj razmislek o Kunderovem delu *Neznosna lahkost bivanja*, ki ga je nadgradil pri pouku književnosti z diskusijo o filozofskih vidikih romana in se tako neposredno vključil v moderne tokove šolskega medpredmetnega povezovanja. Tako so izbrani dijaki s kamniške gimnazije tik pred pisanjem eseja pridobili še izkušnjo, da je na roman mogoče pogledati še drugače kot zgolj z literarnega zornega kota. Filozofi se nadajamo, da takšen dodaten pogled poglobi razumevanje dela, po drugi pa filozofski spoprijem z literaturo opozori dijake in njihove učitelje na omejenost običajnega slovenskega predsodka, da je filozofija le dolgovozno govoričenje. Željo o medpredmetnem povezovanju uresničuje tudi Andrej Adam, profesor z ruške gimnazije, ki je že petič zapored organiziral tekmovanje v pisanju filozofskega eseja. Naslovi, navedeni v njegovem poročilu, so se navezovali na Kunderov roman, in na v učnem načrtu predpisane filozofske teme. Mare Štampihar je prispeval recenzijo angleške filozofske revije *TPM* in obsežen, a ne izčrpen, pregled zanimivejših knjižnih novitet.

Vabimo profesorje filozofije, dijake in študente k obeležitvi Unescovega dneva filozofije, ki bo letos 16. novembra. Zato na koncu revije objavljamo vabilo slovenskega filozofskega društva, ki je prispelo na naš e-naslov. Uradna proslavitev bo letos v Istanbulu v Turčiji, kjer ima douniverzitetno ukvarjanje s filozofijo bogato tradicijo. O Turčiji in filozofiji več v naslednji številki.

### ***Uredništvo***

#### **Pri tej številki so sodelovali:**

*Adam Andrej*, profesor filozofije na Gimnaziji Ruše

*Samo Bohak*, študent 2. letnika filozofije in prevajalstva na Filozofski fakulteti v Mariboru

*Sandi Cvek*, profesor filozofije v Tolminu, Ajdovščini in Novi Gorici

*Alenka Hladnik*, profesorica filozofije na kamniški gimnaziji

*dr. Rudi Kotnik*, docent za didaktiko filozofije na Filozofski fakulteti v Mariboru.

*Daniela Kozlovič*, profesorica filozofije na Gimnaziji Piran

*Jana Ratkai*, profesorica filozofije na Gimnaziji Šentvid

*Victor Sayed*, absolvent filozofije in angleščine na Filozofski fakulteti v Mariboru.

*dr. Danilo Šuster*, izredni profesor na Filozofski fakulteti v Mariboru

*Lidija Šket*, študentka podiplomskega študija na Pedagoški fakulteti v Ljubljani

*Mare Štampihar*, profesor filozofije na kamniški gimnaziji

---

# Filozofija in kritično mišljenje

---

*Harvey Siegel*

## ***Epistemologija, kritično mišljenje in pedagogika kritičnega mišljenja***

Biti kritični mislec pomeni svoja dejanja in prepričanja razumsko utemeljevati, zavezati se nareku razuma. Pojma razum in racionalnost pa sta filozofsko problematična. Kaj natančno pomeni razum? Kako vemo, da neki premislek vsebuje dober razlog za neko dejanje oziroma prepričanje? Kako naj ocenimo moč ali utemeljenost danih razlogov? Kakšno je razmerje med upravičenjem in resnico? Zakaj cenimo racionalnost?

Takšna vprašanja so bistvena za epistemologijo. Zaradi njihove abstraktnosti in težavnosti njihov pomen za izobraževanje v kritičnem mišljenju ni vedno cenjen. Ampak dokler verjamemo, da sta bistvena pojma za kritično mišljenje *razlog* in *racionalnost*, so ta vprašanja bistvenega pomena za učenčevo razumevanje kritičnega mišljenja. Brez vsaj delnega epistemološkega razumevanja pojmov, kot so na primer razum, racionalnost, znanje, resnica, evidenca, utemeljitev, zagotovilo, upravičenje itn., ima lahko učenec kritičnega mišljenja v najboljšem primeru le površinsko razumevanje svojega predmeta. Za kritično mišljenje je bistveno, da učenec razvije vsaj delno razumevanje epistemologije, ki je temelj kritičnega mišljenja.

V tem poglavju je moja naloga dvodelna. Najprej bom raziskal epistemologijo, ki je podlaga za kritično mišljenje, in zagovarjal tezo, da če vzamemo kritično mišljenje resno, to zahteva, da zagovarjamo določena stališča v zvezi z določenimi standardnimi epistemološkimi

temami, čeprav so stališča lahko sporna. (Na primer zagovarjal bom tezo, da predanost kritičnemu mišljenju zahteva zavrnitev epistemološkega relativizma in sprejetje »absolutistične« konceptije resnice.) Kot drugo bom zagovarjal, da mora biti eksplicitno razmišljanje o epistemoloških vprašanjih, kot so narava razlogov, resnica in racionalna utemeljitev, bistvena sestavina kritičnega mišljenja. Torej, zagovarjal bom, da mora biti epistemologija temeljni del vsakega prizadevanja v izobraževanju, katerega namen je izboljšati kritično mišljenje. Upam, da bom pri razvijanju teh argumentov pojasnil epistemologijo, ki utemeljuje kritično mišljenje, in tudi njeno pomembnost v pedagogiki kritičnega mišljenja. (Zaradi njune medsebojne povezanosti bosta epistemologija in pedagogika v nadaljevanju izenačeni.)

## **Kritično mišljenje in vrednotenje razlogov**

Kritični mislec mora biti sposoben ovrednotiti dokazno oziroma verjetnostno moč razlogov. Kritični mislec mora biti zmožen ugotoviti, ali je domnevni razlog resničen; kako močno podpira neko trditev ali dejanje, za katerega je ponujen kot njen vzrok, in ali mora na podlagi tega razloga sprejeti trditev ali narediti obravnavano dejanje. Dejanja in prepričanja kritičnega misleca so, vsaj idealno gledano, upravičena z razlogi, ki jih je pred izvedbo pravilno ovrednotil; povedano drugače: njegova dejanja so utemeljena z dobrimi razlogi. Ampak kateri razlogi so dobri? Kako razlikujemo dobre razloge od slabih? Kako na primer vemo, da:

- p: splav je ubijanje dojenčkov*  
ni dober razlog za trditev  
*q: splav je nemoralen*

medtem ko

*r: zarodek je čuteč in se zaveda samega sebe,*

če je upravičen, je dober razlog, da verjamemo trditvi q? V tem primeru je naše vrednotenje moči razlogov p in r za trditev q enostavno: p je slab oziroma šibek razlog za q, ker se v p predpostavlja to, kar bi morali še dokazati tistim, ki menijo, da je splav moralno dopusten, saj zarodek v nobeni pomembni lastnosti ni enak otroku in zato nima »pravice do življenja«; medtem ko bi bil r, če je resničen, dober razlog za q, ker menimo, da imajo bitja, ki se zavedajo sama sebe in imajo predstavo o sebi, pravico do življenja in je moralno sporno, da jim to pravico odrekamo. Torej, prepričanje, da je splav nemoralen, je upravičeno, če (in samo če) obstajajo dobri razlogi, ki ga podpirajo.

Očitno je, da je treba povedati več o vrednosti razlogov. Rekli smo, da bi bil r dober razlog za q (če je upravičen), se pravi, da moramo sprejeti prepričanje, da je splav nemoralen (pri tem določenem argumentu) samo, če lahko upravičeno verjamemo oziroma imamo dobre razloge, da v tem primeru verjamemo, da so zarodki čuteči in imajo predstavo o sebi. Ampak ker obstaja dober razlog, da mislimo, da je r zmoten, r ni dober razlog, da bi verjeli q. r-jeva neupravičenost nasprotuje njegovi dokazni moči kot razlogu za q, prav tako kot

*s: Reagan je bil dober poznavalec ameriške zunanje politike*  
ni dober razlog za

*t: šlo bi nam bolje, če bi Reagan nadaljeval predsednikovanje po letu 1988,*

ker obstaja dober razlog, da verjamemo, da je s, prav tako kot r, zmoten. Če bi bilo prepričanje s upravičeno, bi s podpiral nadaljnjo Reaganovo predsednikovanje; ampak ker s ni upravičen, ne ponuja nikakršne podpore za t.

Prepričanje o neki trditvi (q ali t) je upravičeno, ko obstajajo dobri razlogi, ki podpirajo trditev, in ko je trditev utemeljena na teh razlogih. Ravno smo videli, da je eden izmed kriterijev,

po katerih določamo moč razlogov, njihova upravičenost: r bi bil dober razlog za q, problem je, da je r sam v sebi neupravičen oziroma obstaja dober razlog, da verjamemo, da ni resničen. Jasno pa je, da je to le eden izmed kriterijev, s katerimi ocenjujemo naše razloge. Še eden, ki smo ga videli, je, da ne sme vsebovati krožnega sklepanja: tako kot razlog nima nobene teže, če je sam v sebi neupravičen, tudi nima nobene teže, če predpostavlja, kar mora šele dokazati.

Ampak kako vemo, da so to legitimni kriteriji za ocenjevanje vrednosti razlogov? Kakšni so kriteriji za ocenjevanje razlogov? Od kod ti kriteriji izvirajo in kaj upravičuje kriterije same? Kako lahko vemo, na splošno, ali je domnevni razlog u dober razlog za neko trditev ali dejanje v?

Celostni odgovori na ta bistvena vprašanja so onstran mojih zmožnosti in razpoložljivega prostora. Ampak vseeno lahko povem nekaj stvari. Najprej moramo upoštevati, da obstaja več tipov kriterijev, s katerimi ocenjujemo razloge. Nekateri so splošni, to pomeni, da jih lahko uporabimo v raznolikih okoliščinah in predmetih raziskave. Naš prejšnji primer krožnega sklepanja to ponazarja: razlog, ki vsebuje krožno sklepanje, predpostavlja, kar mora še dokazati, je slab razlog brez dokazne teže. To je resnično, ne glede na kontekst, predmet raziskave ali vsebino. Odsotnost krožnega sklepanja deluje kot splošni kriterij ocenjevanja razlogov, zato noben domnevni razlog, ki predpostavlja, kar mora šele dokazati, ne bo dober razlog oziroma ne bo mogel zagotoviti ali upravičiti trditve, ki naj bi jo podpiral.

Drugi kriteriji niso tako splošni, ampak so omejeni glede na predmet, ki ga preučujejo. Potrebna je nekaj znanja iz razvojne psihologije (in malo filozofije). Na primer, da lahko ovrednotimo trditev, da ima zarodek predstavo o sebi, moramo vedeti naslednje: »To, da zarodek izvaja dejanje B, je dokaz, da ima zarodek predstavo o sebi.« Podobno kot moramo, če hočemo ovrednotiti trditev, da je pozicija sonca

dober razlog, da nastavimo hitrost zaklepa pri fotoaparatu na S, vedeti nekaj o fotografiji; da bi vedeli, ali določeni simptomi ponujajo zadosten dokaz za to, da ima nekdo malarijo, moramo poznati nekaj medicine. Nekateri kriteriji so torej odvisni od predmeta raziskovanja, drugi pa so od predmeta raziskovanja neodvisni. (Ponavadi ni lahko ugotoviti, ali je domneven razlog dober, tudi če so relevantni kriteriji jasni; vrednotenje razlogov je pogosto problematično. Ampak kritični mislec kljub temu verjame in deluje na podlagi razlogov, ki jih ovrednoti v skladu z relevantnimi kriteriji tako natančno, kot to zmore.)

Kako so sami kriteriji ocenjevanja razlogov upravičeni? Kako na primer vemo, da je neki razlog slab, ker vsebuje krožno sklepanje, ne pa zato, ker vsebuje več kot pet besed? Na to vprašanje ni kratkega in hitrega odgovora. Da upravičimo trditev, da je nekaj legitimni kriterij za določanje razlogov, nimamo druge izbire, kot da se obrnemo na epistemologijo – splošno teorijo vedenja, resnice, razlogov, upravičenosti in dokazovanja.

Nadalje, ko pomagamo učencem, da postanejo kritični misleci – s tem, da jim pomagamo razumeti in uporabljati primerne kriterije določanja razlogov, in s tem, da jih vzpodbujamo, naj iščejo razloge, s katerimi bodo upravičevali možna prepričanja in dejanja – jih pravzaprav povabimo, naj zahtevajo razloge za sprejemanje kriterijev za ocenjevanje razlogov, o katerih jih učimo. S tem ko jih vzpodbujamo, naj postanejo kritični misleci, jih spodbujamo, da sami raziskujejo epistemološka vprašanja, ki zadevajo ocenjevanje razlogov in kritično mišljenje.

Vzpodbujamo jih torej, da kritično razmišljajo o kritičnem mišljenju samem. To moramo početi, če želimo biti konsistentni, sicer bi pošiljali učencem naslednje sporočilo: »Bodite kritični in zahtevajte razloge v vseh vidikih vašega življenja; političnem prepričanju, znanstvenih in literarnih pogledih, osebnih razmerjih itn., ampak verjemite nam na besedo, da je krožno

sklepanje logična zmeta, in da je razlog, ki vsebuje krožno sklepanje, slab razlog.« Sporočilo takšne vrste je nezdržljivo z navodili zdravega kritičnega mišljenja, ker učencem sporoča, naj ne mislijo kritično ravno o tem, kar želimo, da postanejo. Pedagogika kritičnega mišljenja zahteva, da dopustimo in celo vzpodbujamo učence, naj mislijo kritično o kritičnem mišljenju samem. To vključuje kritično mišljenje o upravičenju standardov za ocenjevanje razlogov, ki vključujejo razmislek o epistemologiji – na primer: pedagogika kritičnega mišljenja vsebuje premišljevanje o naravi razlogov in upravičenja, tako da v skladu s temi pogledi ugotovimo, ali so razlogi, ki vsebujejo krožno sklepanje, dobri ali ne, ter vključuje tudi premislek o razlogih za in proti takšnim epistemološkim stališčem. Tako pedagogika kritičnega mišljenja, ki je sama v sebi konsistentna, nujno vzpodbuja učence k premišljevanju o temah, ki zadevajo epistemološka vprašanja, ki so v temelju kritičnega mišljenja. (K tej točki se bom vrnil pozneje.)

## **Epistemološka podlaga za kritično mišljenje**

Naša pot nas je pripeljala do sklepa, da zdrava pedagogika kritičnega mišljenja zahteva ukvarjanje z epistemologijo, ki utemeljuje kritično mišljenje. Kakšna pa je ta epistemologija? Kakšni epistemologiji se zavežemo s tem, ko podpiramo ideal kritičnega mišljenja; ko mislimo, da je dobro, da je nekdo kritični mislec, in vzpodbujamo učence, naj postanejo kritični misleci? Čeprav se ne pretvarjam, da imam kar koli podobnega popolni predstavi epistemologije, ki utemeljuje kritično mišljenje, menim, da zavezanost kritičnemu mišljenju zahteva, da zavzamemo določena stališča o spornih epistemoloških temah.

## **Razmerje med racionalnim upravičenjem in resnico**

Prvo stališče zadeva naravo racionalnega upra-

vičenja in razmerje med takšnim upravičenjem in resnico. Prej smo videli, da r šteje kot razlog za q le, če je r upravičen. Kaj pa sam q? Mora biti q resničen, da bo prepričanje veljalo za racionalno? Odgovor, ki ga zahteva zavezanost h kritičnemu mišljenju, je negativen: možno je razumno verjeti v q, čeprav je q neresničen. Racionalnost prepričanja v q je neodvisna od q-jeve resnice.

Primeri pokažejo, da je lahko to sprva paradoksalno stališče verjetno. V razcvetu Newtonove mehanike je obstajal izvrsten razlog, za prepričanje, da je teorija resnična; vsekakor ji je bilo razumno verjeti. Sedaj imamo Newtonovo teorijo za neresnično (na podlagi dokazov in teoretičnih premislekov, ki znanstvenikom v 19. stoletju niso bili na voljo). Newtonovec je lahko leta 1850 racionalno verjel nekaj, kar je bilo oziroma je v resnici napačno. Isto lahko rečemo za prepričanje o tem, da ima zrak negativno težo, in o prepričanju, da je zemlja ploščata. To je ponazorjeno v slavni anekdoti, ki zadeva Bertranda Russlla. V debati o Božjem obstoju na BBC, ki ji je prisluhnil velik del poslušalstva, je Copleston vprašal Russlla, kaj bi rekel Bogu, če bi se izkazalo, da bi kljub vsem dokazom proti Božjem obstoju, ki jih je predstavil v debati, po svoji smrti prišel pred nebeška vrata in ugotovil, da Bog dejansko obstaja. Russell je odvrnil, da bi vprašal Boga, zakaj je moral narediti dokaze za svoj neobstoje tako prepričljive. S tem odgovorom Russell jasno pove, da kljub moči premislekov, ki dokazujejo Božji neobstoje, obstaja možnost, da Bog vseeno obstaja. Drugi primeri ponazarjajo isto idejo. Lahko da je res, da Oliver North dejansko verjame v idealno vladavino prava, in tudi v dejstvo, da ameriški kongres igra legitimno vlogo (skupaj z izvršilno oblastjo) pri oblikovanju zunanje politike, kljub močnim dokazom, ki kažejo na to, da Oliver North teh stvari ne verjame; podobno je dostikrat res, da nekateri ljudje ne doživljajo srčne kapi, kljub simptomom, kot so bolečina v rokah, stiskanje v prsnem košu in pomanjkanje sape. Možno je, da je res, da zarodki imajo pred-

stavo o sebi, kljub veliki množici dokazov, ki temu nasprotujejo. V vseh teh primerih je trditev lahko resnična (da Bog obstaja, da North v resnici verjame zgoraj naštetu, da bolnik ne doživlja srčne kapi, da zarodki imajo predstavu o sebi, da aspirin ne zmanjša verjetnosti srčne kapi) kljub močnim dokazom, ki dokazujejo nasprotno. Prej smo videli, da je trditev lahko neresnična kljub močnim dokazom, ki jo podpirajo. Na kratko, bistvo povedanega je, da je resnica neodvisna od racionalnega upravičenja: upravičeno lahko verjamemo v q, kljub temu da je q neresničen; in upravičeno lahko zavrnemo q kot neresničen, kljub temu da je resničen.

Ideja, da sta resnica in racionalna utemeljitev neodvisni druga od druge, je filozofsko sporna; nasprotuje Deweyjevemu videnju resnice kot »upravičene zatrdljivosti«. Zavračajo jo tudi sodobni filozofi kot npr. Hilary Putnam (1981, str. 55–56), ki zavrača »radikalno neepistemološko« definicijo resnice in dokazuje, da bi morala resnica biti razumljena kot »idealna racionalna sprejemljivost«, ter Michael Dummet (1980), ki zanika, da lahko resnico koherentno razumemo kot neodvisno od vsake možne preveritve. Ti sodobni filozofi predstavljajo tezi, o neodvisnosti resnice od vsakega racionalnega upravičenja, težavne izzive; na koncu ima teoretik kritičnega mišljenja dve možnosti. Ali ovrže argumente antirealistov (ki predlagajo, da resnica in racionalno upravičenje nista neodvisna drug od drugega) ali pa prilagodi »tezo neodvisnosti«, da bo odražala smisel, v katerem resnica in racionalno upravičenje nista neodvisna. Kakršen koli bo že dokončni sklep te filozofske diskusije, je jasno, katero smer morajo izbrati tisti, ki so zavezani kritičnemu mišljenju. Tako dolgo, dokler kritično mišljenje vsebuje utemeljevanje prepričanj na podlagi razlogov in dokler morajo učenci trditve, o katerih preiščujejo, ocenjevati v skladu z razlogi, ki jih učenci imajo ali jih lahko dobijo (učenci torej ne delajo z definicijo Hilary Putnam, ki meni da je resnica »idealizirana racionalna sprejemljivost«), mora ostati moč razlogov, da



podpirajo neki sklep, vedno odprta. Celo zelo močni razlogi za ali proti neki trditvi  $q$  so lahko neresnični, zavajajoči ali zavrtni z dokazi, ki nam še niso na voljo. Pri vzgajanju učencev v kritičnem mišljenju jih ne učimo, naj verjamejo samo to, kar je res. Seveda mislimo, da je verjetje na podlagi razlogov v večini primerov zanesljiv način, kako priti do resnice. Kljub temu pa učence pri vzgoji v duhu kritičnega mišljenja spodbujamo, da sprejemajo prepričanja in delujejo na podlagi razlogov, ki so jih primerno ovrednotili. Pri tem početu dopustimo, da se včasih resnica zanemari, in obravnavamo učenca, ki upravičeno sprejema  $q$ , ki je neresničen, kljub dokazom, ki ga podpirajo, kot bolj uspešnega kot učenca, ki sprejema  $q$ , ki je resničen kljub dokazom, ki dokazujejo nasprotno. Kritično mišljenje obsega racionalno verjetje na podlagi razlogov; takšno prepričanje mora biti s stališča našega teoretskega razumevanja kritičnega mišljenja razumljeno kot neodvisno glede na resnico.

## Racionalno upravičenje in prikazen relativizma

Kot sem že predlagal, kritično mišljenje v svojem bistvu vsebuje verjetje in delovanje na podlagi razlogov; obsega torej racionalno upravičenje. V nekaterih okoliščinah pa ni jasno, ali so prepričanja in dejanja racionalno upravičena, ker ni jasno, kaj v teh okoliščinah šteje kot dober razlog. Vzemimo na primer debato med Galilejem in nekaterimi njegovimi nasprotniki o dokazih, priskrbljenih s teleskopom, o obstoju Jupitrovih lun. Galilej je trdil, da obstaja zelo dober razlog, da verjamemo v obstoj lun, ki krožijo okrog planeta Jupitra, namreč zaradi opazovanj, ki jih je opravil z na novo izumljenim teleskopom. Galilej je verjel, da opazovanja s teleskopom ponujajo prepričljive dokaze za obstoj lun. Njegovi nasprotniki pa so imeli opazovanje s teleskopom za problematično, saj niso imeli teoretičnega znanja o delovanju teleskopa, ki nam danes daje razloge, da imamo »posnetke« s teleskopom za

verodostojne; nadalje so trdili, da imajo zelo dobre dokaze za prepričanje, da Jupitrove lune ne obstajajo; ponujata jih Biblija in Aristotelova dela. Torej: Galilej je trdil, da opazovanja s teleskopom priskrbijo dober razlog za prepričanje, da Jupitrove lune obstajajo, njegovi nasprotniki pa so imeli pomisleke; menili so, da Biblija in Aristotel priskrbita razloge za prepričanje, da Jupitrove lune ne obstajajo. Razprava pa ni zadevala samo obstoja Jupitrovih lun, ampak je vključevala tudi razpravo višjega reda, ki zadeva naravo dokazov za obstoj Jupitrovih lun. Galilej in njegovi nasprotniki se niso strinjali glede tega, kaj šteje kot dober razlog za ali proti obstoju Jupitrovih lun.

Takšna vrsta razprave prebudi prikazen relativizma, saj predlaga, da je to, kar šteje kot dober razlog, odvisno od osebe, sistema pravil ali perspektive: opazovanje s teleskopom je za Galileja priskrbelo dobre razloge, njegovi nasprotniki pa so menili drugače. Za njegove nasprotnike sta Aristotel in Biblija priskrbeli dobre razloge, Galilejo pa je menil drugače. Torej je status tega, kar naredi razloge dobre, odvisen od tega, kdo izreka sodbe.

Takšen relativizem razlogov je nezdržljiv z izobraževanjem za kritično mišljenje. V takšnem izobraževanju je naš cilj razvijati sposobnost ocenjevanja argumentov in dokazne moči, ki jo imajo domnevni razlogi, in spodbujanje učencev, da utemeljujejo svoja dejanja in prepričanja na podlagi razlogov – *da jih razlogi primer-no vzpodbudijo*. To predpostavlja, da imajo razlogi dokazno moč in da je mogoče razloge napačno oceniti. V nasprotnem primeru ne bi imelo smisla pomagati učencem, da razvijejo sposobnost pravilnega ocenjevanja razlogov, saj bi bilo za študente nemogoče, da bi razloge ocenili neprimerno ali napačno. Vzemimo na primer standardni primer ocenjevanja razlogov v razredu, kjer poteka kritično mišljenje: ocenjevanje argumentov pisca uvodnikov. Če je vrednost razlogov relativna, potem ko obsodim pisca uvodnika krožnega sklepanja in učenci tega primera ne štejejo za krožno sklepanje

– ali krožnega sklepanja ne štejejo za zmotnega  
– ne morem reči, da so učenci nekritični ali da jim ne uspe misliti kritično. Kajti če so razlogi relativni, moramo obravnavati argument kot šibek v skladu z mojim pojmovanjem vrednosti razlogov in kot močan v skladu z njihovim pojmovanjem kvalitete razlogov. Če je vrednost razlogov relativna, ne moremo reči, da je ena ocena argumenta boljša od druge; še slabše, ne moremo legitimno trditi, da so naša merila za ocenjevanje razlogov boljša od nešolanih pravil in meril učencev (ali zanikanja teh pravil). Torej ni nobenega logičnega razloga, da bi učence učili, kako pravilno oceniti razloge in argumente; nobene spodbude za izobraževanje, ki meri na izboljšanje kritičnega mišljenja.

Zato kritično mišljenje zahteva zavrnitev relativizma. Če verjamemo, da je smiselno pomagati učencem, da postanejo kritični misleci, moramo verjeti da obstajajo merila, ki zavezujejo vse logično misleče osebe, v skladu s katerimi je moč razlogov in argumentov primerno določena, ter moramo verjeti, da je za učence dobro, da obvladajo in koristno uporabijo ta merila. S tem ne zanikamo, da obstajajo primeri kot Galilejev, v katerih je resnično težko oceniti moč razlogov in primernost posameznega kriterija ocenjevanja razlogov razuma. Ampak, kot pravi Popper, »iz težavnih stvari ne smemo delati nemogočih« (1970, str. 57). Iz dejstva, da je v določenih primerih resnično težko doseči razumsko soglasje, ne sledi, da je racionalno ocenjevanje moči razlogov ali moči argumentov nemogoče – ne v teh primerih, ne na splošno.

Kritično mišljenje je torej nezdružljivo z relativizmom, zato moramo relativizem ovreči. Na srečo relativizem lahko ovržemo. Drugje (Siegel, 1987) sem predstavil argumente proti relativizmu; teh argumentov tukaj ne bom ponavljal. Namesto tega želim predlagati dve pedagoški strategiji, ki sta se pri meni izkazali za učinkoviti pri premagovanju nagnjenosti učencev k relativizmu.

Prva strategija je, da učencem predstavimo

splošno znan argument samoovrgljivosti, ki relativizmu nasprotuje in je naperjen proti njihovemu lastnemu izrekanju relativistične teze. Recimo, da vi in vaš razred razpravljate o uvodniku o splavu, in vi predlagate, da je uvodničar zagrešil krožno sklepanje, ko je trdil da je splav napačen, ker je to ubijanje otrok. Vaš učenec (relativist) se odzove s približno takšno izjavo:

*Za vas je razlog, ki je utemeljen v krožnem sklepanju, slab razlog. Za uvodničarja pa je tak razlog dober razlog. Ne obstaja nič takšnega, kot je resnično ali zmotno, ne pri splavu ne pri tem, kaj določa dober razlog za splav. Vse so samo mnenja.*

Vaša naloga je, da pomagate učencu videti, da je takšna relativistična drža neubranljiva. Uporaben način, kako to naredite, je, da pomagate učencu videti dilemo, ki nastaja, ko aplicira relativizem na relativizmu samemu; torej da pomagate učencu sprevideti samoovrgljivost relativizma. Vaš odgovor:

*Kaj pa tvoja lastna trditev, da ne obstaja nič takšnega, kot resnica ali zmota o tem, kar določa dober razlog? Je to resnično ali je to le tvoje mnenje?*

Da jasno pokažete bistvo, je koristno, da identificirate in poimenujete relativistično tezo in s tem omogočite preprosto in jasno referenco. Na tablo lahko napišete:

*A: Ne obstaja nič takšnega kot resnično ali zmotno pri določitvi dobrih razlogov. Takšne sodbe so samo mnenja; dokazna moč je v očeh tistega, ki o tem razmišlja.*

ali katero drugo poved, za katero se učenec strinja, da zajema bistvo njegove trditve (Ponavadi je koristno, da se, kolikor je le možno, približate učencevim lastnim besedam.) Nato vprašajte:

*Je A resničen ali je to le tvoje mnenje?*

Uporaba te tehnike omogoča, da učenca naučite

nekaj o sklicevanju (reference), o uporabi/ navedbi, razlikovanju in o preostalih filozofskih temah, ki so pomembne za izobraževanje v kritičnem mišljenju. Njena glavna prednost pa je jasen prikaz dileme učencu, ki jo njegov relativizem ustvari zanj. Kajti če reče: »A je resničen«, je opustil svoj relativizem s tem, ko trdi, da resnica oziroma upravičljivost njegove trditve A ni relativna; če pa reče: »A je samo moje mnenje«, je s tem dovolil vam in vsem preostalim, da zavrnete A. Učenci, ki se nagibajo k relativizmu, (vsaj po mojih izkušnjah) prepoznajo nezadostnost teh dveh odgovorov; spoznajo problematičnost svojega relativizma. Zaradi pogostosti, s katero zagovarjajo relativistično stališče; je ponavadi zelo poučno razpravljati o odlikah in hibah relativizma: to je tema, ki učence ponavadi zelo zanima. Preiskovanje relativizma – bistvene epistemološke teme – obenem pritegne pozornost učencev in pomaga premagati veliko oviro pri naporih za spodbujanje kritičnega mišljenja. Tukaj imamo priložnost, da naučimo učence nekaj pomembnega. Ta dejavnost je bistvenega pomena za kritično mišljenje, saj relativizem grozi, da bo spodkopal ves trud, ki ga vlagamo v izobraževanje za kritično mišljenje. In v svojem bistvu je epistemološki? Tukaj spet lahko vidimo oboje, pomembno sestavino epistemologije, ki je osnova za kritično mišljenje, in primerno mesto, ki ga zaseda epistemologija v izobraževanju za kritično mišljenje.

Druga pedagoška strategija, ki jo želim predlagati, je preprosto takšna: *ponazarjajte kritično mišljenje, ne relativizma*. Pri raziskovanju tem in argumentov bodite odkriti z učenci. Povejte, kaj si mislite o ponujenih razlogih, in zakaj tako mislite. Podajajte trditve in razloge za svoja stališča. Zavzemite stališča in jih zagovarjajte. In kar je verjetno najbolj pomembno: opustite jih, ko je to potrebno – to je takrat, ko so razlogi, ki nasprotujejo vaši nazorom, močnejši kot so vaši. S tem ko nazorno prikažete, da ste sami zavezani prepričevalni moči razlogov, jasno pokazete, koliko cenite kritično mišljenje, se

pravi prepričanja in dejanja, ki temeljijo na primernem ocenjevanju razlogov, in nagnjenje k temu, da vas razlogi vzpodbujejo. Takšno posnemanje kritičnega mišljenja, skupaj z upravičenimi argumenti zanj, lahko pomaga učencem razviti spretnosti in predvsem nagnjenje ter značajske lastnosti, povezane s tem idealom.

## Resnica in upravičenje

Tretje področje, na katerem nas kritično mišljenje zavezuje, da zavzamemo epistemološka stališča, obsega razmerje med resnico in upravičenjem. (To je pravzaprav nadaljevanje zgornje teme.)

Kot sem že dokazoval, za kritično mišljenje ni bistvena resnica, ampak upravičenje. Kritični mislec mora videti resnico kot neodvisno od upravičenja. Kljub temu je pomembno, da vidimo, da sta ta dva pojma vseeno povezana. Kajti trditve, ki so racionalno upravičene, so tiste, za katere imamo razloge, da jih obravnavamo kot resnične. To je, kot smo rekli v dobrih starih časih analize jezika, del tega, kar menimo, ko rečemo »p je razlog za q«. Sedaj v dobrih novih časih ponavadi to formuliramo tako:

*Če smo razumni, se vsak izmed nas odloči ob času t, če je neko prepričanje resnično, natančno tako, kot bi se ob času t odločil, če imamo ali bi lahko imeli ob času t zagotovilo za svoje prepričanje ... nerazumni smo, če imamo ob času t en način ocenjevanja zagotovila in drug način določanja resnice. Če smo racionalni, moramo domnevati ..., da obstaja povezava med pravili, ki dajejo zagotovila, in resničnimi prepričanji – kot to v resnici počnemo – če želimo prepoznati resnična prepričanja. (Firth 1981, str. 19)*

Drugače povedano, ne posedujemo nikakršnega neposrednega ali privilegiranege dostopa do resnice; do resnice »pridemo« s tem, ko določimo zagotovilo. Upravičenje razumemo kot pokazatelj resnice. Funkcija resnice je za nas, kot bi morda rekel Kant, *regulativen ideal*:

upravičenje je zadosten dokaz za resnico.

Ta zadosten dokaz pa lahko vseeno ovržemo, kajti kar je trenutno upravičeno, je lahko ovrženo (z dodatnimi dokazi in z nadaljnjim premišljevanjem) in lahko pozneje postane neupravičeno. Tako pridemo do doktrine *zmožljivosti* (fallibilism): obstaja resnica, ni pa gotovosti; do resnice lahko pridemo z iskanjem zagotovila in upravičenja, in ta dva pojma sta vedno odprta za nadaljnji razmislek. Razlikovati moramo med resnico in našo oceno resnice; med tem, *da je p resničen*, in med tem, *da mislimo, da je p resničen*. P-ja ne naredimo resničnega, ker verjamemo v njegovo resničnost. To je tisti smisel, v katerem sta resnica in upravičenje neodvisna in v katerem je resnica »absolutna«. Kljub temu je razumevanje p-ja kot resničnega le funkcija našega razumevanja p-ja kot upravičenega, saj ni drugega načina, s katerim bi lahko odgovorno določili resnico.

Kritični misleci znajo torej dobro ocenjevati upravičenje, ocenjevati resnice. To je zato, ker so kritični misleci večji v ocenjevanju dokazne moči razlogov in dokazov, ki določajo zagotovilo in upravičenje. To je pot do resničnega in tudi upravičenega prepričanja. Vendar je za kritičnega misleca bistveno, da je tudi ta pot ovrgljiva; da se njegova ocena resničnosti p-ja v času t razlikuje od resnice p-ja. Drugače povedano, bistveno je, da se zavedamo, da je resnica neodvisna od nas, k njej pa težimo z ocenjevanjem zagotovil in upravičenj. Ko pomagamo učencem, da postanejo kritični misleci, jim pomagamo, da postanejo ocenjevalci resnice, ne njeni določevalci. Učenje te lekcije učencem pomaga razumeti, da resnica ni odvisna od nas, da pa je naše ocenjevanje resnice lahko bolj ali manj tehtno in skrbno. Kot predlaga Firth: naše sodbe o racionalnem upravičenju naj vodijo naše ocenjevanje resnice. Te sodbe izboljšamo z uporabo spretnosti in sposobnosti (in tudi dispozicij in osebnostnih lastnosti), ki vzpostavljajo kritično mišljenje.

## Zakaj pripeljati epistemologijo v učilnico kritičnega mišljenja?

Dokazoval sem, da kritično mišljenje zahteva zavzetje določenih stališč v zvezi z nekaterimi epistemološkimi vprašanji, in tudi, da je poučevanje kritičnega mišljenja izboljšano z eksplicitnim obravnavanjem epistemoloških vprašanj. Kdo bi morda želel obiti zadnje stališče. Lahko bi dejal, da je navezadnje v tečaju kritičnega mišljenja tako ali tako premalo časa, da bi obravnavali vse, kar je treba. Bolj ostro povedano, obravnavanje epistemologije pri tečaju kritičnega mišljenja bi pomenilo spreminjanje tečaja kritičnega mišljenja v tečaj epistemologije. Rad bi sklenil s odgovori na te kritike in ponudil nekaj splošnih razlogov za mišljenje, da je nadgradnja pedagogike kritičnega mišljenja z epistemologijo dobra zamisel.

Najprej menim, da je vključevanje epistemologije v tečaj kritičnega mišljenja dobra ideja zaradi učinka, ki ga epistemologija ima na učence. Učencem je (vsaj po mojih izkušnjah) všeč in jo dojemajo kot izzivalno in zanimivo. Pomaga nasprotovati podobi tečaja kot tečaja »popravljanja mišljenja«. Epistemologija spodbudi kritično misleče učence (resno sem premišljeval, da bi naslovil to poglavje Spodbujanje kritično mislečih učencev z epistemologijo).

Kot drugo menim, da vključevanje epistemologije v tečaj kritičnega mišljenja daje tečaju nekaj vsebine, nekaj intelektualne teže. Poskrbi, da tečaj postane *več* kot le tečaj spretnosti.

Kot tretje menim, da je epistemologija pogoj, da učenci pravilno razumejo, kar jih učimo. Zakaj naj se izogibajo zmotam? Zakaj naj se trudijo z rekonstruiranjem argumenta pisca uvodnika ali z zbiranjem dokazov za svoja lastna prepričanja? Takšna vprašanja so popolnoma primerna v kontekstu tečaja kritičnega mišljenja in na njih lahko odgovorijo samo s pomočjo epistemoloških premislekov.

Kot četrto menim, da epistemologija pomaga učenem videti, da se kritično mišljenje – njegovo bistvo in upravičenje za vključitev v kurikulum – na koncu obrne k filozofiji, bolj natančno k epistemologiji. To omogoči učencu globlje vrednotenje narave in cilja kritičnega mišljenja (in njegovega poučevanja), kot bi ga imel sicer.

Ti razlogi bi morali zadovoljivo odgovoriti na ugovore proti vključevanju epistemologije v tečaj kritičnega mišljenja, ki sem jih omenil zgoraj. Izgovor, da »ni časa«, je ovržen takoj, ko jasno vidimo, kako bistvena je epistemologija za kritično mišljenje: kako epistemologija osvetli tako bistvene elemente poučevanja kritičnega mišljenja, kot so zmotnost zmot in zaželenost ocenjevanja argumentov z vrednotenjem dokazne moči razlogov in premis, ponujenih za neki sklep. Na drugi ugovor, ki pravi, da epistemologija enostavno ni kritično mišljenje, odgovarjam podobno. Ko enkrat vidimo, kako kritično mišljenje in njegovo poučevanje predpostavlja določena sporna epistemološka stališča, kako je epistemologija bistvenega pomena za teorijo kritičnega mišljenja in kako pripomore (motivacijsko in intelektualno) k izobraževalnim naporom za izboljšanje kritičnega mišljenja, je osrednje mesto epistemologije v kritičnem mišljenju in izobraževalnih naporih jasno določeno.

Obstaja še en zadnji razlog za vključevanje epistemologije v tečaj kritičnega mišljenja, ki je najpomembnejši izmed vseh in bi bil malomaren, če ga ne bi omenil. Ker je epistemologija na neki način temelj za kritično mišljenje, oprekanje drugemu zahteva, da obrnemo našo pozornost k prvemu. Ker kritično mišljenje v svojem bistvu vsebuje ocenjevanje razlogov, na katerih so utemeljena naša dejanja in prepričanja, moramo, če želimo biti kritični, raziskovati epistemologijo, ki je temeljnega pomena za kritično mišljenje. Z vključevanjem epistemologije v tečaj kritičnega mišljenja ponujamo učencem priložnost, da izzovejo kritično mišljenje; s tem ostanemo zvesti osnovnim načelom kritičnega

mišljenja. Ta načela vključujejo tudi pravico učenca, da sam preveri trditve in njihova domnevna upravičenja. Vključevanje te pravice v tečaj kritičnega mišljenja daje učencu pravico, da postavi pod vprašaj, preišče in evalvira izobraževanje za kritično mišljenje in njegove predpostavke. Vključevanje epistemološke utemeljitve kritičnega mišljenja v izobraževalne intervencije, ki merijo na spodbujanje in krepitev kritičnega mišljenja, dopušča uporabo kritičnega mišljenja na kritičnem mišljenju samem. To pa je natančno to, kar zahteva zavezanost idealu kritičnega mišljenja.

## Literatura

Firth, Roderick: "Epistemic Merit, Intrinsic and Instrumental", *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association* 55, str. 5-23.

Popper, Karl: "Normal Science and Its Dangers", v Lakotos, I. (ur.): *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press 1970, str. 51-58.

Putnam, Hilary: *Reason, Truth and History*, Cambridge University Press 1981.

Siegel, Harvey: *Relativism Refuted*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht 1987.

## Prevedel Samo Bohak

---

Prevedeno po Harvey Siegel: *Rationality Redeemed?* Routledge 1997, str. 13-25.

---

**Richard Paul**

## **Prispevek filozofije k mišljenju**

Obstajajo trije pomeni *filozofije*, ki se medsebojno prekrivajo in ki lahko prispevajo k pojasnjevanju narave filozofskega razmišljanja: filozofija kot področje proučevanja, filozofija kot način razmišljanja in filozofija kot ogrodje za razmišljanje. V nadaljevanju se bom osredotočil na filozofijo v pomenu načina razmišljanja in ogrodja zanj, najmanj pa bom povedal o njej kot o področju proučevanja. Kljub temu nam bo koristilo, če vsaj nekoliko opredelimo področje filozofije.

Filozofija je potopljena v dialoško in dialektično razmišljanje. Je bolj umetnost kakor znanost, veda, ki oblikuje teme, ki se jim lahko približamo z mnogoterih gledišč, ter izziva kritični dialog in argumentirani razgovor o nasprotnih si glediščih. Kritično razmišljanje in razpravljanje sta njeni glavni orodji učenja. Filozofija mnogo bolj kakor katero koli drugo področje zahteva, da vsi udeleženci premislijo pot do nekega sistema verjetja, ki temeljno določa njihovo razmišljanje znotraj tega področja. Iz tega izhaja, da vsak filozof razvije svojo izvirno filozofijo.

Nasprotno pa od študentov znanosti nihče ne pričakuje, da bodo izumili svojo znanost. Znanosti so se pojavile zaradi možnosti specializiranja in skupnega dela znotraj skrajno določenega razdeljenega referenčnega okvira. Njihova osnovna pravila izključujejo tisto, kar se ne da količinsko določiti in meriti. Znanosti sestavljajo dosežki, delujoči v združenjih ali skupnostih, v katerih njihovi izvajalci soglašajo, da bodo strogo omejili obseg vprašanj, s katerimi se ukvarjajo, in način, kako se bodo teh vprašanj lotili.

Drugče je s filozofijo, ki je pretežno individualni dosežek, pri katerem udeleženci glede obsega in narave vprašanj, s katerimi se bodo

ukvarjali, soglašajo zgolj v najširšem pomenu. Filozofi so se tradicionalno ubadali s pomembnimi vprašanji, izvornimi temami, ki organizirajo celotno ogrodje samega razmišljanja na vseh področjih, ne samo na enem. Za filozofe ni značilno, da izvajajo *poskuse*. Redko oblikujejo *hipoteze* ali ustvarjajo *napovedi* tako kakor znanstveniki. Filozofska tradicija nam daje tapiserijo, bogato z razvojem posameznih idejnih sintez skozi mnogotera področja razprav: skrbno in natančno izražene, dovršene sinteze. Obstaja razlog za to temeljno razliko med zgodovino znanosti in zgodovino filozofije.

Nekatera vprašanja po svoji naravi dopuščajo skupinsko obravnavanje in rešitve, druga pa ne. Ni treba, da vsak posameznik na primer preskusi kemično zgradbo svinca ali določi ustrezno teorijo o njej; lahko se zanesemo na rezultate tistih, ki so to opravili. Ne moremo pa se poučiti o oblikovanju naših življenj ali najboljšem načinu načrtovanja prihodnosti tako, da poiščemo odgovor v tehničnem priročniku, ali tako izvedemo odgovor, ki je plod skupinskega znanstvenega prizadevanja. Vsak od nas mora analizirati ta vprašanja, da bi pridobil razumsko opravičljive odgovore. Obstaja širok obseg načinov, kako lahko razumemo človeška življenja, in množica strategij o tem, kako jih živimo. Redkokdaj, če sploh, odgovori na filozofska vprašanja enega človeka lahko veljajo tudi za drugega.

Metoda filozofije ali *način* razmišljanja, značilen za filozofijo, je kritično razpravljanje, racionalno križno preiskovanje in dialektična izmenjava. Vsakdo, ki bi bil udeležen v takšni razpravi, mora ustvariti in izdelati ogrodje za vsestransko razmišljanje. Ta veda o načinu razmišljanja, značilnem za filozofijo, ima korenine v zgledu učenja misliti z jasnimi zavedanjem samih temeljev našega razmišljanja, bistvene logike človekovega mišljenja in pomenljivih alternativnih, med seboj tekmujočih načinov razmišljanja.

Vzemimo filozofsko razmišljanje kot ogrodje za mišljenje. Ko se ga človek loti, razmišlja znotraj

samooblikovane mreže podmen, pojmov, nekaterih zaključkov, ključnih sklepov in vpogledov. Razmišljati filozofsko na primer kot liberalec je razmišljati znotraj drugačnega ogrodja idej, kakor razmišljajo konservativci. Poleg tega je razmišljati filozofsko v tem pomenu tudi *zavedanje*, da razmišljamo znotraj drugačnega ogrodja idej kakor drugi misleci. Pomeni, da imamo vednost o temeljih liberalizma v primerjavi s temelji konservativizma.

## **Filozofski in nefilozofski um: filozofija kot način razmišljanja in kot ogrodje za razmišljanje**

Morda je najboljši način, da pokažemo, kaj leži v osrčju enkratnosti in moči filozofije, če premislimo nasprotje med nefilozofskim in filozofskim umom, vzetim na splošno. Da bi se tega lahko lotili, bom predstavil dvojico kot idealizirani abstrakciji za pojasnitev neke paradigme; zavedam se, da nihče popolnoma ne ponazarja teh idealizacij.

Nefilozofski um razmišlja brez jasnega zavedanja temeljev lastnega mišljenja, brez zavestne vednosti glede najosnovnejših pojmov, ciljev, podmen in vrednosti, ki ga določajo in usmerjajo. Nefilozofski um se ne zaveda, da razmišlja znotraj sistema, znotraj ogrodja, znotraj, če hočete, neke *filozofije*. Posledično je ujet v sistem, ki ga uporablja, nezmožen poglobljenega razumevanja alternativnih ali konkurenčnih sistemov. Nefilozofski um teži k znotrajsistemski umski omejenosti (*closedmindedness*). Lahko se nauči misliti znotraj različnih sistemov mišljenja, če so ti razdeljeni v oddelke, in jih uporabi v različnih povezavah, vendar ne more primerjati in postavljati nasproti celotnih sistemov, ker ob vsakem času misli znotraj sistema brez jasnega zavedanja, kaj to sploh je. Za tako znotrajsistemsko mišljenje se je mogoče izučiti, toda manjka mu temeljno obvladovanje samega sebe. Dobro deluje, kadar se spopada z vprašanji in temami, ki nedvoumno spadajo v njegov sistem, vendar mu gre najslabše, kadar se sreča

s temami, ki gredo prek sistemov in zahtevajo ponovno preiskavo nekega sistema ali predvidevajo nedvoumno kritiko uporabljenega sistema.

Nefilozofski liberalci na primer bi bili pod hudim pritiskom, če bi od njih zahtevali, da razmišljajo razumljivo in natančno znotraj konservativnega gledišča, zato jim ne bi šlo dobro pri vprašanjih, kakršno je: »Kateri so najpomembnejši uvidi konservativizma?« Nefilozofskim psihologom, če vzamemo še en zgled, pa bi bilo v mišljenje težko vključiti sociološke ali ekonomske uvide. Misliti nefilozofsko dejansko pomeni misliti redukcionistično glede na uvide drugih ved: te bodisi omejimo na nekaj, kar lahko vsrkamo v pojme našega lastnega področja, bodisi jih popolnoma prezremo.

Nefilozofskemu umu gre najbolje tedaj, ko rutinske metode, pravila ali postopki dobro delujejo in ni nobene potrebe, da bi kritično preoblikovali njihove pojme v luči širšega razumevanja našega ogrodja za mišljenje. Če nam manjka filozofski uvid v osnovno logiko teh rutin, pravil ali postopkov, nam manjka tudi zmožnost, da bi miselno stopili iz njih in si zamislili alternative. Rezultat tega je, da nefilozofski um teži k prilagodljivosti nekemu sistemu, ne da bi povsem razumel, kaj ta sistem sploh je, kako je postal takšen ali kako bi bil lahko tudi drugačen.

Filozofski um pa nasprotno stalno preiskuje temelje svojega lastnega mišljenja in ve, da je njegovo razmišljanje določeno z osnovnimi pojmi, cilji, podmenami in vrednotami. Filozofski um se resno ukvarja z alternativnimi in konkurenčnimi pojmi, cilji, podmenami in vrednotami, živo stopa v razmišljanje, ki se temeljito razlikuje od njegovega, in ne zamenjuje svojega razmišljanja s stvarnostjo. S tem, ko že po navadi misli celostno, pridobi temeljno samoobvladovanje in se počuti doma, ko problemi prehajajo med vedami, področji in ogrodji. Filozofski um je navajen preiskovati osnovna načela in pojme, ki ležijo za standardnimi meto-

dami, pravili in postopki. Prepoznavna potrebo po izboljšanju in razvoju sistemov, pojmov in metod, ki jih uporabljajo in se jim nikoli preprosto ne prilagodi. Za filozofski um ima veliko vrednost pridobitev nadzora nad lastnimi temeljnimi načini razmišljanja.

Filozofska veda je v tem času edina, ki stalno neguje filozofski um, četudi ta deluje v vsaki vedi. Najbolj je očiten pri tistih vedah, ki se ukvarjajo s temeljnimi pojmi in problemi. V vsakdanjem življenju je filozofski um najbolj opazen pri ljudeh, ki globoko cenijo, da sami razmišljajo o osnovnih vprašanih in problemih, s katerimi se srečujejo, da se resno lotevajo razumskega premisleka o idejah in razmišljajo o drugih. Najbolj je opazen pri tistih, ki se ne bojijo preiskovanja običajnega mišljenja, pravil, običajev in vrednot, pri skeptičnih do standardnih odgovorov in standardnih opredelitev vprašanj in problemov.

Pri poučevanju je filozofski um najočitnejši pri tistih, ki stalno preiskujejo pojme, cilje, podmene in vrednote, ki dajejo podlago njihovemu poučevanju; tistih, ki stalno zastavljajo temeljne probleme skozi sokratsko spraševanje; tistih, ki stalno spodbujajo učence, da preiskujejo temelje in vire lastnih idej in idej drugih; in tistih, ki stalno spodbujajo učence k razvijanju njihove lastne filozofije ali poti k življenju oziroma učenju, temelječem na lastnem urejenem, racionalnem mišljenju. Ali moram dodati, da filozofsko razmišljanje večini ljudi ne pomeni navade?

## **Zakaj imajo otroci potrebo razmišljati filozofsko?**

Nekako ima vsakdo neko filozofijo, saj sta človeško mišljenje in delovanje vselej znotraj nekega ogrodja temeljnih pojmov, vrednosti in podmen, ki opredeljujejo »sistem«. Človeška bitja smo po naravi sklepajoče, pomene ustvarjajoče živali. V tem smislu vsi ljudje uporabljajo »filozofije« in jih v nekem pomenu celo ustvar-

jajo. Tudi mišljenje otrok v zelo zgodnjem obdobju ima filozofske osnove, kakor je spretno pokazal Piaget. Seveda, če mislimo s »filozofijo« nedvoumno in sistematično razmišljanje o pojmih, vrednostih, ciljih in podmenah, ki gradijo mišljenje in tvorijo podlago vedenju, tedaj večina otrok v tem pomenu *ne* filozofira. Vse je odvisno od tega, ali verjamemo, da ima nekdo lahko neko filozofijo, ne da bi *razmišljal* o svoji poti do nje.

Večina otrok ima vsaj vzgib za filozofiranje in se včasih zdi, da jih žene močna želja spoznati najosnovnejši stvari *kaj* in *zakaj*. Vsekakor starši in učitelji redko negujejo takšne težnje. Navadno se dajejo otrokom poučni odgovori tako, da jim bolj odvzamejo pogum za nadaljnje raziskovanje, kakor da bi jih k temu spodbujali. Veliko staršev in učiteljev očitno misli, da imajo oni ali pa učbeniki primerne in zadovoljive odgovore na temeljna vprašanja, ki jih zastavljajo otroci – prej ko sprejmejo te odgovore, bolje je. Takšne avtoritete nevede spodbujajo otroke, da soglašajo z osnovnimi verjetji brez resničnega razumevanja. V resnici učimo odgovore na filozofska vprašanja, kakor bi bili to odgovori na kemijska vprašanja. Otroci tako izgubijo vzgib za spraševanje, ko se naučijo izustiti standardne odgovore staršev, sovrstnikov in drugih socializacijskih skupin. Koliko od teh izgovorjenih odgovorov postane del otrokovih doživetih verjetij, je drug problem.

Otroci se učijo obojega, vedenj in razlag. Učijo se delovati in tudi govoriti. Tako se učijo vesti na načine, ki niso skladni z večino njihovega zavestnega govora in mišljenja. Učijo se živeti in tako rekoč drugačnih in samo deloma enotnih svetovih. Razvijejo nezavedne pomenov, ki se ne skladajo popolnoma s tem, kar jim je rečeno ali o čemer mislijo, da verjamejo. Nekateri teh pomenov postanejo izviri bolečine, razočaranj, zatiranja, strahu in tesnobe. Nekateri postanejo vir neškodljive domišljije in dnevnega sanjarjenja. Nekateri se znajdejo v dejanjih, pa čeprav v prikritih ali nemih, nerazločnih načinih.



V vsakem primeru pa nezavedno sprejemanje ali oblikovanje mnogoterosti pomenov brez vednosti presega otrokov začetni vzgib za razmišljanje ali spraševanje o teh pomenih. Nekako torej otroci postanejo ujetniki idej in pomenov, katerih vpliva na lastno mišljenje in delovanje ne določajo sami. V tem smislu imajo dve filozofiji (ki sta samo deloma med-sebojno združljivi): ena je besedna, toda večinoma nedoživeta; druga pa je doživeta, toda v glavnem neizrečena. Ta prelom se nadaljuje v odraslost. Na čustveni ravni vodi v tesnobo in stres, na moralni ravni pa k hinavščini in samo-prevari. Na intelektualni ravni je njen rezultat stanje, v katerem so doživeta verjetja in spontano mišljenje nezdržljiva s šolskim učenjem, ki je v zameno prezrto v okoliščinah v »resničnem življenju«.

Kot učitelji in kot starši se redko ukvarjamo z obveznostmi otrok s tega gledišča. Ponavadi se vedemo, kakor da jim v resnici ne bi bilo treba poglobljeno razmišljati o pomenih, ki jih srkajo vase. Ne uspeva nam videti nasprotujočih si pomenov, ki jih sprejemajo, in dvojnih sporočil, ki obremenijo njihov razum. Ponavadi je naša poglobljena skrb, da otroci sprejemajo pomene, za katere mi mislimo, da so pravilni, in da se vedejo tako, kakor je za nas sprejemljivo. Razmišljati o njihovih mislih in dejanjih se nam zdi pomembno zgolj zato, da bi jih pripravili misliti ali vesti se pravilno, to je, kakor mi hočemo, da bi mislili in se vedli. Redkokdaj se vprašamo, ali se sami pri sebi strinjajo in ali sploh razumejo. Kot starši namenimo malo pozornosti temu, ali nasprotujoči si pomeni in dvojna sporočila postanejo zanje trajajoči problemi ali ne.

Nekako se vedemo, kakor da verjamemo, in nedvomno mnogi res verjamejo, da otroci nimajo pomembne sposobnosti, potrebe ali pravice misliti zase. Mnogi odrasli menijo, da otroci ne zmorejo pozorne udeležbe v procesu, ki oblikuje njihov lastni um in vedenje. Obenem pa pogosto govorimo z našimi otroki, kakor da so nekako odgovorni oziroma da obvladujejo

ideje, ki jih izražajo ali po katerih delujejo. Ta protislovni odnos do otrok redko odkrito priznamo. Z njim se moramo nedvoumno ukvarjati.

Verjamem, da imajo otroci potrebo, sposobnost in *pravico* do svobode mišljenja in da primerno negovanje te sposobnosti zahteva poudarek na filozofski razsežnosti mišljenja in delovanja. S »filozofsko razsežnostjo« spet mislim natančno tisto vrsto preudarnega mišljenja, ki daje mislecem trajno ozračje, da pozorno ustvarjajo, razčlenjujejo in ocenjujejo svoje lastne najbolj temeljne podmene, pojme, vrednote, cilje in pomene, da dejansko izbirajo prav tisto ogrodenje, znotraj katerega razmišljajo in na podlagi katerega delujejo. Ne bi šel tako daleč kakor Sokrat s svojim slavnim izrekom, da neraziskovanega življenja ni vredno živeti, temveč bi raje rekel, da neraziskovano življenje v resnici ni *svobodno* življenje ter je pogosto poglavitni vzrok zasebnih in družbenih problemov. Trdim vsaj, da je filozofsko razmišljanje nujno za svobodo mišljenja in delovanja ter da sta svoboda mišljenja in delovanja dobri sami po sebi in bi jima morali dati med šolanjem kar največjo prednost. Zagotovo sta bistveni za demokracijo. Kako naj bi ljudje vladali, kar izhaja iz pomena besede *demokracija*, če ne razmišljajo zase o tistih temah, ki so pomembne za skupnost državljanov? In če jih ne spodbujajo misliti zase v šoli, zakaj bi mislili zase potem, ko jo zapustijo?

Naj se zdaj posvetim razpravi o tem, ali so otroci dejansko sposobni te vrste svobode mišljenja, refleksije o elementarnih pomenih, vrednostih, podmenah in pojnih. Vprašanje je pojmovno in empirično. Na pojmovni ravni gre za vprašanje *stopnje*. Otroci bodo razvili spretnost v mišljenju samo do stopnje, do katere jih v spodbudnih okoliščinah bodrimo, da mislijo filozofsko. Ker le malo staršev in učiteljev ceni to vrsto mišljenja oziroma je večjih njenega negovanja, je razumljivo, da se otroci kmalu odpovedo svojim instinktivnim filozofskim vzgibom (temeljnim vprašanjem *zakaj* in *kaj*). Neumno bi bilo domnevati, da je v *naravi* otrok izražati

se in delovati nepremišljeno, ko pa nam naša izkušnja v resnici kaže, da so socializirani v nepremišljenost. Ker jih ne spodbujamo, da bi filozofirali, zakaj bi otroci potem to počeli?

Poleg tega jih na več načinov kaznujemo, kadar filozofirajo. Otroci se bodo včasih nedolžno ukvarjali z neko idejo, ki nasprotuje idejam staršev, učiteljev ali sovrstnikov. Takšne ideje so pogosto zasmehovane, zaradi česar so otroci prisiljeni, da se sramujejo lastnih misli. Drugače rečeno, čisto vsakdanje je, da ljudje kaznujejo nenavadne in nagrajujejo običajne misli. Ko razmišljamo samo tako, da bomo za to nagrajani, prenehamo misliti svobodno ali temeljito. Zakaj bi mislili zase, če nas to lahko pahne v težave in če nam učitelji, starši in močnejši vrstniki priskrbijo avtoritativne poučne odgovore? Preden se odločimo, da otroci ne morejo razmišljati zase glede osnovnih idej in pomenov, bi jim morali dati resnično in obširno priložnost, da to naredijo. Nobena družba doslej pa tega še ni storila. Če ne bomo voljni izkazovati nekaj zaupanja v svobodo mišljenja, ne bomo nikoli v položaju, da bi izkoristili njene prednosti ali odkrili njene resnične omejitve, če sploh katere.

Rad bi še raziskal pojmovno raven vprašanja, tako da bom predlagal nekatere filozofske teme, ki ne obstajajo zgolj v življenju otrok, temveč tudi v življenju odraslih.

»Kdo sem jaz? Kakšen sem? Kakšni so ljudje v moji okolici? Kakšni so ljudje, ki pripadajo različnim družbenim okoljem, veram in narodom? Koliko sem podoben drugim? Koliko se od njih razlikujem? V kakšnem svetu živim? Kdaj bi moral zaupati? Kdaj ne bi smel zaupati? Kaj bi moral sprejemati? O čem bi se moral spraševati? Kako bi moral razumeti svojo lastno preteklost, preteklost svojih staršev, svoje etnične skupine, svoje vere, svojega naroda? Kateri so moji prijatelji? Kateri so moji sovražniki? Kaj je prijatelj? Kako sem podoben svojemu sovražniku in kako se od njega razlikujem? Kaj je zame najpomembnejše? Kako naj živim svoje

življenje? Kakšna je moja odgovornost do drugih? Kakšna je njihova odgovornost do mene? Kakšna je moja odgovornost do mojih prijateljev? Ali imam kakšno odgovornost do ljudi, ki jih ne maram? Do ljudi, ki ne marajo mene? Do svojih sovražnikov? Ali me imajo moji starši radi? Ali jih imam rad jaz? Kaj je ljubezen? Kaj je sovraštvo? Kaj je brezbržnost? Ali je pomembno, da se drugi ne strinjajo z mano? Kdaj je to pomembno? Kdaj bi mi moralo biti vseeno, kaj mislijo drugi? Katere pravice imam? Katere pravice bi moral dati drugim? Kaj moram narediti, če drugi ne spoštujejo mojih pravic? Ali bi moral vzeti tisto, kar hočem? Ali bi se moral spraševati o tem, kaj hočem? Ali bi moral vzeti tisto, kar hočem, če sem dovolj močan ali pаметen, da me pri tem ne dobijo? Kdo v tem svetu pride v ospredje: močni ali dobri človek? Ali je vredno biti dober? Ali so avtoritete dobre ali zgolj močne?»

Ne trdim, da morajo otroci razmišljati o vseh ali celo o večini vprašanj, s katerimi se ukvarjajo poklicni filozofi – čeprav zgornji seznam vsebuje mnogo pojmov, ki se jih ti lotevajo. Negovati filozofsko razmišljanje ne pomeni, da silimo učence k učenemu razmišljanju, preden so nanj pripravljeni. Vsak učenec lahko prispeva k filozofski razpravi z zamislimi, ki drugim učencem pomagajo, da se usmerijo znotraj niza misli, med katerimi se nekatere medsebojno podpirajo in bogatijo, druge pa si nasprotujejo. Različni učenci dosežejo različne ravni razumevanja. Nobenega razloga ni katerega koli od njih siliti, da bi dosegel določeno raven razumevanja. Pač pa lahko vodimo mlade učence v filozofske razprave, ki jim pomagajo začeti:

1. videti pomembnost in tehtnost temeljnih filozofskih vprašanj za razumevanje samih sebe in sveta okoli njih,
2. dojemati problematičnost človeškega mišljenja in potrebo, da ga temeljito preiščejo,
3. pridobivati vpogled v to, kaj je potrebno, da bi mišljenje postalo bolj racionalno,

kritično in pošteno,

4. organizirati lastno mišljenje celovito z delitvijo na predmete razprave,
5. dosežati začetno obvladovanje lastnih miselnih procesov,
6. zaupati v vrednost in moč lastnega razuma.

### **Prevedel Mare Štampihar**

---

Prevedeno po Richard Paul: *Critical Thinking*, Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa 1995, str. 435-442.

---

**John E. Peck**

## **Misli o predmetni specifičnosti**

Danes se mnogi vzgojitelji in neformalni logiki, ki jih zanima poučevanje kritičnega mišljenja, zavedajo spora o tem, ali obstajajo nizi tako imenovanih »spretnosti kritičnega mišljenja«, ki se prenašajo ali posplošujejo po različnih disciplinah. Teoretiki, kot so Robert Ennis, Michael Scriven, Richard Paul, Trudy Govier, Harvey Siegel, Ralph Johnson, Tony Blair in drugi, verjamejo, da obstajajo nizi »spretnosti kritičnega mišljenja«, ki jih lahko uporabimo na obsežnem sklopu predmetov (disciplin) in vrst problemov, ki presegajo meje predmeta. Na drugi strani so teoretiki, ki nasprotujejo temu stališču, kot so Mortimer Adler, Paul Hirst, Francis Schrag, E. D. Hirsch, Charles Blatz in jaz, ki trdimo, da je to stališče polno konceptualnih in empiričnih težav. Ena izmed teh težav, in to bom raziskal v tem poglavju, zadeva vprašanje možnosti posploševanja teh domnevnih spretnosti. To pomeni: v kakšnem smislu lahko trdimo, da se *neka spretnost* rabi na dveh različnih področjih oziroma predmetnih področjih. Ali zahteva sklepanje v znanosti enako ali drugačno spretnost kot sklepanje v etiki?

Stališče, ki sem ga zagovarjal, pravi, da tisto, kar bi lahko bilo *logično* splošno (na primer pravilo modus ponens), ni nujno mogoče *kognitivno* posplošiti. Tako sem obtožil zagovornike kurzov logike in kritičnega mišljenja, da so pomešali ti dve različni zadevi oziroma da so zgolj domnevali, da ena sledi iz druge. Moje stališče je bilo, da je zmožnost kritičnega mišljenja ali uporabe logičnih pravil v različnih življenjskih situacijah neposredno odvisna od dobrega poznavanja vrste predmeta obravnave. Torej sem zagovarjal stališče o kritičnem mišljenju, ki bi mu lahko rekli »predmetu lastno« (včasih tudi »področju lastno«). Vendar bi se bilo primerno vprašati, kaj natančno pomeni *predmet* oziroma *področje*.

Sedaj je na voljo obilo literature, ki nam pomaga razjasniti to težavno predstavo o specifičnosti predmeta. Na primer: v želji razjasniti te zadeve, je Ennis (1989) dvignil raven razprave o pomenu *predmeta*, *področja* in celo *psihološkega transferja*. Ne moremo več na hitro odpraviti vprašanj o natančnem obsegu in mejah dozdevnih spretnosti, ki jih različni programi kritičnega mišljenja domnevno pospešujejo. Drugi primer tovrstne literature je nedavni članek Perkinsa in Solomona (1989), ki ponuja koristen zgodovinski pregled, kako vznemirljiv je bil zadnjih trideset let problem prenosa. Te analize so me spodbudile k ponovnemu preverjanju moje teze in v nadaljevanju navajam nekaj zadev, ki so se ob tem porodile.

## Jezik in nejasnost

Ennis je poudarjal, da so osrednji termini, ki se uporabljajo za formulacijo pogleda, da je kritično mišljenje predmetu oziroma področju lastno (to so predmet, področje in polje), sami po sebi nejasni. Vseeno je dobro omeniti, da so mnogi osrednji pojmi njegovega stališča, pojmi, kot sta *spretnost splošnega mišljenja*, *spretnost kritičnega mišljenja* in podobni, enako nejasni. V resnici mnogi Ennisovi argumenti veljajo za oba niza terminov. Podobno moramo na primer vprašati: kako splošno je splošno. Kdaj je pri dveh nalogah neka spretnost splošna spretnost in ne gre za dve različni spretnosti? Kaj natančno je treba vključiti (in izključiti) v pojem spretnosti splošnega mišljenja? Kaj pravzaprav pomeni *splošno kritično mišljenje*? Pogosto sem poskušal pokazati, da ta osrednja vprašanja kažejo na težave, ki se lahko porodijo tudi glede *področja*, *polja* in *predmeta* (McPeck, 1981, 1984, 1985).

Ko premišljujemo o vseh teh pojmi, si je pomembno zapomniti, da nejasnost, ki je z njimi povezana, ni nujno posledica slabega ali zmedenega teoretiziranja na eni strani debate. Raje recimo, da nejasnost pogosto odseva gibkost jezika samega. Nejasnost je hkrati moč in

slabost jezika; to je tisto, kar omogoča oboje, pesništvo in traparije. Vsekakor pa so pojmi nejasni, ko so izloženi iz določenega konteksta. Da bi zmanjšali nejasnost, je treba vedno poskrbeti za njihovo posebno rabo, to je za njihove kontekste in eksemplarje. Pravzaprav je to temeljno razumevanje jezika, ki ga je sporočal Wittgensteinov pogosto citirani izrek: »Ne sprašuj o pomenu besede, vprašaj po njeni rabi.«

Predvsem zaradi Wittgensteina danes vemo, da ne bodo niti znanstveni termini niti vsakdanji jezik ostali nespremenjeni, kot so to nekoč mislili; da je njihov pomen vedno jasen, nespremenljiv in dokončen. Omenimo na primer, da Ennis vpelje pojem *téma*, da bi ločil nadaljnjo nedvomno razpravo o *predmetu*. Téma naj bi bila bolj specifična kot predmet, a nisem prepričan. Vendar si v mnogih okoliščinah s to distinkcijo ne moremo prav veliko pomagati, ker je *téma* lahko tudi predmet. Znova, kot je opozarjal Wittgenstein, okoliščine posamezne *rabe* določajo, kaj je mišljeno.

Nekje drugje (McPeck, 1981) sem kritiziral pojem splošnega kritičnega mišljenja in tečajev kritičnega mišljenja, ki trdijo, da poučujejo splošno kritično mišljenje. To pa zato, ker mislim, da obstaja skoraj toliko različnih vrst kritičnega mišljenja, kot je različnih vrst stvari, o katerih mislimo. In kriterij za uporabo in ugotavljanje kritičnega mišljenja izhaja hkrati iz stvari (ime-nujmo jo téma, predmet, polje ali področje) razprave oziroma premisleka. Zato ker sem spoznal, da je lahko stvar premisleka včasih zelo splošna (na primer fizikalni zakoni) ali pa zelo specifična (kdo bo zmagal na svetovnem prvenstvu), namenoma uporabljam fraze, kot je »premišljevanje o X« ali »neki specifičen predmet X«. Tako lahko predstava o predmetu ali o X sega od zelo specifičnih predmetov (če je o tem beseda) do zelo splošnih. Predmet je lahko nekaj, kar se poučuje v šolskih učilnicah ali pa tudi ne. Pravzaprav to niti ni pomembno; moja glavna teza še vedno drži. Torej vidim to nejasnost kot prednost analize in ne kot njeno šibko točko. To ne pomeni dopuščanja dvoumnosti,

namerne nejasnosti, niti tega, da bi besede pomenile, kar koli bi se komu zahotelo. Kakor koli, sugeriram, da ne moremo vedno vnaprej zagotoviti natančnosti. Zelo pogosto moramo preiskati specifične primere predmetov in/ali spretnosti zato, da bi natančneje določili, s čim imamo opravka.<sup>1</sup>

## Problem prenosa

Aktualne razprave o problemu prenosa (transferja) kritičnega mišljenja so še posebno dobrodošle, kajti mnogi programi kritičnega mišljenja preprosto domnevajo, da bodo spretnosti, ki se poučujejo na teh tečajih, brez težav uporabne na različnih problemskih področjih. Tečaji kritičnega mišljenja, kjer poučujejo logiko, formalno in neformalno, so pogosto dajali drzne izjave o prenosu. Vendar sta oba, Evans (1982) in Glaser (1984), pokazala, da je prenos logičnih spretnosti prav tako problematičen, kot so prenosi mnogih drugih spretnosti. Logika ni izvzeta iz problema prenosa. (Čeprav je logični prenos včasih mogoč.)

Prav tako pogosto najdemo v literaturi kritičnega mišljenja precej čudno in zmedeno razlago problema prenosa kot nečesa, kar lahko obstaja med šolskim znanjem in vsakdanjim znanjem, kot da zadnja, tako kot olje in voda, nimata nič skupnega. Ennis na primer razlaga problem prenosa kot premostitev domnevnega prepada med obema. Tako se sprašuje:

»Ali se bo znanje posameznih področij preneslo v vsakdanje življenje? Če je načelo prenosa specifičnosti področij pravilno, potem poglobitev ne bo imela za posledico prenosa v vsakdanje

---

<sup>1</sup> Majhen popravek: Ennis je opredelil moje stališče kot »poglobljeni« pristop. To je narobe. Nekje drugje (McPeck, 1984, 1985) sem jasno povedal, da sem ko pride do poučevanja šolskih predmetov, naklonjen nedvoumnemu poudarjanju teh epistemoloških vprašanj, ki podpirajo različne šolske predmete. Prav tako se strinjam z Glaserjem (1984), da kritična epistemična vprašanja težijo k različnosti med področji in predmeti. V vsakem primeru, bi bilo moje stališče skupaj z Glaserjevim bolj točno opisati kot pristop »dolivanja« – čeprav ne maram tega izraza.

življenje (ta vsebina se ne poučuje prav veliko pri šolskih predmetih), kajti pri poglobljenem pristopu se ne poučuje z namenom prenosa.« (Str. 31–32.)

In na drugem mestu napoveduje:

»Če je načelo specifičnosti področij pravilno, poglobitev v snov predmeta, ki, domnevajmo, vključuje sposobnost mišljenja znotraj tega predmeta, verjetno ne bo vodila do kritičnega mišljenja v vsakdanjem življenju (razen mogoče pri nadarjenih učencih), kajti poglobitev ne spremlja izrecna pozornost na splošna načela kritičnega mišljenja.« (Str. 25–26.)

To je nedvomno nekoristen način opredeljevanja problema prenosa zaradi več razlogov. Prvi je ta, da znanje ni nujno omejeno s krajem učenja oziroma odvisno od njega. Šola, gasilski dom, muzej, igrišče in knjižnica so krásni kraji, da se kaj naučiš. In pridobljeno znanje ne more biti jasno ločeno na, na primer, znanje z igrišča kot nasprotje muzejskemu znanju, nakar bi potem morali premostiti razlike med igriščem in muzejem.

Drugič, šolsko znanje ni ločeno od vsakdanjega življenja, od njega se niti ne razlikuje, niti ni zanj nepomembno. Prej je ravno to **tisto, za kar gre**. Šolskega znanja se ne učimo zaradi njega samega ali zaradi priprav na življenje na Marsu, niti ni mišljeno, da bi bilo, kot na podstrešju, nekoristno shranjeno v ozadju našega spomina. (Mimogrede, ta nazor o šolskem znanju je tisto, kar nam pravi slabšalna fraza »samo akademsko znanje«.) Celotno bistvo šolskega znanja je razsvetliti ljudi o njihovem vsakdanjem svetu za tole vsakdanje življenje. Pravzaprav, šolski predmeti imajo zgodovinski izvor v vsakdanjem življenju in to je tisto, s čimer nadaljujejo, ne glede na tako, kako teoretično ali ezoterično lahko učenje včasih postane. Delitev na vsakdanje življenje in šolsko znanje je napačna delitev, popači naravo vprašanja prenosa. Lauren Resnic (1987) precej izraža prav to zmedo o naravi in namenu šol-

sko zasnovanega znanja. Lahko pa ji štejemo v dobro, da je previdna in svoje razprave ne pojmuje kot analizo problema prenosa.

Vprašanje prenosa se nanaša na to, ali učenje posebnih nalog pomaga ali ovira učenje drugih in drugačnih vrst nalog (na primer, ali učenje baseballa pomaga ali ovira učenje igranja golfa). To je struktura problema prenosa, kot sta jo prvotno pojmovala Thorndike in Woodworth (1901) in kot jo še vedno pojmujejo današnji sodobni psihologi (glej Perkins & Salomon, 1989). Težave, ki so lastne Ennisovemu stališču o prenosu, postanejo očitne v naslednji razpravi:

»Seveda obstajajo mnoge teme, s katerimi pride v stik posameznik, ki o njih premišljuje, ki niso šolski predmeti in niso vključene v učenje šolskih predmetov. Na primer, zahrbtni umor, ki ga je obravnaval sodni proces, na katerem sem bil v poroti, *ni bil del nobenega šolskega predmeta in nihče med nami se o tem ni učil niti v šoli niti na fakulteti*. In vendar je bila to tema, o kateri naj bi mislili kritično.«

Ne glede na dejstvo, da obstaja več kot trideset vrst zahrbtnih umorov v zgoj štirih najbolj priljubljenih Shakespearjevih dramah (*Hamlet*, *Macbeth*, *Romeo in Julija* in *Julij Cezar*), da ne omenjamo še nadaljnjega ducata v *Antigoni*, *Kralju Ojdipu* in *Zgodbi z zahodne strani*, dvomim, da so imeli porotniki težave z razumevanjem zahrbtnega umora, ne glede na to, v katero šolo so hodili. Seveda je pa možno, da učenje pomena »zahrbtnega umora« sovpada z učenjem maternega jezika. Za porotnike je problem odločiti se, ali je obtoženi kriv zahrbtnega umora, kar je dokaj velik zalogaj, kajti to vključuje razumevanje zapletene mreže dokazov in protidokazov, izjav in nasprotnih izjav v povezavi z zakonom, s čimer pa večina ljudi nima izkušenj. Težko je ugotoviti, kako bi lahko tečaj ali dva kritičnega mišljenja odpravila te posebne težave. Kakor koli že, tovrstni problemi niso jasni primeri za pomanjkanja prenosa.

## Splošne miselne spretnosti

Kritično mišljenje se kot vsako drugo mišljenje nujno navezuje na posamezne predmete mišljenja. In ker se predmeti mišljenja lahko, pa tudi se, zelo razlikujejo glede področja, kakovosti in raznolikosti, trdim, da ne more obstajati neka splošna spretnost oziroma omejen niz spretnosti (skupaj s formalno logiko), ki bi lahko dala polno priznanje vsej tej raznolikosti predmetov in misli. To je razlog, da ne more obstajati popolnoma splošen niz miselnih spretnosti. Mislim, da tudi delo Stephenja Toulmina (1958) med drugimi podpira to stališče.

Verjamem, da obstaja nekaj zelo omejenih splošnih miselnih spretnosti. Kot sem že nekje drugje (1984) razpravljal, pa so te spretnosti bolj slab vzrok za navdušenje zaradi dveh razlogov. Prvič, obstaja obratno razmerje med uporabnostjo tovrstnih spretnosti in njihovo splošnostjo. Bolj splošne kot so, bolj trivialno očitne so – na primer, ne nasprotovati samemu sebi, ne verjeti vsega, kar slišimo, in tako dalje. Nasprotno, resnično uporabne miselne spretnosti težijo k omejenosti na specifična področja (oprostite izrazu!) oziroma ožja območja uporabnosti (glej tudi Glaser, 1984).

Drugič, obstaja še problem, ki ga dokumentira Evans (1982), namreč da tudi ko je nekomu lastna spretnost, ki bi lahko bila uporabna v novi oziroma drugačni situaciji, ostaja še problem videnja oziroma prepoznavanja tega, da je ta spretnost uporabna v tej situaciji. Nimamo izvršilne spretnosti kot take, ki vodi izbiro v različnih okoliščinah. Glede tega omenimo, kaj trdi Piaget o svojih pojmih konzervacije in reverzibilnosti: pravi, da sta to zelo široka, logična pojma. Prav, vsekakor sta to zelo široka, logična pojma, toda posledica tega ni to, da otrok razume ta dva pojma v vsej njuni obsežni splošnosti oziroma širini. Nasprotno, očitno je (Egan, 1983), da se je treba konzervacije in reverzibilnosti znova naučiti z vsako novo vrsto predmeta ali snovi. Na primer, če (in ko) se otroci učijo konverzacije glede na težo ali maso,

se morajo znova naučiti prek neodvisne izkušnje, da konverzacija zadeva tudi prostornino in znova dolžino in znova števila. Vsekakor so številne študije pokazale, da minejo štiri leta (povprečno) med učenjem konzervacije mase in nato konverzacije prostornine (Egan, 1983). Otroci se ne naučijo brezpogojno konzervacije in samodejno vedo, da enako zadeva različne pojave – kljub *logični* splošnosti *konzervacije*. Če se ozremo nazaj na dejstvo; to, da lahko »vidimo«, če se tako izrazim, da so pojavi različni primeri konzervacije, ne pove ničesar o prenosu, niti o tem, kaj vidi otrok, niti o tem, to nakopičeno znanje o konzervaciji pomeni eno sposobnost ali več.

To premišljevanje, se zdi, govori proti prenosu oziroma splošni miselni spretnosti in ne njemu v prid. Enaka zadrega pesti uporabo logike pri odraslih (Evans, 1982). Izbiro uporabe nekega splošnega načela, kot je konzervacija, reverzibilnost ali načelo logike, je bolj upravičeno pripisati neposrednemu poznavanju obravnavanega pojava kot pa uporabi splošne spretnosti. Mimogrede, ta problem, čeprav se grozeče kaže, tudi ni bil nikoli obravnavan v Parkinsonovi in Salomonovi razpravi o splošnosti miselnih spretnosti (Parkins & Salomon, 1989).

Če se za trenutek ozrem vase, bi lahko vprašal, ali sem pridobil splošne zmožnosti kritičnega mišljenja z logiko. Navsezadnje sem poučeval logiko (z diplomo in brez) kar nekaj let in jo torej kar dobro poznam. Poleg tega je bila literatura o mišljenju in spretnostih mišljenja nekaj časa moja akademska specialnost. Na kratko, na teh dveh predmetnih področjih sem razvil kar nekaj strokovnega znanja. Tako sploh ni presenetljivo, da sem razvil nekaj sposobnosti znotraj teh dokaj ozkih meja. Vendar ne verjamem, da bi lahko uporabil te kritične sposobnosti pri fiziki, tehniki, matematiki, pravu, poeziji ali pri tujih jezikih. Torej, kako splošna je ta moja sposobnost? Očitno je, da ni niti čisto splošna, niti mogoče zelo splošna – in z določene perspektive bi jo lahko imeli celo za dokaj omejeno.

Rad bi naredil splošno opazko glede različnih razmerij med spretnostmi, sposobnostmi in področji uporabe. Nekatere spretnosti in spremljajoče sposobnosti bi lahko bile zelo ozke, če bi na njih gledali samo kot na spretnosti, kljub temu da je lahko področje, na katerem uporabljamo te spretnosti, zelo široko. Na primer računanje ali celo seštevanje sta zelo ozki spretnosti, *qua* spretnosti, toda njuni področji uporabe sta dejansko neomejeni. Potem spretnost kot taka ni splošna; splošno je področje uporabe. Podobno bi lahko razpravljali o vseh permutacijah in kombinacijah splošnih spretnosti na ozkih področjih in o ozkih spretnostih na ozkih področjih (na primer miganje z ušesi) in tako dalje. Zdi se mi, da je moja posebna sposobnost uporabe formalne logike na določenih področjih mojega akademskega interesa dokaj ozka sposobnost, uporabljena na dokaj ozkem področju strokovnega znanja.

## Literatura

- Egan, K. (1983). *Education and Psychology*. New York: Teachers College Press.
- Ennis, R.H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.
- Evans, J.St.B.T. (1982). *The Psychology of Deductive Reasoning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Glaser, R. (1984). Education and Thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist*, 39, 93–104.
- McPeck, J. (1981) *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- McPeck, J. (1984). Stalking Beasts, but Swatting Flies: The Teaching of Critical Thinking. *Canadian Journal of Education*, 9, 28–44.

McPeck, J. (1985). Critical Thinking and the »Trivial Pursuit« Theory of Knowledge. *Teaching Philosophy*, 8, 295–308.

Perkins, D.N., & Salomon, G. (1989). Are Cognitive Skills Context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16–25.

Resnick, L.B. (1987). Learning in School and Out. *Educational Researcher*, 16 (9), 13–20.

Thorndike, E.L., & Woodworth, R.S. (1901). The Influence of Improvement in One Mental Function Upon the Efficiency of Other Functions. *Psychological Review*, 8, 247–261.

### **Prevedel Mišo Dačić**

---

Prevedeno po: John E. McPeck: "Thoughts on Subject Specificity", v: Norris, S. (ur.): *The Generalizability of Critical Thinking*, Columbia University, New York 1992, str. 198-205

---

Reprinted by permission of the Publisher. From Stephen P. Norris, Editor, *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, New York: Teachers College Press, © 1992 by Teachers College, Columbia University. All rights reserved.

---

## **Harvey Siegel**

### **Posplošljivost kritičnega mišljenja**

Ali kritično mišljenje je oziroma ni posplošljivo, je seveda odvisno od tega, kaj kritično mišljenje sploh je. Razpoložljivih odgovorov je veliko, toda drug od drugega se razlikujejo na številne načine. Večina najvažnejših med njimi, skupaj z Ennisovim, Paulovim, McPeckovim in Lipmanovim, vendarle soglaša, da kritično mišljenje sestavljata (vsaj) dva glavna dela: *razumno ocenjevanje*, ki vsebuje sposobnosti in veščine, nanašajoče se na razumevanje in oceno razlogov, trditev in argumentov; in *kritični duh*, s čimer se razume kompleks zmožnosti, drž, miselnih navad in značajskih lastnosti. Če privzamemo, da sta to v resnici glavni sestavini kritičnega mišljenja, je vprašanje o njegovi posplošljivosti mogoče koristno razčleniti v dve ločeni in lažje obvladljivi vprašanji, nanašajoči se na posplošljivost vsakega sestavnega dela posebej. Do sedaj se je razprava o posplošljivosti kritičnega mišljenja večinoma ukvarjala s sestavino razumnega ocenjevanja; zagovorniki in nasprotniki posplošljivosti so razpravljali o tem, ali so veščine in merila, ki tvorijo del sestavine razumnega ocenjevanja, določeni s predmetom pogovora (*subject-specific*), ali pa so glede na ta predmet nevtralni (*subject-neutral*) in torej uporabni na različnih predmetih oziroma področjih. O možnosti posplošitve drugih razsežnosti razumnega ocenjevanja se ni veliko razpravljalo. Prav tako malo se je razpravljalo tudi o posplošljivosti druge sestavine kritičnega mišljenja – kritičnem duhu. Obe zadnji vprašanji zaslužita večjo pozornost, kot sta je bili deležni doslej.

Upam, da mi bo v nadaljevanju uspelo troje. Najprej se bom lotil vprašanja o posplošljivosti veščin in meril, ki tvorijo pomemben del prve sestavine kritičnega mišljenja – to je razumnega ocenjevanja; kot rečeno, se je o tem že veliko razpravljalo. Nato se bom lotil razmisleka o



vprašanju, o katerem se ni veliko razpravljalo; to je o posplošljivosti drugih vidikov sestavine razumnega ocenjevanja. Nazadnje se bom lotil še vprašanja, o katerem se prav tako ni veliko razpravljalo – to je vprašanje o posplošljivosti kritičnega duha, ki je druga sestavina kritičnega mišljenja. Dokazoval bom, da je na vsa tri vprašanja treba odgovoriti v zadovoljstvo tistih, ki so naklonjeni posploševanju (*generalist*); se pravi tistih, ki menijo, da je kritično mišljenje vsaj v nekaterih pomembnih pogledih posplošljivo. V prvem delu bom dokazoval, da je mogoče večine in merila, ki tvorijo del sestavine razumnega ocenjevanja, le deloma posplošiti. Moje mnenje ob tem vprašanju je, da imajo oboji; tisti, ki so naklonjeni posploševanju, in tisti, ki menijo, da večine in merila določa predmet (*specifists*), v pomembnem oziru prav. Toda v drugem delu bom dokazoval, da je popolnoma posplošljiv neki drug vidik sestavine razumnega ocenjevanja, namreč *epistemologija, ki podpira kritično mišljenje*; enako pa velja tudi za kritični duh, kar bom dokazoval v tretjem delu. Upam, da bom tako dodatno osvetlil razpravo o posplošljivosti večin razumnega ocenjevanja in tudi, da bom opozoril na druga dva pomembna in posplošljiva vidika kritičnega mišljenja. Poleg tega upam, da bom tako razširil začetno vprašanje o posplošljivosti kritičnega mišljenja.

Preden začnem govoriti o sami temi, želim opozoriti na dvoumnost, ki povzroča nevšečnosti v velikem delu obstoječe razprave o posplošljivosti kritičnega mišljenja. Načela in merila razumnega ocenjevanja morebiti so, morebiti pa tudi niso posplošljiva v teoretičnem smislu, zaradi česar bi bila splošna in *uporabna* na številnih primerih ali področjih. A prav tako morda so ali niso posplošljiva v praktičnem smislu, zaradi česar bi bilo njihovo učenje – in tudi pričakovanje, da so prenosljiva skozi večji del učnih načrtov – *pedagoško koristno*. Očitno je, da se ti vprašanja razlikujeta: praktično vprašanje, pri katerem gre zato, kako bi najbolje poučevali kritično mišljenje, se razli-

kuje od abstraktnega, teoretičnega vprašanja, ki se nanaša na naravo in uporabnost večšin in kriterijev razumnega ocenjevanja. McPeck in drugi specifisti zanikajo posplošljivost v obeh smislih; Ennis in drugi zagovorniki posploševanja pa posplošljivost v obeh smislih sprejemajo. Toda McPeckovi argumenti proti posplošljivosti se praviloma nanašajo na teoretično vprašanje, medtem ko se Ennisovi argumenti praviloma nanašajo na praktično oziroma pedagoško vprašanje. (Da se Ennis nanaša na praktično, pedagoško vprašanje oziroma na to, kako najboljše poučevati kritično mišljenje, je razvidno iz njegovega zagovora »mešanega« pristopa [Ennis 1989].) Po moje si lahko s tem razložimo nekatere nesporedume v razpravi o posplošljivosti, zlasti govorjenje drug mimo drugega, ki je za to razpravo postalo značilno. V nadaljevanju bodo moji argumenti za posplošljivost merili na teoretsko vprašanje uporabnosti; na tem mestu se torej ne bom lotil pedagoškega vprašanja, čeprav se glede tega v glavnem strinjam z Ennisom. Toda pomembno se je zavedati, da četudi so načela kritičnega mišljenja *splošna* v teoretičnem smislu in torej široko uporabna, od tod še ne sledi, da so deležna visoke stopnje prenosljivosti ali da je njihovo *posploševanje* pedagoško koristno.

## **Posplošljivost spretnosti in meril razumnega ocenjevanja**

Namesto pogrevanja starih razprav se bom v tem delu osredotočil na Ennisovo (Ennis 1989) nedavno razpravo o tem vprašanju. Mislim, da nam je Ennisov članek v velikansko pomoč, ker – kot se oznanja – prinaša pomembno pojasnitev posameznih tem, ki so za vprašanje posplošljivosti bistvene. Glede na to, da se z večino Ennisove razprave strinjam, bom le na kratko opisal njene pojasnjevalne dosežke. Kjer se ne strinjam, bom dokazoval, da je položaj za privržence posploševanja celo še bolj rožnat, kot si misli Ennis.

Ennis poudarja, da je termin predmet (*subject*)

dvoumen, ker lahko pomeni *témo* in *učni predmet*; in čeprav je res, da je kritično mišljenje vedno mišljenje o neki temi, je napačno, da je vedno o kakšnem učnem predmetu. Upoštevanje te dvoumnosti nam pomaga preprečiti naslednje zmotno sklepanje: kritično mišljenje se vedno nanaša na neki predmet (*témo*), torej mora poučevanje kritičnega mišljenja potekati v kontekstu pouka pri kakšnem (učnem) predmetu. Ennis poleg tega opozori na nedoločenost terminov, kakršni so *domena*, *področje* in *predmet*, ter omenja, da so argumenti, po katerih je kritično mišljenje določeno s posameznim predmetom (*subject specificity of critical thinking*), pogosto vzrok te nedoločenosti. »Epistemološki določenosti s posameznim predmetom« oziroma zamisli, da različna področja pri odločanju, ali so razlogi dobri, uporabljajo različna in nezdružljiva merila – tako da tisto, kar velja kot dober razlog na enem področju, ne velja kot dober razlog na drugem področju in zaradi česar se morajo načela in večine razumnega ocenjevanja od področja do področja razlikovati in tudi poučevati v kontekstu vsebine, ki je za vsako področje značilna – spodleti zaradi nedoločenosti termina *področje*. Če si *področje* razlagamo široko – če je to, na primer, *znanost* – potem se izkaže, da ne poseduje načel razumnega ocenjevanja, ki bi bila edinstvena le zanjo; kajti to, kar šteje za dober razlog v znanosti (kadar, denimo, domnevni razlog, za katerega gre, pri naša najboljšo razlago za neki preučevani pojav ali ko izrazito poveča verjetnost preučevane hipoteze), pogosto obvelja za dober razlog tudi na drugih področjih in prav tako v neštetihih kontekstih običajnega, vsakdanjega življenja. A to še ni vse, če si »področje« razlagamo tako široko, se bodo pojavile razlike v načelih razumnega ocenjevanja tudi na mnogih področjih tega področja (vzročna razlaga, na primer, utegne biti dober razlog v biologiji, ne pa v kvantni mehaniki). V teh primerih razlogi in načela razumnega ocenjevanja niso določeni s posameznim področjem; zaradi česar je teza o epistemološki določenosti s posameznim pred-

metom napačna.

A po drugi strani, če si *področje* razlagamo ozko, tako da je dejansko vsaka tema raziskovanja področje po sebi (na primer, področje načrtovanja radijev, ali naravnavanje radia, ali vklop/izklop radia, ali izklop radia, ali izklop posameznega radia), potem je resničnost teze o epistemološki določenosti s posameznim predmetom trivialna; kajti razlog na enem področju – da moram, na primer, izklopiti svoj Sonyjev tranzistor, če nočem zbuditi otroka – ni enako močan, kot razlog na drugem področju – da morate, denimo, izklopiti namizni radio, ki ste ga kupili pri Radio Shacku – in to zgolj zaradi namernega zanemarjanja običajnih okoliščin, ki pripomorejo k obstoju (istih) dobrih razlogov na obeh umetno ločenih področjih. Kakorkoli si torej razlagamo termin *področje*, teza o *epistemološki določenosti s posameznim predmetom* oziroma trditve, »da na različnih področjih različne stvari pomenijo dober razlog za različna prepričanja«, ne prestane kritične preiskave.

Ennis se strinja z McPeckom, da se razlogi in načela razumnega ocenjevanja od področja do področja razlikujejo; vendar se na tej točki z Ennisom razhajava. Temelji, zaradi katerih je načelo »medpodročnega razlikovanja« verodostojno«, so po njegovem nazoru naslednje:

»(a) v matematiki so merila za to, kaj so dobri razlogi, drugačna od meril na večini drugih področij; matematika namreč sprejema le deduktivno dokazovanje, drugod pa si sploh ne prizadevajo za uveljavitev končnoveljavnega sklepa; (b) v družbenih znanostih je tehtni način preučevanja statističen izraz, v številnih vejah fizike pa se zanj večinoma ne zmenijo; (c) v umetnostih pa je običajno sprejemljivo nekoliko subjektivnosti, ki se ji v znanosti ponavadi izogibajo.« (Ennis 1989, str. 8.)

Mislím, da Ennis na tem mestu ni dovolj pozoren na svoje predhodne argumente, ki se nanašajo na nedoločenost termina *področje*. Na

primer, vedno večji del matematike sprejema nededuktivne dokaze oziroma teoreme, ki jih med sistematičnim raziskovanjem ogromnega števila mogočih primerov s »surovo silo« uveljavljajo računalniški programi. Ker rezultati programov niso preverljivi s človeškim preiskovanjem deduktivne veljavnosti, se v takšnih primerih zanašamo na induktivno evidenco, da je računalnik deloval, kot je bilo načrtovano; ob nekem računalniško dobljenem rezultatu, ki ga je predlagal drug računalnik, se pravzaprav zanašamo na induktivne dokaze. Matematiki se tako pri sprejemanju teoremov kot »dokazanih« vse bolj zanašajo na nededuktivne razloge. Znameniti računalniški dokaz *Teorema štiri-barvne karte* (Four Color Map Theorem)<sup>1</sup> je samo eden izmed mnogih primerov takšnih nededuktivnih dokazov (Tymoczko 1979). V nasprotju z Ennisovim predlogom, razlogom v matematiki, zato da bi obveljali kot dobri razlogi, ni treba izpolniti enega samega kriterija – to je deduktivnega jamstva za tisto, kar kot razlogi podpirajo. Matematika namreč ni enotno *področje*, v okviru katerega bi veljala ista načela razumnega ocenjevanja.

Podobno velja v družbenih znanostih: statističin izraz je tehtni način preučevanja v nekaterih, ne pa v vseh vejah družboslovja. (V arheologiji, nekaterih vejah ekonomije in sociologije je, na primer, relativno nepomemben.) S tem tudi družbenim znanostim ne uspe vzpostaviti »področja«, na katerem bi določena načela razumnega ocenjevanja imela enopomensko veljavo. Enako bi lahko pripomnili tudi glede umetnosti.

---

<sup>1</sup> Teorem štirih barv (poznani tudi kot teorem štiribarvne karte) trdi, da je mogoče na vsaki dani ploskvi, ki je razdeljena na področja (npr. politična karta ali zemljevid držav), ta področja obarvati le s štirimi barvami in to tako, da nobeni sosednji področji ne bosta obarvani z isto barvo. Dve področji sta sosednji, če imata skupen vsaj del meje in ne le točko; poleg tega nobeno področje ne sme biti razdeljeno v dva ločena dela (kot npr. Združene države Amerike). (Vir: [http://en.wikipedia.org/wiki/Four\\_color\\_map\\_theorem](http://en.wikipedia.org/wiki/Four_color_map_theorem); op. p.).

Bistvo rečenega ni v tem, da so ta tri polja delovanja preširoka ali preveč raznolika in da jih zato ne moremo ustrezno obravnavati kot *področja*; tudi tako obširna področja, imajo namreč nekatera skupna merila za utemeljevanje dobrih razlogov. Na primer, v posameznih vejah matematike (v teoriji števil, logiki, teoriji dokaza itd.) in tudi v posameznih vejah družbenih znanosti (ekonomiji in delih sociologije) morajo dobri razlogi deduktivno dokazovati sklepe; v nekaterih družbenih znanostih, na posameznih področjih fizike in inženirstva ter celo v nekaterih pristopih literarne analize pa je tehtno merilo določena raven statističnega izražanja – in če hočejo biti razlogi dobri, jo morajo dosegati. Še več, obe omenjeni merili razumnega ocenjevanja utegneta biti primerno uporabljeni tudi v kontekstu vsakdanjega življenja. Bistvo je torej v tem, da so merila razumnega ocenjevanja raznovrstna in kompleksna; ni jih mogoče razvrščati brez preostanka na področja, ne glede na to, kako so ta individualizirana. Teza o »razlikah med področji«, se pravi teza, da je določena merila razumnega ocenjevanja mogoče uporabiti le v okviru posameznih – ali znotraj nekaterih dobro opredeljenih – področij, medtem ko se med področji ta merila nujno razlikujejo, je zato napačna. Merila razumnega ocenjevanja so namreč mnogo bolj zapletena od tega, kar ta teza predlaga. Nekatera imajo zelo ozko področje uporabe, spet druga so zelo široka in v bistvu uporabna v vseh kontekstih ali na vseh področjih.

Ta poudarek zahteva dodaten komentar. Ennis meni, da »epistemološka določenost s posameznim predmetom pri utemeljevanju tega, kaj velja za dober razlog, upošteva pomembne razlike med področji (Ennis 1989, str. 9)«. A tudi, če bi bilo to res, se pravi, če bi bilo res, da se razlike v merilih razumnega ocenjevanja od področja do področja sistematično razlikujejo, takšno dejstvo ne bi dokazovalo, da imajo različna področja *svoje lastne epistemologije*; pogled specifistov, kakršna sta McPeck (1981) in Toulmin (1958), je v tem oziru napačen. Te

razlike bi bilo bolje sprejeti kot znamenje, da različne vrste trditve zahtevajo različne vrste dokazov, ne pa, da gre za sistematične razlike med področji. Če te razlike uzakonimo in jim podelimo status »alternativnih epistemologij«, naredimo dvoje: predlagamo sistematično raznolikost tam, kjer ta ne obstaja, in hkrati prezremo, kar je odločilno – namreč, da se razlikuje tisto, s čimer raznovrstne trditve utemeljujemo. Priznajmo torej, česar ni mogoče zanikati: za utemeljitev *ene* vrste trditve je potrebna *ena* vrsta dokazov, za utemeljitev *druge* vrste trditve pa *druga* vrsta dokazov. Reči, da sta zaradi tega na delu *dve različni epistemologiji*, pomeni, da med različnimi epistemologijami in različnimi merili razumnega ocenjevanja sploh ne razlikujemo. Kadar dvoje različnih meril razumnega ocenjevanja uporabimo za dokazovanje dveh različnih trditve, je epistemologija, ki jo imamo, še vedno samo ena. Dober razlog je v obeh primerih tisti razlog, ki jamči za sklep. Za alternativnimi in raznovrstnimi merili razumnega ocenjevanja tako leži ista *epistemologija*.

Pretehtajmo naslednja primera. Kadar moj števec za gorivo kaže na »P« (za prazen), bom z dobrim razlogom pomislil, da mi je zmanjkalo bencina; zaradi prižgane »lučke za telebane« na armaturni plošči pa bom z dobrim razlogom pomislil, da so vrata priprta ali da se je izpraznil akumulator. Ampak to ne pomeni, da imajo rezervoarji za gorivo ali akumulatorji »različne epistemologije«. Tako lahko v različnih kontekstih vseh vrst (na primer pri vseh vrstah odčitavanja števca) ponujajo jamstvo povsem enake vrste razlogov, zaradi česar se merila razumnega ocenjevanja raztezajo prek meja posameznih področij – pa naj bodo ta postavljena tako široko kot znanost ali tako ozko kot lučka za telebane; ampak to še ni vse, tudi ko obstajajo razlike med ustreznimi merili razumnega ocenjevanja, se te sploh ne prevajajo v različne epistemologije. Celo za alternativnimi merili razumnega ocenjevanja se namreč nahaja enotna epistemologija: razlogi so dobri razlogi, če (in edino

če) ponudijo jamstvo za trditve ali propozicije, katerih razlogi so. Alternativna merila, ki vstopajo v igro glede na vrsto trditve, za katero gre, opravljajo svoje delo pod okriljem skupne epistemologije. Epistemologija proučuje, kaj določa, da so razlogi dobri in obstaja cela vrsta dobrih razlogov – vzročnih, induktivnih, razlagalnih, smotrnih, deduktivnih itd. – toda odločilna lastnost, ki je skupna vsem, je naslednja: prinašajo jamstvo za tisto, česar razlogi so.

Človek utegne pomisliti, da zgornji argument ne pomeni nič več kot majhen dodatek k divjemu nesporazumu glede besede *epistemologija*, vendar ni tako. Poudarja namreč točki, ki sta bistveni za razpravo o posplošljivosti kritičnega mišljenja. Prvič, čeprav v resnici obstajajo različna merila razumnega ocenjevanja, s katerimi vrednotimo moč in prepričljivost razlogov oziroma njihovo vrednost, ta merila niso podvržena sistematičnemu spreminjanju, ki bi bilo odvisno od področij – ne glede na to, kako si ta razlagamo. Vsa ta alternativna merila – od *Ali razlog deduktivno utemeljuje sklep?* do *Ali predlagana razlaga ponuja najboljšo razlago pojava, za katerega gre?*; od *Ali je ta vzorec reprezentativen?* do *Ali je to ustrezna vrsta lučke za telebane, ki, kadar je prižgana, kaže na to in to?* – veljajo za številne šolske predmete in/ali vsakdanje kontekste. Drugič, na ta raznovrstna merila – za katera upravičeno menimo, da so, kadar nameravamo uveljaviti ali dognati vrednost domnevnih razlogov, primerna merila razumnega ocenjevanja – se lahko sklicujemo le zato, ker jih uzakonja skupna epistemologija; ali teoretično razumevanje narave razlogov, ki domnevna merila prepoznava kot primerna za razumno ocenjevanje. Če ne priznamo, da so tudi ozka, od področja ali konteksta relativna merila razumnega ocenjevanja, odvisna od skupne epistemologije – na podlagi česar sploh obveljajo za primerna merila razumnega ocenjevanja –, lahko prezremo možnost, da utegnemo domnevne razloge le zaradi pomote imeti za podeljevalce jamstva. Če se sklicujemo na »epistemološko določenost

s posameznim predmetom«, zato da bi nasprotovali posplošljivosti kritičnega mišljenja, nam uide razlikovanje med domnevnimi merili razumnega ocenjevanja in izjemno vplivno epistemologijo, ki ta merila uveljavlja kot legitimna. S tem *področjem* podeljujemo moč, da v lastnih domenah predpisujejo zakone, na podlagi katerih so razlogi dobri; ampak področja nimajo takšne moči. Neko področje je lahko v okviru lastne domene le *delni* razsodnik vrednosti razlogov, ni in tudi ne more pa biti edini razsodnik. Imeti ga za takšnega, pomeni postaviti epistemologijo v podrejeni položaj, v katerem nima lastne kritične moči oziroma lastne normativne veljave; s čimer zanikamo možnost, da se neko področje, če predvideva, da so domnevna merila v njegovi domeni legitimna, nemara moti.

Kakšne so posledice vsega tega, ko gre za posplošljivost kritičnega mišljenja? Po tehtnem premisleku so posledice ugodne za privrženec posploševanja. Argumentu specifistov, po katerem kritično mišljenje ni posplošljivo zaradi »epistemološke določenosti s posameznim predmetom«, spodleti zaradi naslednjega: niti večšin niti meril razumnega ocenjevanja ni mogoče razvrščati brez preostanka na področja, ne glede na to, kako široko ali ozko so ta predeljena; še več, vse obilje meril razumnega ocenjevanja – čeravno po značaju zelo raznolikih in segajočih od najbolj ozkih do precej širokih – je združeno z osnovno epistemologijo, ki ta merila uveljavlja kot legitimna. Z vsem tem bi morali biti privrženec posploševanja zadovoljni.

Toda s tem nisem dokazal, da ne obstajajo ozke oziroma s posameznim predmetom določene večšine in prav tako ozka merila razumnega ocenjevanja. Specifistom je še vedno mogoče priznati njihovo poanto; dopustiti je mogoče, da so nekatera merila razumnega ocenjevanja ozka in specifična, prav tako pa tudi spretnosti. V tem smislu imajo prav privrženec posploševanja in specifisti. Katera merila so specifična ali katera so najprimernejša v kontekstu šolskih predmetov, je po moje odprto vprašanje; tukaj

se strinjam z Ennisovim pozivom, da bi bilo treba te zadeve empirično raziskati. Vendar mislim, da Ennis specifistom dopušča preveč, ko priznava verodostojnost »epistemološke določenosti s posameznim predmetom«. Upam torej, da sem okreplil Ennisovo kritiko specifistov: s podporo njegovim argumentom, s katerimi nasprotuje pojmovni določenosti s predmetom, in ponujenim razlogom za večji dvom o epistemološki določenosti s predmetom, kot ga očitno izraža sam, sem podprl posplošljivost večjega dela tiste sestavine kritičnega mišljenja, ki jo pomeni razumno ocenjevanje.

## **Posplošljivost epistemologije, ki je v temelju kritičnega mišljenja**

Zgoraj sem nasprotoval epistemološki določenosti s predmetom, pri čemer sem trdil, da večšine in merila razumnega ocenjevanja na splošno ne delujejo le v kontekstu posameznih predmetov, področij ali domen. V argumentaciji sem omenil enotno epistemologijo, za katero trdim, da leži v osnovi naših raznovrstnih meril in jih uzakonja kot primerna merila razumnega ocenjevanja. Sedaj želim podrobneje razpravljati o tej v temelju ležeči epistemologiji, pri čemer želim postaviti trditev, da gre za pomemben del tiste sestavine kritičnega mišljenja, ki je razumno ocenjevanje. Če mi bo s to trditvijo uspelo, bom samo še dodatno okreplil pozicijo privrženec posploševanja.

Kaj sploh je epistemologija, ki leži v osnovi kritičnega mišljenja? O tem vprašanju bi bilo treba povedati več, kot lahko storim tukaj, toda na kratko povedano je odgovor naslednji: dokler je ena izmed sestavin kritičnega mišljenja razumno ocenjevanje – zaradi česar si kot kritično mišljenje predstavljamo mišljenje, ki ga ustrezno vodijo razlogi – kritičnega mišljenja ne moremo razumeti brez epistemologije, ki ustreza osrednjim pojmom sklepanja in razumnosti. Takšna epistemologija mora (1) vzdrževati razliko med razumnim upravičevanjem in resnico; poleg tega mora vztrajati pri tem, da

je lahko kritični mislec upravičeno prepričan o nečem, kar je napačno, prav tako pa lahko neupravičeno verjame v resnico. Z drugimi besedami, epistemologija, ki je v temelju kritičnega mišljenja, mora vzdrževati »radikalno neepistemično« pojmovanje resnice; vztrajati mora, da je resnica neodvisna od razumnega upravičevanja. (Razen tega mora teorija kritičnega mišljenja upoštevati, da cilj kritičnega mišljenja ni toliko resnica kolikor razumno upravičevanje.) (2) Za nameček mora zavrniti relativizem; vztrajati mora, da sta vrednost razlogov in razumnost/upravičljivost posameznih prepričanj »absolutni« v smislu, da se ne spreminjata odvisno od oseb, obdobji, kultur itn., temveč da sta odvisni le od tehtnih meril razumnega ocenjevanja in dokazov za razpoložljiva prepričanja. (3) Epistemologija v temelju kritičnega mišljenja mora nazadnje priznati tudi neko povezavo med resnico in razumnim upravičevanjem (in to kljub njuni neodvisnosti, ki smo jo ravnokar omenili); priznati mora, da je *izid* razumnega upravičevanja nekaj, kar je resnično na prvi pogled (*prima facie case*); razumno upravičevanje je s tem ovrgljiv (*fallible*) kazalnik resnice.

Epistemologija, ki leži v osnovi kritičnega mišljenja, tako vsebuje posebne in v nekaterih krogih sporne postavke o razlogih, merilih razumnega ocenjevanja, razumnosti, razumnem upravičevanju in resnici. Ko gre za razloge in upravičevanje, zahteva »absolutizem«, »radikalno neepistemično« pojmovanje resnice in sprejetje zmotljivosti (*fallibilism*). Očitno je, da bi bilo o vseh teh značilnostih treba povedati še veliko več. Ampak trditev, da je ta kompleks epistemoloških tez potreben za jasno pojmovanje kritičnega mišljenja, vsaj če tega štejejo za izobraževalni ideal, ki ga je mogoče braniti, sem zagovarjal že drugje in upam da uspešno.

Glede na to, da ta epistemologija podeljuje jamstvo temu, kar imamo za ustrezno oceno razlogov, in tudi temu, kako pojmujeemo razloge, razumnost in razumno upravičevanje – mora biti jasno, da jo bomo najprimerneje razumeli,

če jo bomo imeli za osnovni del ene izmed sestavin kritičnega mišljenja, namreč za osnovni del razumnega ocenjevanja. Ampak večina razprav o posplošljivosti kritičnega mišljenja je to razsežnost kritičnega mišljenja zanemarila: ukvarjale so se z vprašanjem, kako posamezni predmeti določajo posamezne večšine in načela razumnega ocenjevanja, niso pa se zmenile za epistemologijo, ki leži v osnovi teh načel. Opravka imamo torej z delom ene izmed sestavin kritičnega mišljenja, to je z delom razumnega ocenjevanja, ki se razlikuje od dela, o katerem smo razpravljali v predhodnem razdelku, kjer smo se ukvarjali z domnevno predmetno določenostjo večšin, načel in meril razumnega ocenjevanja. Zatorej moramo premisliti, ali je ta na novo uvedeni del sestavine razumnega ocenjevanja – del, katerega sem poimenoval »epistemologija, ki leži v osnovi kritičnega mišljenja« – posplošljiv.

Je torej epistemologija, ki leži v osnovi kritičnega mišljenja, posplošljiva? Da, kot del tiste sestavine kritičnega mišljenja, ki je razumno ocenjevanje, je celo popolnoma posplošljiva. Kadar kritično razmišljamo, se sklicujemo na načela in merila razumnega ocenjevanja; epistemologija pa zagotavlja teoretično oporo našemu razumevanju načel in meril. Poleg tega je udeležena v vseh domenah in na vseh področjih, na katerih kritični misleci ocenjujejo razloge; tako da pomeni osnovo našega najboljšega pojmovanja, ki ga imamo o kritičnem mišljenju. To pojmovanje v resnici že predpostavlja takšno epistemologijo; brez nje ne moremo jasno podati smiselnosti kritičnega mišljenja kot izobraževalnega ideala, pri katerem gre za ustrezno oceno razlogov. Epistemologija, ki leži v osnovi kritičnega mišljenja, torej pomeni del tiste sestavine kritičnega mišljenja, ki jo tvori razumno ocenjevanje, in ta del je popolnoma posplošljiv. Menim, da je to dobra novica za privržence posploševanja.

## Posplošljivost kritičnega duha

Razen tega obstaja še ena sestavina kritičnega mišljenja – to je *kritični duh*. Sodobne razprave o posplošljivosti kritičnega mišljenja so ga v glavnem prezrle, in glede na to, da je po skoraj soglasnem mnenju teoretične literature kritično mišljenje bistveno za kritični duh, je to presenetljivo.

Termin »kritični duh«, kakor ga uporabljam sam, se nanaša na kompleks dispozicij, drž, navad duha in značajskih lastnosti. Vključuje torej nagnjenja – na primer nagnjenost k iskanju razlogov in dokazov pri izrekanju sodb ali nagnjenost k skrbnemu, z ustreznimi načeli razumnega ocenjevanja skladnemu ovrednotenju teh razlogov; drže – na primer spoštovanje resnice in spoštovanje pomembnosti utemeljenega presojanja, a tudi zavračanje pristranskosti, samovolje, izgovorov, iluzij in vsega drugega, kar ovira ustrezno rabo razumnega ocenjevanja in utemeljenega presojanja; naravnosti, ki so soglasne s temi nagnjenji in držami – denimo iskanje razlogov (*reason seeking*) in njihovo ovrednotenje, zrel premislek o načelih razumnega ocenjevanja, kritično preiskovanje predlaganih razlogov in lotevanje nepristranske ter nekoristoljubne ocene teh razlogov; in značajske lastnosti, ki so skladne z vsem naštetim.

Ali je tako razumljen kritični duh posplošljiv? Nedvomno je. Spoštovanje dobrega sklepanja, pa tudi želja in nagnjenje k utemeljenemu presojanju niso omejeni na nobeno področje oziroma domeno; po značaju ali bistvu se glede na področja ne razlikujejo. Nagnjenja, drže in naravnosti, ki sestavljajo kritičnega duha, so torej *splošno* uporabni. Enako velja tudi za značajske lastnosti, ki so naslednja sestavina kritičnega duha; kot vse značajske lastnosti, ki jim to ime pristoji, so tudi te splošne in uporabne brez omejitev. Posplošljivost sestavine kritičnega mišljenja, ki jo pomeni kritični duh, do sedaj ni bila očitna samo zaradi načina, kako je bila zasnovana razprava o posplošljivosti; namesto

da bi se nanašala na kritično mišljenje nasploh, se je nanašala na večšine in načela razumnega ocenjevanja. A kakor hitro ob tej sestavini kritičnega mišljenja zastavimo vprašanje o njeni posplošljivosti, je odgovor očiten: kritični duh je *popolnoma* posplošljiv.

## Sklep

Dokazoval sem, da je velik del kritičnega mišljenja posplošljiv. Prvič, pri dokazovanju, da »epistemološki določenosti s posameznim predmetom« ne uspe obraniti specifiščne pozicije, sem se strinjal z Ennisom. Čeprav je res, da obstajajo številna in raznovrstna merila razumnega ocenjevanja in da se nekatera nanašajo le na trditve posebne vrste (ki se utegnejo, čeravno ne nujno, pojaviti le na nekaterih posebnih področjih), pa ne obstaja nikakršno sistematično razvrščanje teh meril na posamezne predmete, področja ali domene – kakor koli že so ti pojmi opredeljeni oziroma kakor koli je individuirano tisto, na kar kažejo. Kar velja kot dober razlog za neko trditev, ni odvisno od področja, na katerem je trditev nastala, temveč od kova trditve in vrste možnih dokazov, na katere se je pri poskusu dokazovanja mogoče legitimno sklicevati. Merila, h katerim se zatekamo zaradi ovrednotenja moči razlogov in dokazov, ponujenih za posamezne trditve, torej niso omejena s posameznimi področji, prav tako pa jih ta področja ne uveljavljajo. Omejena so le izjemoma, v primerih, ki niso tipični – kadar imamo opraviti z vrsto trditve, ki jo je mogoče postaviti le na nekem posebnem področju. Mnogo značilnejša so merila, ki se raztezajo na različna področja in na vsakodnevno sklepanje; denimo: deduktivna veljavnost, induktivna moč, opazovalna zadostnost, razlagalna moč itd. Poleg tega posebnih meril razumnega ocenjevanja ne uveljavljajo zgolj področja, na katera se nanašajo. Če bi jih, ne bi bilo nikakršne možnosti za kritično preiskovanje ustreznosti teh meril: v takšnih razmerah bi vsako področje razglasilo, da so določene vrste razlogov dobre in druge slabe, ne bi pa bilo

nikakršne možnosti, da bi se področje motilo glede tega, kako razume lastna merila razumnega ocenjevanja. Ampak da takšne napake niso samo možne, temveč tudi resnične, je očitno; če se hočemo o tem prepričati, zadošča, da si ogledamo pomembne, dolgotrajne in težko rešljive spore, ki se nanašajo na katero koli področno razpravo.

McPeck in drugi specifisti pravilno poudarjajo, da je *vsebina spoznanja*, ki je določena s posameznim predmetom, pogosto nujna za kritično mišljenje v okvirih tega predmeta. Ampak ta poudarek ne pripomore veliko k zadevi specifistov, saj ni odvisen od epistemološke določenosti s posameznim predmetom, na kateri temelji, kakor smo videli, dvomljiva pozicija specifistov; še več, ta poudarek je združljiv s pozicijo privržencev posploševanja in ga večina njih tudi priznava (glej, na primer, Ennis 1989).

A to še ni vse, specifistom spodleti tudi zato, ker ne priznavajo posplošljivosti epistemologije, ki leži v osnovi veččin in meril kritičnega mišljenja. Celo če bi se merila razumnega ocenjevanja sistematično razlikovala zaradi področja, bi bilo še vedno res, da področje, na katerem so ta merila učinkovita, ni edino, kar določa njihovo ustreznost. Razen premislekov znotraj tega področja jih določa tudi splošnejše teoretično razumevanje, kdaj so razlogi dobri, in s tem povezana vprašanja o resnici, zmotljivosti, razumnosti in podobno. To splošno teoretično razumevanje – ali epistemologija, ki leži v osnovi kritičnega mišljenja – je bistveno za jasno pojmovanje kritičnega mišljenja in lahko ga v celoti posplošimo na različne predmete, področja in domene, za katere je kritično mišljenje pomembno.

Enako velja tudi za naslednjo sestavino kritičnega mišljenja – kritičnega duha. Tudi ta je v celoti posplošljiv na različne predele kritičnega mišljenja.

Upam torej, da sem dodatno osvetlil sedanji spor o posplošljivosti kritičnega mišljenja, ki ga

je na podlagi teze o »epistemološki določenosti s posameznim predmetom« sprožil argument proti posplošljivosti. Ta teza je nejasna, kot predlaga Ennis; oziroma skoraj gotovo napačna, kot sem dokazoval sam; poleg tega pomeni vir mnogih nepravilnosti pri razumevanju kritičnega mišljenja in njegove posplošljivosti. Prav tako upam, da sem opozoril na dva vidika kritičnega mišljenja, ki sta bila v razpravi o posplošljivosti po krivici zanemarjena. Oba vidika, epistemologija, ki leži v osnovi kritičnega mišljenja, in kritični duh, sta bistveni sestavini celostnega pojmovanja kritičnega mišljenja in oba sta popolnoma posplošljiva.

Čeprav je torej res, da so določena specializirana merila razumnega ocenjevanja omejena na posamezna področja in da je specializirana *vsebina spoznanja* pogosto nujna za kritično mišljenje, se zdi, da je kritično mišljenje mogoče zelo posplošiti.

## Literatura

Ennis, R. H.: "Critical Thinking and Subject Specificity", *Educational Researcher* 1989/3, str. 4-10.

McPeck, J.: *Critical Thinking and Education*, St. Martin's, New York 1981.

Toulmin, S. E.: *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge 1958.

Tymoczko, T.: "The four-color Problem and Its Philosophical Significance", *The Journal of Philosophy* 1979 (76), str. 57-83.

## Prevedel Andrej Adam

---

Prevedeno po: Harvey Siegel *Rationality Redeemed?* Routledge 1997, str. 27-38.

---



**Andrej Adam**

## ***Ali je poučevanje kritičnega mišljenja nasploh upravičeno?***

John E. McPeck<sup>1</sup> je v svojih delih razvil stališče, da kritičnega mišljenja ne moremo posplošiti na različna področja. Sklepanja v znanosti po njegovem ne moremo enačiti s sklepanjem v etiki, umetnosti ipd., ker so za sklepanja na različnih področjih potrebne različne veščine. Tudi v članku *Misli o predmetni specifičnosti* izhaja iz vprašanja, ali je mogoče iste intelektualne veščine uporabiti pri razmisleku o problemih, ki pripadajo različnim področjem (predmetom, domenam) razmišljanja; pri čemer odgovarja, da teh večšin ni mogoče posploševati.

To utemeljuje z ločevanjem med logičnim in kognitivnim. Če besedo *kognicija* prevedemo kot poznavanje ali znanje, to pomeni, da mora biti kritični mislec, ki uporablja logična pravila v neki resnični situaciji, seznanjen z vsebino (predmetom) razprave; kar nadalje pomeni, da je kritično mišljenje določeno s tem predmetom. Rečeno drugače, »kritično mišljenje je, tako kot vse, nujno povezano s posameznimi predmeti razmišljanja, in ker so lahko predmeti zelo raznoliki – zaradi področja, kvalitete in vrste – trdim, da ne obstaja ena sama splošna veščina ali omejen niz večšin (skupaj s formalno logiko), ki bi jamčile za to veliko raznolikost predmetov. To je tudi razlog, zaradi katerega ne obstaja popolnoma splošna garnitura miselnih večšin.«

Kritiki McPecka zastavljajo vprašanje, kaj sploh je predmet (predmetno področje, domena). Ali

---

<sup>1</sup> V Sloveniji ni veliko dostopne literature o kritičnem mišljenju. Zato naj omenim McPeckovo knjigo *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*; Routledge, Champan and Hall, Inc; 1990. Knjiga je zanimiva zlasti zato, ker McPeck v njej najprej jasno predstavi svoje stališče, nato objavi kritike (Norrisovo, Siegelovo in Paulovo), nakar na kritike tudi odgovori.

je ga je mogoče natančno ločiti od drugih predmetov? Pri tem poudarjajo, da je pojem področja ali predmetnega področja zelo nejasen. Kritika se zdi dobra. Če je namreč predmetno področje nekaj zelo nejasnega, potem bi težko trdili, da je kritično mišljenje vedno določeno z natančno določenim predmetom oziroma da ne obstaja en sam način (veščina) kritičnega mišljenja. (Več o tem glej tudi v Siegelovem tekstu *Posplošljivost kritičnega mišljenja*.)

McPeck na to kritiko odgovarja na dva načina. (1) Najprej pravi, da nejasnost pojma izhaja iz nejasnosti jezika: »Nejasnost je moč in tudi šibkost jezika.« Kadar neki pojem iztrgamo iz konteksta njegove uporabe, ta pojem postane nejasen, nejasnost pa se zmanjša, če omenimo, kako in v kakšnih primerih ta pojem uporabljamo. Pri tem se sklicje na Wittgensteina, ki je dejal, da se ne smemo spraševati, kaj neka beseda pomeni, temveč kako jo uporabljamo. Vidimo torej, da se v okviru razprave o nejasnosti sklicuje na konkretno uporabo posameznega pojma. Zdi se, da s tem implicitno predpostavlja določeno zgodovinsko razsežnost. Če to privzamemo, potem je mogoče njegove besede razumeti takole: kritični mislec vselej deluje na nekem predmetnem področju. Toda to predmetno področje ni od včeraj, temveč se je v preteklosti razvijalo – ima svojo zgodovino. Med tem razvojem so podane vedno boljše rešitve (teorije) za probleme na tem področju, pri čemer so se sproti razvijali značilni načini sklepanja in merila, na podlagi katerih se je bilo mogoče odločati, katere rešitve problemov so boljše. Prav tako pa se je razvijalo tudi izrazoslovje, ki je na tem področju v rabi, a to je samo izrazoslovje. Ker imajo različna področja različne zgodovine, je jasno, da so se sčasoma razvile tudi različne veščine sklepanja na tem področju in tudi različna merila za ocenjevanje posameznih rešitev problemov. (2) McPeck poleg tega pravi, da so pojmi, kot so *splošne miselne veščine* ali *veščine kritičnega mišljenja*, ki jih Ennis uporablja, enako nejasni. Na primer, kaj natanko je treba vključiti (ali izključiti), da bomo dobili

to splošnost? To ustreza besedam, ki smo jih navedli zgoraj; namreč da ne obstaja popolnoma splošna garnitura miselnih veščin. McPeck poskuša to še dodatno utemeljiti s sklicevanjem na šolsko prakso. Učitelji kritičnega mišljenja namreč predpostavljajo, da je veščine, ki jih učenci pridobijo v programih kritičnega mišljenja, mogoče prenesti na druga problemska področja. Toda nekateri avtorji so pokazali, da je celo prenos logičnih veščin problematičen.

McPeckov sklep, če ga postavimo v kontekst poučevanja kritičnega mišljenja, je torej ta, da splošni tečaji, kjer bi se učili kritično misliti, niso utemeljeni. V delu *Poučevanje kritičnega mišljenja (Teaching Critical Thinking)* svari pred poplavo teh splošnih tečajev in pravi, da nismo daleč od radijskih oddaj, v katerih bodo voditelji tečajev kritičnega mišljenja, tako kot njihovi kolegi v psihologiji, delili različne nasvete (McPeck 1990, 3). Za slovenske razmere so ta opozorila aktualna, če se vprašamo o upravičenosti uvajanja in ohranjanja nekaterih šolskih predmetov in obšolskih dejavnosti, ki so usmerjeni v poučevanje kritičnega mišljenja nasploh. Na primer, ali je upravičeno zagovarjanje filozofije v gimnazijah, če ta zagovor poudarja razvijanje kritičnega mišljenja kot takega; ali je upravičeno uvajanje filozofije v osnovne šole, kjer zlasti program, namenjen za sedmi razred osnovne šole (Harijeva odkritja), uvaja v kritično mišljenje nasploh; in naprej, ali so upravičeni debatni klubi, ki na številnih srednjih in osnovnih šolah delujejo pod okriljem *Zavoda za kulturo dialoga* in prav tako (čeprav v zadnjem času zelo vprašljivo) spodbujajo h kritičnemu premisleku.

Povzemimo. McPeck zavračanje splošnih tečajev kritičnega mišljenja utemeljuje z dvema razlogoma: (1) vselej moramo biti pozorni, kako neki pojem (predmetno področje) konkretno uporabljamo, kar pomeni, da je kritično mišljenje nujno povezano s posameznimi predmeti razmišljanja in (2) ne obstajajo splošne, na vsa področja prenosljive miselne veščine (tudi logika ni prenosljiva). Razumevanje njegove

trditve nam olajša, če njegovima ključnima razlogoma dodamo implicitno predpostavko (A), po kateri kritični mislec vselej deluje na nekem predmetnem področju, ki se je v preteklosti razvijalo in proizvedlo lastne intelektualne veščine in tudi lastna merila, s katerimi ocenjujemo kritično mišljenje.

Če to nekoliko skrajšamo in zapišemo v obliki argumenta, dobimo naslednje:

1. Kritično mišljenje je nujno povezano s posameznimi predmeti razmišljanja.
2. Miselne veščine niso prenosljive med posameznimi področji (predmeti), če pa so že, so neučinkovite.

A. Vsak predmet se je v preteklosti samostojno razvijal in proizvedel lastne intelektualne veščine in lastna merila razumnega ocenjevanja.

Torej:

[3] Splošni tečaji (ali šolski predmeti), ki bi lahko trdili zase, da učijo kritično mišljenje kot takšno, niso utemeljeni.

V nadaljevanju se bomo vprašali, ali je ta argument dober. Pri tem ga bomo okrepili še s Toulminovo<sup>2</sup> razpravo, nato pa ga bomo poskusili kritizirati.

## Okrepitev McPeckovega argumenta

### 1. Okrepitev prve premise

V *Poučevanju kritičnega mišljenja* McPeck pravi, da klasični pristopi h kritičnemu mišljenju izenačujejo pojme, kot so *zmožnost sklepanja*, *analiza argumentov* in *vsakdanje sklepanje*, pri čemer vsi ti pojmi opredeljujejo kritično mišljenje. Toda, ali je *spretnost sklepanja*, ki se izkazuje na različnih področjih, ena sama spretnost? Spretnost sklepanja se kaže pri šahu,

<sup>2</sup> Toulmin, Stephen: *Human Understanding*, Volume I, General Introduction and Part I. Princeton University Press; Princeton, New Jersey 1972.

ribolovu, nakupovanju, oblikovanju matematičnih modelov, pisanju pesmi itd. (McPeck 1990, 4.) Človek na različnih področjih tako v resnici pokaže neko sklepanje, toda to sklepanje se razlikuje. To podkrepi z analogijo s pojmom *hitrosti*. Če nekomu ponudimo, da bomo izboljšali njegovo hitrost, nas bo vprašal, hitrost pri čem. Podobno velja, kadar nekomu ponudimo, da bomo izboljšali njegove zmožnosti sklepanja; vprašal nas bo – zmožnosti sklepanja pri čem.

Poleg tega je za McPecka izenačevanje pojmov, kakršna sta spretnost sklepanja in analiza argumentov, vprašljivo tudi zato, ker analiza argumentov zavzema le manjši del spretnosti sklepanja. Analiza argumentov ima opraviti z oceno odnosov med proposicijami in razumna oseba pri svojem sklepanju ali razmišljanju za to dejavnost porabi približno pet odstotkov časa. Razmišljanje namreč zajema še odločanje, reševanje problemov, učenje, kako opraviti neko stvar, razlaganje pomenov, ugotavljanje resnice itd. Glavno opravilo analize argumentov se nanaša na ugotavljanje, ali je neki argument veljaven, ne pa na vprašanje, ali so premise oziroma dokazi resnični, kar je v resnici težje opravilo. Skratka, to pomeni, da *analize argumentov* ne moremo izenačevati s celotno zmožnostjo sklepanja.

Težave pomeni tudi tretji zgoraj omenjeni pojem: *vsakdanje sklepanje*. Klasični pristop h kritičnemu mišljenju obravnava obstoječe argumente in proučuje, ali so veljavni, ali so v njih kakšne zmote, na kakšnih skritih domnevah temeljijo ipd. McPeck meni, da se v teh strategijah skrivajo bližnjice, ki niso dobrodošle. Recimo, tudi če ugotovimo, da je neki argument zmoten, iz tega ne moremo sklepati, da je dober nasprotni argument. Če gre za argument, ki se nanaša na kakšno vprašanje javnega pomena, to za posameznika pomeni, da se še vedno ne more odločiti, kaj je v tem primeru pravilno. McPeck skuša s tem opozoriti, da je domet ugotavljanja veljavnosti konkretnega argumenta v javni razpravi, omejen. Kaj je v nekem primeru dobro, je odvisno od konteksta, v katerem se

odvija razprava, to pa zahteva prekoračitev meja logičnih pravil.

Se pravi: če so splošni pojmi, kot so *zmožnost sklepanja*, *analiza argumentov* in *vsakdanje sklepanje*, ki pri opredeljevanju kritičnega mišljenja nastopajo kot sopomenke, v resnici nejasni, to podpira prvo premiso argumenta, ki smo ga podali v uvodu – kritično mišljenje je nujno povezano s posameznim predmetnim področjem.

## 2. Okrepitev druge premise

McPeck pravi, da klasični pristop h kritičnemu mišljenju upravičuje svoj obstoj z idejo, da ljudem omogoča razumnejšo presojo na različnih področjih, z vsakdanjimi problemi vred. Toda v resnici lahko samo razišče odnose veljavnosti med premisami, težko pa pove kaj o njihovi resničnosti. Večina razprav o vsakdanjih problemih pa se nanaša prav na vprašanje resnice oziroma na vprašanje dokazov za posamezno premiso. Vsakdanji problemi (družbeni, politični in drugi) so izjemno zapleteni in zahtevajo seznanjenost z njimi. Podobno velja tudi, ko gre za argumente na posameznih predmetnih (znanstvenih) področjih.

Na tej točki McPeck sicer poudari, da posameznik ne more vedeti vsega o vsem in tudi ne napovedati prihodnjih problemov na nekem področju. To daje neko moč klasičnemu pristopu h kritičnemu mišljenju; zdi se namreč, da upravičuje poučevanje splošnih (logičnih) načel oziroma obič logičnih veščin, ki se nanašajo na vsa področja spoznanja. Toda ali je mogoče ta splošna načela in veščine enostavno prenašati? Po McPecku to seveda bodisi ni mogoče, če pa je že, to nima nobenega smisla. Če namreč povečujemo število predmetnih področjih, na katera se nanašajo splošna načela kritičnega mišljenja, s tem žrtvujemo učinkovitost teh načel na posameznih področjih. McPeckova ideja je v bistvu naslednja: četudi so obča (logična) navodila resnična, so hkrati prazna in splošno znana, skratka, niso kaj več, kakor

prazne floskule. Na primer, navodila, kakršna so »Prepričaj se, ali sklep sledi!«; »Ne zaidi v protislovje!«; »Ali je na delu kakšna zmotna?« ipd. spominjajo na navodilo trenerja pri baseballu, ki svojemu metalcu zabiča, naj vrže žogico. Se pravi, splošna navodila, če sploh so prenosljiva, so v najboljšem primeru neučinkovita (nepotrebna).

### **3. Nadaljnja okrepitev McPeckovega argumenta oziroma okrepitev njegove skrite domneve**

Na prvi pogled se zdi, da je McPeckova pozicija okužena z relativističnim pojmovanjem. Namreč če kritičnega mišljenja ne moremo posplošiti in ga uporabljati v različnih kontekstih, tedaj zapademo v relativizem oziroma pod vpliv ideje, da je vsaka oblika kritičnega mišljenja odvisna (relativna) od posameznega predmeta.

Ali je takšna interpretacija McPeckovega argumenta upravičena, ni povsem jasno. A kakor koli se odločimo, tukaj jo omenjamo zlasti zato, ker lahko z razmislekom o njej dodatno okrepimo McPeckov argument oziroma skrito domnevo, ki smo mu jo pripisali – namreč, da se je vsak predmet v preteklosti samostojno razvijal in proizvedel lastne intelektualne veščine in lastna merila razumnega ocenjevanja. Pravzaprav gre za ugotavljanje, pod kakšnimi pogoji je McPeckov argument smiseln; oziroma kaj moramo privzeti, da zveni prepričljivo. Izkáže se namreč, da potrebujemo neko zasnovano predmetnega področja, ki v svojem razvoju proizvede lastna merila razumnega ocenjevanja svojih dosežkov in lastna merila ocenjevanja samih teh meril, s čimer šele lahko nasprotuje uvajanju nekkih občnih meril razumne presoje oziroma občnih meril kritičnega mišljenja.

Menimo, da bi si McPeck lahko pomagal z nekaterimi Toulminovimi idejami; seveda tistimi, ki jih lahko temu argumentu brez škode pripišemo. Opozorimo, da Toulmin svoje argumentacije ni razvijal v kontekstu razprave o kritičnem

mišljenju, temveč ob vprašanju, kako bi pojasnili spremembo in napredek znanosti; toda ker govori o razvoju znanstvenega spoznanja na *različnih predmetnih področjih*, ga lahko uvedemo v McPeckov kontekst.

Toulminov argument povzemamo po njegovi knjigi *O človeškem razumu*:

- (1) Zgodovinska in kulturna raznolikost človeških idej vodi k potrebi po nepristranskem stališču racionalne presoje. Na prvi pogled se zdi, da je to mogoče doseči samo s pomočjo abstraktnih logičnih terminov, ki jim je pripisana absolutna in univerzalna racionalna avtoriteta nad vsemi pojmi in presojami v vseh časih.
- (2) Toda kakor hitro prestopimo meje čiste matematike in formalne logike, zaide poskus identifikacije absolutnega stališča v težave zaradi zgodovinske relevantnosti; težave so tolikšne, da se zdi, da nam ne preostane nobena očitna alternativa, torej nič drugega, kakor da zdrsnemo v kulturni relativizem.
- (3) Vendar absolutistična relativistična pozicija počivata na skupni zmotni domnevi, da je racionalnost lastnost nekega partikularnega logičnega ali pojmovnega sistema; poziciji se razlikujeta le glede lociranja našega racionalnega stališča – absolutisti ga postavljajo v idealni, abstraktni sistem, relativisti pa v arbitrarno izbrani sistem.
- (4) Zaradi tega moramo začeti z ugotovitvijo, da racionalnost ni lastnost logičnih ali konceptualnih (pojmovnih) sistemov kot takih, temveč dejavnosti ljudi. Pojmovni nizi, ki so značilni za ta podjetja, si stojijo v nasprotju: nekateri pojmi, presoje in formalni sistemi so trenutno sprejeti, nasproti pa jim stojijo postopki kritike, ki vodijo k spremembi.
- (5) Ko razmišljamo o procesih pojmovne spremembe, se ista dilema pojavi na ravni zgodovine. Zdi se, da smo prisiljeni izbrati

med uniformno razlago, ki predpostavlja univerzalno relevantnost enega samega niza racionalnih metod, in revolucionarno razlago, ki obravnava konceptualno (pojmovno) spremembo kot sekvenco radikalnega preloma med racionalno inkonzistentnima pozicijama.

- (6) Toda to dilemo je mogoče obiti, če priznamo naslednji razlikovanji: a) med teoretskimi pojmi in načeli predmetnega področja (discipline), ki se lahko diskontinuirano spreminjajo, in disciplinarnimi pojmi in načeli, ki utemeljujejo predmetno področje samo in se spreminjajo postopoma b) med specifičnimi teorijami predmetnega področja, ki imajo vsaka svojo družino ali sistem pojmov in intelektualno vsebino celotnega predmetnega področja, ki obsega spreminjajočo »populacijo« pojmov, ki so na splošno logično neodvisni drug od drugega. (Toulmin 1972; 133, 134).

Toulminov argument že na prvi pogled zavrača relativizem. Ne le, da priznava pomen nepristranske razumne presoje, temveč poudarja tudi, da relativizem nastopa kot eden izmed možnih, a zmotnih odgovorov na to vprašanje. Toda Toulminov argument pravi, da je enako zmoten tudi absolutistični odgovor, kar bi najbrž dejal tudi McPeck. Toulmin namreč, podobno kot McPeck, zavrača idejo, da bi lahko logika ponudila neko tehtno, splošno (in absolutno) merilo razumne presoje. Rečeno z McPeckom: logika je samo ena izmed večščin razumnega ravnanja. Toulmin nadalje postavlja mišljenje (kritično mišljenje) v zgodovinski kontekst oziroma v kontekst uporabe in razvoja posameznih pojmov (na posameznih predmetnih področjih). K temu dodaja še pomembno ločevanje med teoretskimi pojmi nekega predmetnega področja in načeli, ki utemeljujejo to predmetno področje. Za McPeckov argument je to ločevanje pomembno zlasti zato, ker ponuja možnost zasnove predmetnega področja in potemtakem temelj za tezo, da je kritično mišljenje nujno povezano z nekim predmetom

razmišljanja (v okviru predmetnega področja).

Toda gremo po vrsti. Oglejmo si naprej, kako Toulmin zavrne relativistični pristop. S tem namenom analizira Collingwoodovo knjigo *Essay on Metaphysics*. Po relativizmu se raznolikost pojmov nanaša na vsa področja mišljena in delovanja, kar izhaja iz tega, da je človek inkulturiran ali vzgojen v neko skupnost, tako da so njegove intelektualne in moralne predpostavke značilne za to kulturo. Rekonstrukcija Collingwoodovega relativističnega argumenta je naslednja:

- (1) Intelektualna vsebina predmetnega področja v katerem koli danem stanju razvoja vsebuje sistem pojmov in načel, ki delujejo na različnih ravneh splošnosti.
- (2) Naše sprejetje pojmov in propozicij na nižjih ravneh splošnosti je relativno glede na tiste na višjih ravneh.
- (3) Ko dosežemo najvišjo stopnjo splošnosti, naši razlogi, zaradi katerih sprejmemo pojme in načela, niso več razložljivi v terminih »relativno glede na« splošnejšo raven razmišljanja, tako da je ta najvišja raven predpostavljena absolutno.
- (4) Na vsaki stopnji razvoja predmetnega področja je mogoče različne pojme in propozicije racionalno primerjati v tistem obsegu, v katerem operativno relativno pripadajo isti konstelaciji absolutnih predpostavk.
- (5) Toda ne obstaja skupen krog načel in postopkov za presojanje propozicij ali pojmov, ki so relativni glede na različne konstelacije absolutnih predpostavk, in tudi ne za primerjavo različnih konstelacij absolutnih predpostavk (prav tam, 73).

Argument za (recimo temu epistemološki) relativizem torej pravi, da je mogoče pojme ocenjevati le relativno, glede na dana, operativna absolutna merila, ki pa so absolutna le v določenem okvirju. Ko prestopimo meje okvir-

ja, razumno presojanje in primerjanje ni več mogoče. Po Collingwoodu so merila razumnega presojanja odvisna od zgodovinskega konteksta presojanja. Toulmin seveda ceni uvajanje zgodovine, toda meni, da se relativizem tega napačno loteva. Problematičnost relativističnega uvajanja zgodovine se namreč pokaže, ko je treba pojasniti pojmovne spremembe na nekem predmetnem področju (ali ob predmetu razmišljanja). Kje je težava? Če vzamemo neko predmetno področje, tedaj lahko dve zaporedni teoriji pomenita zelo različna pojmovna sistema (denimo Newtonova in Einsteinova). Če sprejmemo, da lahko vsako od teh teorij ocenjujemo le na podlagi absolutnih načel in meril, ki so nastala v toku njunega razvoja, tedaj ne moremo razumno pojasniti spremembe ali napredka, ki ga glede na Newtonovo teorijo pomeni Einsteinova. Toulmin pravi, da bi morali za pojasnitev te spremembe uvesti nekakšne superabsolutne predpostavke (ali merila). Ker tega Collingwoodov argument ne dopušča, je lahko razlaga samo vzročna (zgodovinska) in ne racionalna.

Oglejmo si sedaj še, kako Toulmin na podlagi težav relativizma razvije idejo obstoja posameznega predmetnega področja oziroma praktičnega podjetja, kot se tudi izrazi. Najprej predlaga mehkejšo pozicijo, kot je Collingwoodova, in zdi se, da prav to tista točka, s katero bi se moral strinjati tudi McPeck. Po Toulminu namreč vsako področje raziskovanja sprejema določene temeljne pojme, načela ali predpostavke kot gotove, pri čemer ta lastnost ni izključno stvar pripadnosti določenemu obdobju. Intelktualna vsebina dejanskih teorij se lahko spremeni na številne načine, toda na globlji metodološki ravni bodo predmetna področja kazala kontinuiteto, ne glede na korenitost sprememb. To nadalje omogoča, da različne strani v razpravi še vedno delijo skupne temelje, morda ne konkretnih teoretičnih pojmovanj, zato pa nemara pojmovanja širšega predmetnega področja, v katerih odsevajo kolektivne racionalne metode, postopki selekci-

je in merila ustreznosti. Pri tem je za Toulmina pomembno, da morajo v razpravi na obeh straneh sodelovati pripadniki iste znanosti (predmetnega področja); če gre za fiziko, morajo to biti fiziki, ki delajo kot fiziki itd. Toulmin poskuša tako poudariti temeljna teoretična načela, ki niso aktualna le v znanosti v nekem času, temveč pomenijo dolgotrajnejša načela posameznega predmetnega področja, ki ga tudi konstituirajo. To pomeni, da so Newton, Kant in Einstein svoje razlage organizirali v povezavi z različnimi teoretičnimi načeli, toda fizika kot celota se je med letoma 1680 in 1910 kontinuirano razvijala. Vsi trije so tako bili udeleženi v eni sami konstitutivni racionalni razpravi in razlike med njihovimi predpostavkami niso racionalno nepremostljive.

Skratka, po Toulminu se lahko relativizmu izognemo, če omehčamo Collingwoodovo razlikovanje med absolutnimi in relativnimi predpostavkami in se lotimo raziskovanja procesov zgodovinskega spreminjanja na kompleksnejši način. To seveda pomeni, da hierarhija med posameznimi predpostavkami ni izključno logična, zaradi česar logika (kot pravi tudi McPeck) ne more biti tista miselna večščina, s katero bi lahko ocenjevali dosežke na predmetnih področjih, ki so se različno razvijali.

Vprašanja o upravičevanju, intelektualnih odlikah in racionalnosti se v tukaj ne zastavljajo v območju nekega enega partikularnega »logičnega sistema«, temveč širše. Toulmin namreč poskuša razpravljati o problemih pojmovnih sprememb s teoretičnega in praktičnega vidika. Zanaša se na praktična izkustva v dejanskih podjetjih. Če torej preformuliramo teoretični problem kolektivne vloge pojmovanj pri zgodovinsko se razvijajočih podjetjih, lahko po Toulminu začnemo z vprašanjem, kaj se lahko o njih naučimo iz praktičnih načinov, v katerih se naša racionalna podjetja izvajajo in kako se v dejanskih situacijah rešujejo težave, ki smo jih postavili v čisto teoretskih terminih. Einstein na primer ni nikoli sprejel ideje, da bi prostorsko-časovne meritve bile primerljive le

v okviru enega referenčnega sistema. Izdelal je enačbe za spreminjanje meritev v enem sistemu v meritve drugega. Prostorsko-časovne sodbe iz različnih referenčnih okvirjev je bilo mogoče transformirati. To pomeni, da so bili razviti racionalni postopki za primerjanje meritev, ki so relativne za različne okvirje.

Vprašanje, ki se na tej točki postavlja, je, kateri racionalni postopki bodo kos praktičnim težavam, ki izhajajo iz razlik v kulturnih in zgodovinskih okoliščinah (v razvoju nekega predmetnega področja). Pri tem po Toulminu zadošča, da pokažemo, da je racionalno primerjanje teh razlik včasih smiselno. Če namreč, tako kot Toulmin, privzamemo, da racionalna podjetja obstajajo, potem je mogoče ideje različnih obdobj in kultur opisati kot bolj ali manj ustrezne, racionalno utemeljene, izključujoče, dobro osnovane itd.

Seveda pa, če se vrnemo k McPecku, to velja zlasti za posamezna predmetna področja, med različnimi področji pa še vedno ni mogoče govoriti o enem samem načinu razumnega ocenjevanja. Če torej beremo Toulminovo kritiko relativizma skupaj z McPeckovo idejo, da je kritično mišljenje nujno povezano s posameznimi predmeti razmišljanja, pristanemo pri nekem posebnem zavračanju relativizma in posebnem uvajanju zgodovinske interpretacije. Če na tem mestu pustimo ob strani, ali je takšno zavračanje relativizma uspešno, potem lahko McPeckovem argumentu, ki smo ga podali v uvodu, dodamo implicitno domnevo, po kateri se je vsako predmetno področje v preteklosti samostojno razvijalo in proizvedlo lastne intelektualne veščine in lastna merila razumnega ocenjevanja. S tem je hkrati vzpostavljen pojem predmetnega področja, v okviru katerega poteka racionalna razprava in razumno ocenjevanje dosežkov (posameznih teorij).

## **Kritika McPeckovega argumenta**

Pri kritiki McPeckovega argumenta se ne bomo dolgo zadržali, kajti izčrpno razpravo o tem problemu prinaša članek *Posplošljivost kriti-*

*čnega mišljenja*. Nekaj točk pa se vendarle zdi vredno omeniti tudi tukaj.

### **1. Kritika prve premise McPeckovega argumenta**

Videli smo, da prva premisa McPeckovega argumenta, po kateri je kritično mišljenje vedno povezano s posameznimi predmeti razmišljanja, postavlja, da o pojmu *kritično mišljenje* ni smiselno govoriti zunaj posameznega predmetnega področja. Če se kritično mišljenje ne nanaša na neki določen predmet, je prazno.

Harvey Siegel v tekstu *McPeck, neformalna logika in narava kritičnega mišljenja* pravi, da ta premisa neupravičeno meša dvoje: *mišljenje na splošno*, ki se nanaša na vrsto dejavnosti, in *mišljenje* kot miselno dejanje ali primer nekega razmisleka (Siegel 1990, 76). Rekli bi lahko torej, da McPeck meša splošno in posamezno. Kajti, čeprav je posamezno miselno dejanje vedno mišljenje o nečem, po Sieglu še ne sledi, da ni mogoče o miselnih dejanjih razmišljati na splošno. Ali po analogiji: čeprav je mogoče kolesariti le na nekem posameznem kolesu, to še ne pomeni, da se ni mogoče pogovarjati o kolesarjenju nasploh. Se pravi; zaradi nerazločevanja med posameznim in splošnim McPeckova premisa o nujni povezanosti med mišljenjem in predmetom ni posebno prepričljiva.

### **2. Kritika druge premise McPeckovega argumenta**

Siegel nadaljuje takole: če je mogoče govoriti o kolesarjenju nasploh, je mogoče govoriti tudi kritičnem mišljenju nasploh. To pa nadalje pomeni, da je mogoče razvijati splošne veščine sklepanja, ki jih je mogoče prenašati na različna predmetna področja. Poleg tega obstaja kopica veščin sklepanja, ki se ne nanašajo na nobeno predmetno posebej, temveč so splošne. Gre za veščine kot so: odkrivanje implicitnih domnev, odkrivanje klasičnih zmot, odkrivanje odnosov med premisami in sklepi itd.

Zgoraj smo videli, da so po McPecku takšne splošne večšine očitne oziroma prazne. Toda ali je to res? Našteli bi lahko neskončno primerov, tako iz različnih predmetnih področij, kakor iz argumentov v vsakdanjem življenju, kjer večšost v prepoznavanju logičnih zmot, v odkrivanju implicitnih domnev ipd. veliko pripomore k razumevanju in ocenjevanju argumentov. Toda spomnimo se, kaj pravi McPeck. Po njegovem golo prepoznavanje napačnosti argumenta ne pripomore veliko k nadaljnjemu odločanju, še vedno je treba odkriti resnico, tehtati dokaze ipd.

To lahko ponazorimo. Vzemimo uvajanje različnih šolskih reform, ki se jih v zadnjih letih lotevajo naše oblasti. Sumimo namreč, da je vsem predlaganim reformam, ki se – zanimivo! – sklicujejo na razvijanje kritičnega mišljenja, skupno prav njegovo zanikanje. Zdi se namreč, da kritično mišljenje razumejo instrumentalno, kot zmožnost posameznika, da bo ocenil svoje zmožnosti in možnosti na trgu delovne sile. Kot dokaz za to trditev lahko navedemo odnos posameznih oblasti do filozofije na različnih stopnjah izobraževanja, namreč odnos, ki na ta ali oni način vodi do izginjanja tega predmeta iz naših šol. Če gre za osrednji humanistični predmet, ki z doseganjem učno-vzgojnih ciljev bistveno pripomore k ohranjanju in razvoju ne le demokratičnih, temveč tudi drugih temeljnih vrlin (avtonomne kritične presoje ipd.), je njegovo izginjanje slab kazalnik skrbi za razvoj kritičnega mišljenja. Ta zgled nam pokaže, da ima McPeck prav. Če se želimo vključiti v razpravo na nekem področju, moramo o tem področju veliko vedeti. Brez tega ne moremo predvidevati morebitnih posledic ipd. Šele ko skrbno preučimo skupne značilnosti podobnih reform, primerjamo njihove posledice v drugih državah, dosežemo soglasje pri vrednotenju teh posledic itn., lahko trdimo, kakšne bodo posledice konkretnih reform za družbo kot celoto. A v isti sapi bi morali priznati, da tudi splošne večšine sklepanja in ravnanja z argumenti niso tako nepomembne ali prazne, kot meni

McPeck. Čeprav je res, da se moramo spoznati na predmetno področje, pa je pomembno tudi, da znamo dobro sklepati, odkrivati implicitne domneve ipd. Še več, pomembno je, da smo pri sklepanju avtonomni. Za vse pa bi težko trdili, da je odvisno od posameznega predmeta, o katerem razmišljamo. Mislim, da bi se večina praktikov strinjala, da mnogi učenci tega ne obvladajo, če pa že, to počnejo implicitno in zato površno.

Poleg tega se zdi, da McPeck zahteva preveč. Po logični analizi običajno v resnici še vedno ne vemo, kaj naj napravimo (kot namiguje McPeck), vendar pogosto ugotovimo vsaj to, česa ne bi smeli narediti. Če odkrijemo, da je naše sklepanje temeljilo na kakšni doslej implicitni domnevi ali ideološki samoumevnosti, ki po premisleku ni upravičena, je nemara prav, da se vzdržimo delovanja. Če nas neko opozori, da so šolske reforme, ki so jih uvedli v nekaterih vodilnih državah na svetu, temeljile na vprašljivem pojmovanju sebičnosti ali da so proizvedle nepričakovane in neželene posledice, nemara ne bomo spreminjali zakonodaje tako, da bo postalo lažje ravnati po teh tujih zgledih.

### ***3. Kritika skrite domneve v McPeckovem argumentu***

Zdi se, da obe premisi v McPeckovem argumentu črpata svojo moč iz implicitne domneve, da ima vsako predmetno področje (ali predmet razpravljanja) svojo lastno intelektualno zgodovino, v okviru katere so se razvila specifična merila presoje in ocenjevanja posameznih dosežkov pa tudi meril samih. Zgodovinski razvoj je dejstvo, vprašanje pa je, kaj to pomeni za kritično razmišljanje. Ali se merila ocenjevanja na posameznih predmetnih področjih resnično tako razlikujejo, da jih med sabo ni mogoče primerjati oziroma da niso posplošljiva?

Če si pomagamo s Toulminom, si lahko zamišljamo neko predmetno področje (fiziko,



kemijo itd.) kot poseben način odstiranja sveta, pri katerem ne gre le za subjektov odnos do objekta proučevanja, kjer sta subjekt in objekt ločena, temveč za neko vzajemnost med obema. Fizik ne odkriva resnice o svetu kot take, temveč govori o stvarnosti z natančno določenimi modeli, teorijami itd. Recimo temu, da vidi svet skozi svoja očala. A to še ni vse, s tem si oblikuje tudi vid. Vsaka korenita operacija tega vida bi privedla do začasne slepote. Vid (videnje objektov, problemov) na nekem predmetnem področju se po Toulminovem mnenju relativizmu izogne s tem, da merila, ki ji postavlja ta vid (recimo za to, kaj je dobro ali slabo videnje), niso določena zgolj z obdobjem, modo ipd., temveč s preteklim razvojem predmetnega področja. Poleg tega je (tako kot pri McPecku) mogoče na nekem področju ostati razumen (razumno kritičen) – mogoče se je vpraševati o osnovnih predpostavkah tega videnja in jih razumno spreminjati, če obstajajo utemeljeni razlogi.

Kar v Toulminovi sliki, če smo jo ustrezno podali in ki po naše pojasnjuje tudi McPeckovo stališče, bega, je to, da splošna merila, ki bi veljala za oceno različnih oblik videnja (v fiziki, kemiji, biologiji, umetnosti itd.) ne obstajajo. Kritična razprava je zato tehtna na posameznem predmetnem področju (skozi čas), nasploh (medpredmetno) pa ne (v najboljšem primeru je prazna). Ali je takšna zasnova predmetnosti vendarle podvržena relativizmu, je težko vprašanje. Če bi odgovorili pritrdilno, ovržba ne bi bila zahtevna, toda kritika je mogoča tudi, če se odgovoru za zdaj izognemo. Naslonimo se lahko na Sieglovo razlikovanje med različnimi sestavinami kritičnega mišljenja. Ideja je, kot lahko preberemo tudi v članku *Posplošljivost kritičnega mišljenja*, v osnovi ta, da so nekatere veččine kritičnega mišljenja nemara zares odvisne od predmetnega področja, ampak te veččine pomenijo samo eno sestavino kritičnega mišljenja oziroma natančneje samo en del te sestavine.

Siegel podobno misel razvija tudi v tekstu

*McPeck, neformalna logika in narava kritičnega mišljenja*. V tem članku se, med drugim, osredotoči na McPeckov pojem »refleksivni skepticizem«, kjer gre pravzaprav za to, da lahko delavec na nekem predmetnem področju deluje kot kritični mislec, če se svojih dejavnosti loteva z določeno mero skepse, pri čemer ta dvom zahteva poznavanje predmetnega področja.

Siegel na tej točki McPecku priznava pomemben dosežek. Vpeljevanje dvoma namreč pomeni, da mora biti kritični mislec sposoben ovrednotiti ali začasno zavreči dokaze za resničnost neke propozicije v dani problemski situaciji (Siegel 1990, 78). Ampak to ne pomeni nič drugega, kakor da kritični mislec poseduje neko možnost spraševanja (dvoma), ta možnost pa opredeljuje kritično mišljenje kot takšno. Kritični mislec je namreč nekdo, ki se je zmožen ravnati v skladu z razumnimi razlogi, pri čemer je ta možnost popolnoma posplošljiva na vsa predmetna področja. Pripravljenost in zmožnost, da ravnamo v skladu z razlogi, Siegel poimenuje *kritična drža* ali *kritični duh*, ki je druga sestavina kritičnega mišljenja, poleg zgoraj omenjenih veččin kritičnega mišljenja, ki pomenijo prvo sestavino.

Vidimo torej, da je Sieglova logika preprosta. Tudi če nekatere veččine, ki tvorijo kritično mišljenje, nemara niso posplošljive ali prenosljive na različna predmetna področja, obstaja še druga sestavina kritičnega mišljenja (kritični duh), ki mu takšne prenosljivosti ne moremo oporekati. To pa pomeni, da je domneva, ki utemeljuje McPeckov argument, namreč domneva o tem, da ima vsako predmetno področje svojo lastno intelektualno zgodovino, v okviru katere so se razvila specifična merila presoje itd., na neki točki pretirana, da postavlja preveč.

V pričujočem tekstu smo predstavili McPeckovo stališče, po katerem je kritično mišljenje tesno povezano s predmetnimi področji, na katerih se odvija. Njegovo teorijo smo predstavili kot argument s sklepom, ki nas skuša prepričati, da

splošni tečajji (ali šolski predmeti), ki poučujejo kritično mišljenje, niso utemeljeni. Pokazali smo, da gre za opozorilo, ki pokaže na nekatere komercialne trende, ki so resnično vredni vse kritike. Toda če to odmislimo, je teza močno vprašljiva. Tako smo podali McPeckove razloge in implicitno domnevo, ki naj bi sklep podprli in nato najprej pokazali njihovo moč (pri čemer smo si pomagali s Toulminom) in zatem njihove pomanjkljivosti (pri čemer smo si pomagali s Sieglom). Menimo, da je teza pomanjkljiva oziroma napačna. To pomeni, da preišljeno zasnovani in preverjeni šolski predmeti, kakršni so filozofija v gimnaziji in filozofija za otroke v osnovni, lahko upravičujejo svoj obstoj tudi s tem, da poleg vsega drugega razvijajo še kritično mišljenje kot takšno. Ampak zaradi tega ne bi smeli mirno spati, zlasti ko vidimo, kako se ideja kritičnega mišljenja uporablja in zlorablja v sodobni pedagoški praksi in kaj vse se počne v njenem imenu.

## Literatura

McPeck, John E: *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*; Routledge, Champan and Hall, Inc; 1990.

McPeck, John E.: »Misli o predmetni specifičnosti«, v tej številki.

Siegel, Harvey: »McPeck, informal logic, and the nature of critical thinking«. V: McPeck: *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*; Routledge, Champan and Hall, Inc; 1990.

Siegel, Harvey: »Posplošljivost kritičnega mišljenja«, v tej številki.

Toulmin, Stephen: *Human Understanding*, Volume I, General Introduction and Part I. Princeton University Press; Princeton, New Jersey 1972.

## Argumenti za filozofe

1.

Kritičnega razmišljanja danes pri nas ni več treba posebej predstavljati in uvajati, zato bom v tem članku na osnovi svojih pedagoških izkušenj in praktičnih primerov navedel nekaj dopolnil svojemu razmišljanju o tej temi izpred desetih let.<sup>1</sup> Osredotočil se bom na analizo argumentov kot osrednji del kritičnega razmišljanja. Predvsem me bodo zanimali argumenti v filozofskih besedilih. Z analizo posameznih primerov bom poskušal dopolniti standardne napotke za preučevanje argumentov in pokazati, kako je lahko preučevanje posameznega argumenta vstop v neko filozofsko temo.

V svoji »logiški« pedagoški praksi se sicer ukvarjam predvsem s formalno logiko, ki naj bi bila zahtevnejša od neformalne logike in kritičnega razmišljanja. Zato sem študentkam in študentom pri predmetu logika (filozofija, prvi letnik univerzitetnega študija) dolgo dajal možnost, da oddajo seminar iz neformalne logike in tako zvišajo končno oceno. Nameni so bili dobri – logika se nekaterim filozofom zdi prazen kalkulo in, če jim ta ne gre ali do takšne logike čutijo odpor, naj se izkažejo v neformalni logiki in tako nadomestijo manko točk pri logičnih testih. V seminarski nalogi naj bi tako sami poiškali neki argumentativen odlomek ali članek (filozofski, novinarski, esejistični ..., besedilo se preslika in priloži) in ga obravnavali v skladu z napotki za razčlenitev in oceno argumentov. Ko je študent(-ka) rekonstruiral(-a) najboljši možni argument za dano stališče, naj bi navedel možen ugovor in potem še odgovor na ta ugovor. No, izkazalo se je, da te možnosti ni izkoristil pravzaprav nihče (morda ena do dve osebi v generaciji), in pa, da je zelo težko izpolniti pogoj: *dobro* opravljen seminar zviša oceno. Celo težje kakor rešiti naloge pri preizkusu iz formalne logike.

<sup>1</sup> Šuster, D. *Moč argumenta: logika in kritično razmišljanje*. Pedagoška fakulteta Maribor, 1998.

V čem je bila težava? Najprej zagotovo v razmerju med številom ur za formalno in neformalno logiko. A tudi kakšnih šest ur, posvečenih tej temi, bi ob drugih podobnih predmetih moralo privedi do prepričljivejših rezultatov. No, zadeva z ugovori in odgovori na ugovore je morda domača mišljenju šahista, drugim pa ne in se je izkazala za preveč zapleteno. Ampak vsaj prvi del – »poišči argumentativni odlomek in ga analiziraj« se mi je zdel enostaven in privlačen način za zvišanje končne ocene. Pa so dostikrat nastale težave, še preden se je kakšna analiza sploh začela.

2.

Vzemimo naslednji primer, ki si ga je za seminarsko obravnavo izbral eden boljših v svoji generaciji. »Notica«, ki se je v temeljiti analizi lotil, je imela naslov »Brez seksa v ujetništvu«, glasila pa se je:

*Velika panda v ujetništvu izgubi spolno slo. Medtem ko te živali v naravi nenehno skrbijo za naraščaj, so v ujetništvu spolno povsem pasivna bitja. V nasprotju s 1000 živalmi na prostosti, ki se najraje zadržujejo v bambusovih gozdovih, tri četrtine medvedov v živalskih vrtovih ne kaže nobenega zanimanja za razmnoževanje. Divje pande rojevajo vsako drugo leto od 2 do 3 potomce. V živalskih vrtovih je to prava redkost, vendar pa živijo v civilizaciji precej dlje. To pa vseeno ne prispeva k ohranitvi vrste.*

V analizi, skrbno opremljeni z diagrami, je obravnaval sklep: »Pande v ujetništvu izgubijo spolno slo.« Toda, se boste vprašali, kje je tu sploh kak argument? Res je, ni ga. Gre za opis, navajanje dejstev, ne pa razlogov za nekaj, kar je vsaj deloma sporno. Dejstvo, o katerem poroča notica, je, da pande v ujetništvu izgubijo spolno slo, o tem ni treba nikogar prepričevati. V pravem argumentu pa navajamo razloge za sprejetje nečesa, kar je vsaj delno sporno ali morda vsaj začasno privzeto kot sporno in o čemer želimo nekoga prepričati.

Kmalu sem ugotovil, da so potrebni podrobnejši napotki že pri prvem koraku – prepoznavanju argumentov. Navodila za analizo argumentov se začnejo z:

*Argument najprej prepoznamo in razberemo glavni sklep. Začnemo z vprašanjem: v kaj nas avtor prepričuje? (Šuster, 1998)*

S tem navodilom ni nič narobe, samo preveč ohlapno je. S pravilno uporabo nas vodi do prave ocene. Pande v ujetništvu izgubijo spolno slo – to je »zabeleženo« dejstvo, o katerem ni treba nikogar *prepričevati*. Sporno je morda kaj drugega: ali je »moralno« zapirati živali v živalske vrtove? Še bolje: ali naj zapiramo pande v živalske vrtove, če jih želimo ohraniti? Implicitni sklep odlomka je, da ne (čeprav živijo v civilizaciji precej dlje, to kljub temu ne prispeva k ohranitvi vrste). Ali se da pravilo za začetek analize oblikovati v smeri takšne natančnejše in pravilnejše uporabe?

Mislím, da bi morali tudi v preučevanju argumentov najprej vpeljati širši okvir razumevanja nekega besedila, ki ga preučujemo – kaj je sploh *tema*, predmet razprave (angl. *issue*)? V čem je problem in kaj je sporno?<sup>2</sup> Odgovor na to vprašanje je lahko zelo kratek (»dopustnost rabe mehkih drog«, »absurdnost življenja«, »vpliv živalskih vrtov na ohranitev ogroženih vrst«). Če ni ničesar spornega, problematičnega, kontroverznega ..., ničesar, kar bi lahko povzročilo nestrinjanje med (razumnimi) osebami, potem zelo verjetno tudi argumentov ni. Opredelitvi teme mora slediti neko konkretno *vodilno vprašanje*, ki ga najlaže postavimo v obliki »ali ...« in nas vodi do iskanega sklepa: »Ali naj zapiramo pande v živalske vrtove, če jih želimo ohraniti?«, »Ali naj Slovenija vstopi v Nato?« ipd. Navodila za preučevanje argumentov bi zdaj preoblikoval:

*Najprej ugotovi, kaj je v obravnavanem*

<sup>2</sup> To sem sicer že zagovarjal kot vstop v filozofsko razmišljanje (prim. Šuster, D. »Filozofija za začetnike«. *FNM* 1996, 3, št. 2, str. 37–44).

*odlomku (besedilu, pogovoru ...) sploh tema, predmet razprave. Kaj je sporno in v čem je sploh problem? Potem poišči vodilno vprašanje: Ali je nekaj tako in tako? Ali naj storimo to in to? Odgovor je sklep argumenta – trditev, ki potrebuje podporo in tisto, v kar nas avtor prepričuje.<sup>3</sup>*

Glede na vrsto problemov in naravo sporov obstajata dva tipa vodilnih vprašanj – vprašanja *dejstev* in vprašanja *najstev*. Prva so vprašanja tipa »Ali je nekaj (zares) tako in tako?« Ali je nekaj resnično ali neresnično? Ali se je nekaj pripetilo? Odgovor bo neki opis, neko dejstvo: Ali imajo debeli ljudje več čustvenih problemov kakor drugi? Kaj povzroča aids? Ali je to virus? Kdo je zares zmagal na volitvah za župana? Ali X ali Y? Ali nasilje na TV vodi do tega, da postanejo gledalci neobčutljivi za zločine na ulici? V tem primeru gre za opisno temo, ugotavljanje dejstev in navajanje razlogov, da je nekaj tako in tako.

Drugi tip vprašanj so vprašanja *najstev*: Ali naj? Ali smemo? Ali je dopustno? Ali je dobro, zaželeno, da ...? Ali naj smrtno kazen odpravimo? Ali naj dovolimo umetno oploditev samskih žensk? Ali naj Slovenija stopi v Nato? Ali naj se bojimo smrti? Ali je dobro, da preselimo romsko družino iz njenega prebivališča? Tu ne gre za vprašanja, kakšen je svet (deskripcija), ampak kakšen naj svet in ljudje bodo (preskripcija), kaj je prav ali narobe, kaj je dobro in kaj slabo, kaj moramo storiti. Spori o normah – etični, moralni, pravni – so zaradi čustvene vpletenosti udeležencev praviloma najbolj vroči, stališča pa najbolj potrebna argumentativne podpore.

Po Aristotelu na vprašanja *najstev* odgovarja praktično sklepanje – kaj moramo ali smemo glede na cilje, sposobnosti in okoliščine. Sklep takega argumenta (»praktični silogizem«) je zanj neko delovanje ali ravnanje. Njegovi pri-

<sup>3</sup> Glede na poplavo učbenikov kritičnega razmišljanja je zelo verjetno, da tak ali podoben napotek kje že nastopa. A praksa je pokazala, da gre za pomembno dopolnilo, ki ni samoumevno.

meri so (*Nikomahova Etika*, VII, 1147a):

*Moram storiti tisto, kar potrebujem.*

*Potrebujem plašč. Torej, moram napraviti plašč.*

*Vsako sladko stvar bi moral poskusiti. Tole je sladko. Torej, tole bi moral poskusiti.*

Danes razumemo vprašanja najstev širše, a še vedno je dober napotek za rekonstrukcijo takšnih argumentov, da mora v premisah argumenta, ki se ukvarja s preskriptivno temo in ima v sklepu neki »naj«, nastopati »najstvo« v eni od svojih oblik: naj bi; ne smeš; dopustno je; morali bi; ni zaželeno, da ... Primer, ki se kljub svoji kratkosti vedno izkaže kot precej trd oreh, si oglejmo v naslednjem razdelku.

3.

Antični filozof Alexander iz Afrodizije (2.–3. st. n. št.) v delu *De fato* (*O usodi*) pravi:

*(1) Moder mož naj bi ne ravnal vedno po svoji najboljši presoji. (2) Kajti s tem izpriča svobodo svojih dejanj. (3) Če kak prerok lahko napove, kaj bo mož storil, potem tako dejanje ni svobodno.*

*Tema* je klasični filozofski problem svobode dejanj in njihove vnaprejšnje napovedljivosti. *Vodilno vprašanje* pa je, ali naj vedno ravnamo po svoji najboljši presoji. Sklep je v prvem stavku – modri naj bi ne ravnali vedno po najboljši presoji. Ker je v sklepu »najstvo«, mora biti tudi v premisah, a v teh ga ne najdemo, saj je skrito v neki implicitni domnevi. Alexander očitno predpostavlja, da je svoboda najvišja vrednota, zato bi modri *moral* ravnati tako, da v svojem delovanju izpriča svobodo. Dodajmo to domnevo:

A – Modri bi morali ravnati tako, da v svojem delovanju izpričajo svobodo.

Po preoblikovanju druge premise dobimo:

2' – Kdor ne ravnata po najboljši presoji, v svojem delovanju izpriča svobodo.

Potem dobimo naslednjo obliko:

$$\frac{2' + A}{\downarrow} \\ 1$$

Domneva (A) v zahodni civilizaciji ni sporna, problematična pa je (2'), ki potrebuje dodatno podporo. V pomoč nam bo, če (3) nekoliko preoblikujemo in dobimo:

3' – Napovedljiva dejanja so nesvobodna.

Zdaj dobimo:

3' – Napovedljiva dejanja so nesvobodna.

+ X

Torej,

2' – kdor ne ravnata po najboljši presoji, v svojem delovanju izpriča svobodo.

Kako poiskati manjkajočo premiso (X)? Nekateri jo vidijo takoj, izkušnja pa je pokazala, da je bolje dati čim več napotil v obliki natančnih navodil. Zelo koristen je naslednji »mehanski« napotek za iskanje implicitnih premis, ki temelji na aristoteljanskem silogizmu:

Če v sklepu nastopa zveza pojmov S in P, v premisi pa zveza pojmov S in M, mora v manjkajoči dodatni premisi nastopati zveza pojmov M in P.

V delnem sklepu (2') nastopata pojma (ne)ravnanje po najboljši presoji in (ne)svoboda, v (3'), ki je podpora za (2'), napovedljivost in (ne)svoboda. Zato mora v manjkajoči premisi nastopati zveza pojmov (ne)ravnanja po najboljši presoji in napovedljivosti:

B – Ravnanje tistega, ki ne deluje po najboljši presoji, ni napovedljivo.

Ampak sklep (2') še vedno ne sledi deduktivno iz (B) in (3')! Sklep logično sledi samo, če so vsa nenapovedljiva dejanja svobodna, torej če (3')

preoblikujemo v močnejšo trditev (3''): »Vsa in samo napovedljiva dejanja so nesvobodna.« Tako dobimo končno shemo:

$$\begin{array}{c} 3'' + B \\ \downarrow \\ 2' + A \\ \downarrow \\ 1 \end{array}$$

Ali je argument dober? Rekonstruirali smo najboljše možne izpeljave, zato logični moči argumenta ni kaj očitati. Kritično lahko presojamo samo nepodprte premise in domneve. Denimo, da se strinjamo z (A). Morda drži tudi, da ravnanje tistega, ki ne deluje po najboljši presoji, ni napovedljivo (»če imaš opravka z norci ...«). Najspornejša je seveda teza (3''), da so vsa in samo napovedljiva dejanja nesvobodna. Morda obstajajo nenapovedljiva dejanja, ki niso svobodna. Če je neko dejanje povsem nenapovedljivo, je naključno in iracionalno, saj ga ne moremo pojasniti z značajem osebe in njenimi motivi. Kako bi potem lahko bilo svobodno? (3'') lahko ovržemo tudi drugače, tako da zagovarjamo možnost svobodnih, a napovedljivih dejanj. Tako pravi Avguštin:

Ker, če se ne motim, nekoga ne bi silil grešiti samo zato, ker bi ti vnaprej vedel, da bo grešil. Tudi tvoja vnaprejšnja vednost sama ga ne bi prisilila v to, čeprav bo brez dvoma grešil, saj sicer ti tega ne bi vnaprej vedel. Kakor si torej to dvojce ne nasprotuje in ti vnaprej veš, kaj bo nekdo po svoji volji storil, tako Bog vnaprej ve, kdo bo po svoji volji grešil, ne da bi ga silil, naj greši.<sup>4</sup>

Dejstvo, da je greh napovedljiv, po Avguštinu grešnika ne odvezuje krivde in ga ne naredi nesvobodnega. No, tu se odpirajo brezna razprav o svobodi, božji vnaprejšnji vednosti,

<sup>4</sup> Augustinus, A. 2003. *O svobodni izbiri*, Krtina, Ljubljana, str. 97.

determinizmu ..., kar je morda dober uvod v filozofsko razpravo, obsegajočo več kakor samo tehnike kritičnega razmišljanja.

4.

Zanimiva ilustracija razlike med deskriptivnim in preskriptivnim je naslednja izmenjava mnenj o rabi drog.

"Ker ljudje rabijo droge, da se laže soočajo z eksistenčnimi problemi, ni prav, da jih zaradi takšnih poskusov zapiramo." (DN, *Sobotna priloga Dela*, 13. 11. 1999, str. 34)

ZČT v svojem komentarju protestira proti DN-jevemu obravnavanju drog na način, ki se poskuša vzdržati njihove vnaprejšnje kriminalizacije:

"Še bolj me preseneča trditev DN, da ljudje rabijo droge zato, da se laže soočamo z eksistenčnimi problemi. Če bi ta trditev vzdržala znanstveno preverjanje, bi to pomenilo velik preobrat v razvoju človeštva. To bi pomenilo, da bi bilo otroke dobro sistematično privajati na drogo že od spočetja in jim tako zagotoviti lažje soočanje z eksistenčnimi problemi. Dejstvo, da si veliko ljudi lajša neprijetne občutke z drogami, namesto da bi odpravili težave, s katerimi se soočajo, pač ne more biti razloga za takšno vedenje. Ideja bi bila bolj znanstvena oziroma nepristranska, če bi se glasila nekako takole: ljudje uživajo (uživamo) droge kot neuspešen poskus soočanja z eksistenčnimi problemi ... Nevarnost ideje DN je seveda v posploševanju. Namesto da bi se usmerili v iskanje odgovora na vprašanje, zakaj se nekateri ljudje ne znajo več sprostiti brez droge, raje utrjujemo uživanje drog kot normativno vedenje." (*Sobotna priloga Dela*, 18. 12. 1999, str. 39)

Spet gre za kratek izsek iz daljše razprave in strokovne izmenjave mnenj o zelo »vroči« in sporni temi.<sup>5</sup> Razprava se vrti okrog trditve (T): »Ljudje rabijo droge, da se laže soočajo z eksistenčnimi problemi, ni prav, da jih zaradi takšnih poskusov zapiramo.«

<sup>5</sup> Prim. *Sobotna priloga Dela* 6. 11. 1999, 13. 11. 1999, 20. 11. 1999, 27.11. 1999 in 18. 12. 1999.

stenčnimi problemi.« Kaj bomo postavili kot vodilno vprašanje? Ker ne poznamo celotnega ozadja, se jih ponuja več: (i) Ali ljudje (zares) uporabljajo droge za soočanje z eksistencialnimi problemi? (ii) Ali naj ljudje uporabljajo droge za soočanje z eksistencialnimi problemi? (iii) Ali so trditve DN resnične?

Prvo vprašanje (i) je o dejstvih – nanj odgovorijo ankete, psihološke in sociološke raziskave ipd. O tem res nič ne zvemo iz odlomka in zato lahko zahtevamo, da nas o tem prepričajo (o tem je morda govor v drugih člankih v tem sklopu). Drugo vprašanje (ii) o *najstvih* nakazuje zadnji stavek v odlomku in pa »ironija« na začetku odlomka ZČT. Iz (T) po ZČT izhaja, da *naj* bi uporabljali droge za lažje soočanje z eksistencialnimi problemi. Tak sklep je popolnoma nesprejemljiv, zato razberemo dodatno implicitno razmišljanje po modelu *reductio*, ki se vrti okrog tretjega vprašanja (iii):

Utrjevanje rabe drog kot normativnega vedenja je nesprejemljivo in absurdno, zato so trditve DN resnične.

Seveda pa samo iz *dejstva*, da ljudje uporabljajo droge, zato da se lažje soočajo z eksistencialnimi problemi, še ne izhaja, da bi *morali* tako ravnati. Številni športniki uporabljajo poživila, zato da lažje premagujejo telesne napore. Ampak iz tega dejstva še ne izhaja nobena norma – da bi športniki *morali* uporabljati poživila za premagovanje telesnih naporov. Da bi bil kak normativni sklep lahko sprejet, mora biti po predstavljenih napotkih tudi v premisah neko »najstvo«. Ena od možnosti bi bila:

- 1 Ljudje uporabljajo droge zato, da se lažje soočajo z eksistencialnimi problemi.
- 2 Zaželeno je, da bi se ljudje lažje soočali z eksistencialnimi problemi.
- 3 Vse, kar pripomore k temu, da bi se ljudje lažje soočali z eksistencialnimi problemi, je sprejemljivo in zaželeno.

Torej,

- 4 raba drog je sprejemljiva in zaželeno.
- »Najstvi« se skrivata v premisah (2) in (3).

Shematsko:

- 1' S dela X zato, ker to pripomore k Y.
- 2' Y je nekaj, k čemur je vredno stremeti.
- 3' Vse, kar pripomore k Y, je sprejemljivo in zaželeno.

Torej,

- 4' X je sprejemljiv in zaželen.

Toda že primerjava s športniki in njihovo rabo poživil kaže, da s tem sklepanjem nekaj ne more biti v redu. Očitno je, da ima posplošitev (3') veliko protiprimerov, ki bi jih morala zlahka razkriti kaka razprava pri etiki.

ZČT pa upravičeno opozarja, da ima lahko eno od možnih razumevanj trditve (T) nesprejemljive posledice. Zdi se mi, da je večpomenskost nekaterih ključnih pojmov eden glavnih virov zmot v vsakdanji argumentaciji, sholastični napotek »Distinguo!« (porazlikuj različne pomene) je zato še vedno ena od poglavitnih tehnik kritičnega razmišljanja. Oglejmo si nekaj možnih razumevanj trditve »ljudje *rabijo* X« (mogoče niso vsa najbolj »slovnična«):

1. Ljudje rabimo kisik za dihanje. Kisik je nujno potreben za dihanje.
2. Ljudje rabimo kretnje za sporazumevanje. Ljudje uporabljajo kretnje, če ne gre drugače.
3. Ljudje rabijo zobe za trenje lešnikov. Če ni na voljo nič drugega, poskusijo z zobmi, a takšni poskusi niso vedno uspešni in so škodljivi za zobe.
4. Ljudje potrebujemo (»rabimo«) pogovor z drugimi, kadar smo v psiholoških težavah. Vsakdo bi moral imeti nekoga, s katerim se lahko pogovori.
5. Nekateri ljudje rabijo palčke za jedilni pribor.

Pri (T) ZČT zagovarja eno od radikalnih različic branja (3) – raba X je vedno neuspešna in zelo škodljiva. DN pa naj bi po ZČT zagovarjal razumevanje (1) in potem sklepal na (4): »brez tega se ne da, torej bi to morali«. Toda trditev »ljudje rabijo droge, da se laže soočajo z eksistenčnimi problemi« sama po sebi ne pove ničesar o tem, ali je takšna raba (ne)uspešna ali (ne)zaželena, brez širšega okvira gre samo za opis, podobno kakor v (5).

Mimogrede sem navedel še eno obliko sklepanja, s katerim bi lahko podprli domnevni normativni sklep: »Raba drog je sprejemljiva in zaželena.« In sicer:

1” Brez X ni Y.

2” Y je nekaj, k čemur je vredno stremeti.

Torej,

3” X je sprejemljiv in zaželen.

Bralec naj sam presodi: (i) ali je sklepanje veljavno (ali ima protiprimer); (ii) ali je argument dober, če postavimo »raba drog« za X in »lažje soočanje z eksistencialnimi problemi« za Y; (iii) če ni dober, ali ga lahko pripišemo DN-ju.

In končna ocena – ZČT vprašanje o dejstvih kategorično predstavi kot vprašanje o normah. V normativnem argumentu, za katerega ni evidence, da ga DN-ju res lahko pripišemo, gre za zmotno sklepanje. Res pa je, da bi bilo ključne trditve in pojme bilo mogoče razumeti na način, na katerega opozarja ZČT. Spet bi bilo potrebno poznavanje širšega okvira razprave in celotne izmenjave mnenj.

5.

V rekonstrukciji filozofskih argumentov pri iskanju implicitnih premis v dopolnjevanju tipično iščemo takšne povezave pojmov, da dobimo deduktivne argumente. Tudi pri vprašanjih o »dejstvih« (kaj je pravično, dobro, kaj je človek, ali obstaja duša, bog ...) gre za pojmovne raziskave, v katerih nas zanimajo odnosi med pojmi in pojmovne opredelitve, ki se tičejo tega, kakšne so stvari *nujno*. Vodilno vprašanje

v tem primeru je: »Ali je nekaj *nujno* tako in tako?« Vodilo rekonstrukcije so zato enostavni in pregledni deduktivni koraki. Vzemimo naslednji odlomek iz dialoga *Alkibiad*, ki ga pripisujejo Platonu<sup>6</sup>:

S.: Res, po mojem mnenju o tem prav nihče ne misli drugače.

A.: O čem neki?

S.: Da je človek pač eno od trojega.

A.: Od česa?

S.: Telesa, duše ali pa obojega skupaj, te celote.

A.: Seveda.

S.: Toda strinjala sva se, da je človek prav to, kar vlada telesu.

A.: [130b] Strinjala.

S.: No, ali telo vlada samemu sebi?

A.: Nikakor.

S.: Kajti rekla sva, da je vladano?

A.: Da.

S.: Potem to že ne more biti tisto, kar iščeva?

A.: Videti je, da ne.

S.: No, ali lahko dvoje od tega skupaj vlada nad telesom? Je to človek?

A.: Morda res.

S.: Ne, nikakor. Če eno od obojega ne vlada skupaj (z drugim), potem na noben način ne more vladati oboje skupaj.

A.: Prav imaš.

S.: [130c] Ker človek ni niti telo niti telo in duša skupaj, ostaja po mojem ta (možnost), da ni bodisi nič, ali pa ni, če je nekaj, naposled nič drugega kot duša.

A.: Natanko tako.

S.: Ti je treba še kaj jasneje dokazati, da je človek *duša*?

A.: Ne, pri Zevsu, zdi se mi, da to zadostuje.

Tema je bistvo človeka, vodilno vprašanje pa, ali je človek duša, kar potem Sokrat dokaže kot sklep. Premise so jasne, razen nekoliko enigmatičnega »Če eno od obojega ne vlada skupaj (z drugim), potem na noben način ne more vladati oboje skupaj.«. Primerjava različnih

<sup>6</sup> Plato, 2004. *Zbrana dela*. Prev. Kocijančič, Gorazd. Mohorjeva družba, Celje, str. 606



prevodov kaže, da lahko to premiso parafraziramo in preoblikujemo<sup>7</sup> v 4' in dobimo:

1. Človek je eno od trojega: telesa, duše ali obojega skupaj.
2. Človek je to, kar vlada telesu.
3. Telo ne vlada samo sebi, ampak je vladano.
- 4'. Če je telo vladano, potem ne more vladati skupaj z dušo.
5. Človek je duša.

V rekonstrukciji začnemo s sklepom (5) in iščemo najhitrejšo deduktivno pot do njega. Ponuja jo disjunktivna premisa (1), v kateri so navedene tri alternative. Dve izločimo in ostane želene tri alternative. Izločeni alternativni dodamo kot domnevi:

- A. Človek ni telo.
- B. Telo in duša skupaj ne moreta biti človek.

Potem dobimo:

$$\begin{array}{c} 1 + A + B \\ \downarrow \\ 5 \end{array}$$

Zlahka ugotovimo, da A deduktivno sledi iz  $2 + 3$ , B pa iz  $3 + 4'$ . Torej:

$$\begin{array}{ccc} \frac{3 + 2}{\downarrow} & & \frac{3 + 4'}{\downarrow} \\ 1 + A & + & B \\ \hline & & \downarrow \\ & & 5 \end{array}$$

Še komentar o razliki med univerzalno veljavno logiko in retoriko, v kateri naslavljamo argument na določenega poslušalca, ki ga poskušamo z njemu prirejenimi sredstvi prepričati o sklepu. V dialogu razprava o »ničū«, logično gledano, argumentu ne doda ničesar. Retorični učinek je morda večji, če namesto sheme:

X je A ali B. Ker X ni A, je zato B.

uporabimo daljšo shemo, v kateri navidez dokazujemo nekaj več:

X je A ali B. Ker X ni A, potem je nič ali pa je B. X pa ni nič. Torej, X je B.

A logična moč sklepanja ni v drugem primeru prav nič večja kakor v prvem! Alternativa »človek je nič« je vendar izločena že s prvo premiso (1).

Kako bi ocenili sklepanje? Koraki so deduktivni, zato bo vse odvisno od prepričljivosti premis. Ker ne poznamo celotnega besedila, ne vemo, kako dobra je predhodna podpora za (1), (2) in (3), na katero se sklicuje Sokrat. Tudi brez tega pa lahko ocenimo sprejemljivost premise (4'). Študentka, ki je izbrala ta odlomek za analizo (gre za enega dobrih seminarjev), ugotavlja (malo prirejeno):

Če telo ne vlada samo sebi, to še ni zadostni razlog za sklepanje, da ne more vladati skupaj z dušo. Poznamo stvari, ki same po sebi ne izpolnjujejo nekega pogoja, a ga izpolnijo skupaj z nečim drugim. Denimo, samo moka še ni testo, pa tudi samo voda še ni testo. Ko pa zmešamo

<sup>7</sup> Boris Vezjak predlaga: »Če ena od sovladajočih stvari (*synarchontos*) ni vladajoča, potem nikakor ni mogoče, da bi vladala skupnost dvojega.« Angleški prevodi: »S.: The most unlikely of all things; for if one of the members is subject, the two united cannot possibly rule.« (Benjamin Jowett, navedeno po <http://www.ellopos.net/elpenor/greek-texts/ancient-greece/plato/plato-alcibiades-i.asp>.) »The unlikelyest thing in the world: for if one of the two does not share in the rule, it is quite inconceivable that the combination of the two can be ruling.« (Lamb) In »No, that's the least likely of all. If one of them doesn't take part in ruling, then surely no combination of the two of them could rule.« (Hutchinson). Zahvaljujem se Borisu Vezjaku za pomoč in informacije.

moko in vodo, dobimo gmoto, imenovano testo. Torej bi po Platonu sledilo: »Testo je moka ali voda ali oboje skupaj. Moka ni testo. Če pa moka ni testo, potem tudi moka in voda skupaj ne moreta biti testo. Torej je testo voda.« To je absurd, zato je premisa (4') sporna, Platonov argument pa slab.<sup>8</sup>

Morda kdo poreče, da analogija 'moka in voda' sta v takšnem razmerju kakor 'telo in duša' ne vzdrži, saj v argumentu ne gre samo za stvari, ki same po sebi sicer ne izpolnjujejo nekega splošnega pogoja, a ga izpolnijo skupaj z nečim drugim. Gre natanko za pogoj *vladanja*: ali lahko nekaj samo po sebi *ne* izpolni pogoja vladanja, izpolni pa ga skupaj z nečim drugim? Poskusimo naslednji »hegeljanski« argument:

1. Oblast je ljudstvo ali monarh ali oboje.
2. Oblast je to, kar vlada ljudstvu.
3. Ljudstvo ne vlada samo sebi, ampak je vladano.
4. Če je ljudstvo vladano, potem ne more vladati skupaj z nečim drugim. Torej:
5. Oblast je monarh.

A zdi se, da je v sodobnih demokracijah prav ljudstvo nosilec oblasti! Zato je s tem sklepanjem nekaj narobe. In smo spet v filozofski razpravi, tokrat o politični filozofiji ...

Rekonstrukcija ključne premise 4 pa nas opozori še na eno od pomembnih značilnosti preučevanja filozofskih argumentov, ki otežuje rabo tehnik kritičnega razmišljanja. Besedila moramo najprej *interpretirati*, šele potem jih lahko ocenjujemo. Ko prepoznamo ogrodje argumenta (sklep, premise, eksplicitno navedene korake), nas največkrat čaka dopolnjevanje, razjasnjevanje dvoumnosti in drugih problematičnih mest v besedilu. Interpretacija pa je zahtevno strokovno delo – nekatera mesta so nejasna, manjka nam podatkov ali pa naletimo

<sup>8</sup> Aleksandra Žorž, 2003. Izbor odlomka in ocena, ki sem jo stilno obdelal, sta njeni, v rekonstrukciji pa jo je zavedel stavek »Ker človek ni niti telo niti telo in duša skupaj, ostaja po mojem ta (možnost), da ni bodisi nič ...«, zato odlomek analiziram drugače.

na med seboj nasprotujoč si interpretacije. Po tem postopku res dobimo »čisti« argument – a zavedati se moramo, da je mogočih več interpretacij.

6. Večinoma se neformalna logika ukvarja s tehnikami za obravnavo *posameznih* argumentov, a že v vsakdanji argumentaciji, kaj šele v filozofski razpravi gre tipično za izmenjavo argumentov, odgovarjanje na protiarumente, kritiko argumentov drugih ... (prim. razpravo o drogah). Morda je kaj več kakor splošno napotilo, da v oceni argumenta presodimo moč protiarumentov, težko podati. Gre pa za pomembno značilnost filozofske argumentativne prakse, ki si jo je vredno natančneje ogledati. Vzemimo prve odlomke iz razprave T. Nagela o Absurdu<sup>9</sup>:

Večini ljudi se včasih zazdi, da je življenje absurdno, nekateri pa se tega zavedajo nepretrgoma in posebno živo. Toda razlogi, ki jih ljudje običajno navajajo za to prepričanje, so očitno neustrezni – z njimi ne moremo zares pojasniti, zakaj je življenje absurdno. Zakaj jih potem imamo za naravni izraz tega občutka?

Vzemimo nekaj primerov. Večkrat omenjajo, da nič od tega, kar delamo zdaj, čez milijon let ne bo več pomembno. Ampak če je to res, potem prav tako velja, da nič, kar bo pomembno čez milijon let, ni pomembno zdaj. Torej tudi zdaj ni pomembno, da tisto, kar delamo zdaj, ne bo pomembno čez milijon let. Še več, četudi bi *bilo* tisto, kar zdaj delamo, pomembno čez milijon let, kako bi lahko naredilo, da naša sedanja prizadevanja niso absurda? Če dejstvu, da so ta prizadevanja zdaj pomembna, ne uspe preprečiti njihove absurdnosti, kaj bi k njihovi neabsurdnosti lahko pripomoglo dejstvo, da bodo pomembna čez milijon let?

Vprašanje, ali bo tisto, kar delamo zdaj,

<sup>9</sup> Nagel, T.: »The Absurd«, v *Mortal Questions*, Cambridge: Cambridge University Press, 1979, str. 11. Celoten članek je preveden v Nagel, T. »Absurd«, FNM. Letn. 8, št. 3/4 (2001), str. 28–34.

pomembno čez milijon let, bi bilo lahko ključno samo, če je pomenljivost čez milijon let odvisna od pomenljivosti kot take. V tem primeru pa, če zanikamo, da bo tisto, kar delamo danes, pomembno čez milijon let, preprosto predstavljamo tisto, kar bi morali dokazati. Kajti v tem primeru ne moremo vedeti, ali bo čez milijon let pomembno, ali je, recimo, nekdo danes srečen ali nesrečen, ne da bi vedeli, da to ni pomembno kot tako.

Tema je absurdnost življenja, ki je za filozofe privlačna, saj je marsikdo že premleval prvi stavek dela Alberta Camusa *Mit o Siziifu (Razprava o Absurdu)* – da obstaja samo en, zares pomemben filozofski problem, namreč samomor (zaradi absurdnosti življenja). Problem, ki ga Nagel obravnava, pa je kompleksen. Najprej gre za vprašanje, ali so razlogi, ki jih običajno navajajo za občutek absurdnosti življenja, dobri. Nagel dokazuje, da niso. In sicer argumentira proti *premissi* standardnega argumenta in proti *logični moči* takšnega sklepanja. A že v uvodu razberemo še drugo, težje vprašanje – zakaj so razlogi, čeprav niso dobri, kljub temu naravni *izraz* občutenja absurda.

Zagovornik absurdnosti življenja po Nagelu sklepa:

(1) Ničesar, kar delamo zdaj, čez milijon let ne bo več pomembno. Torej, (S) življenje je absurdno.

Naj bo to »argument iz časovne perspektive«. Po Nagelu prav resničnost *premise* (1) prepreči, da bi iz nje izpeljali želeni sklep. Zakaj? Razlog za (1) lahko razumemo kot trditev, da je (ne)absurdnost lastnost, ki je odvisna od časovne perspektive – *zdaj* je neki popravek pomemben, čez dve leti ali čez *milijon* let pa ne bo več. Tako velja:

(1) Ničesar, kar se dogaja zdaj in nam je danes pomembno, čez milijon let ne bo več pomembno. Torej, življenje je absurdno.

Ampak danes je v enaki »razdalji« od leta mili-

jon, kakor je leto milijon od danes. Zato iz (1) izhaja:

(2) Ničesar, kar se bo dogajalo in bo resnično čez milijon let, danes ni pomembno.

Kaj pa se bo dogajalo čez milijon let? Kdo bi vedel! A nekaj smo privzeli kot resnico, ki bo veljavna čez milijon let – namreč prav (1)! Če nam danes ni pomembno, kaj se bo dogajalo čez milijon let, nam mora biti po Nagelu danes prav malo mar, da se bo *takrat* današnje življenje zdelo nepomembno. Tisto, kar nam danes ni pomembno, pa ne more biti dober razlog za sklep, kaj je danes absurdno. Zato premisa (1) nima dokazovalne moči.

Tudi drugi del Nagelove kritike je na prvi pogled sprejemljiv. Vzemimo boj špartanske vojske s Perzijci pod vodstvom kralja Leonidasa pri Termopilah (480 pr. n. št.), v katerem je peščica Grkov zadrževala celo armado, dokler jih premočni nasprotniki niso pobili.<sup>10</sup> Boj Grkov je bil junaški. Še več, celo danes, 2500 let po bitki pri Termopilah, velja ta za izjemen primer junaštva. *Danes* jo cenimo kot junaštvo, ker je bila *takrat* junaška. Današnji pripis junaštva Grkom pri Termopilah pred 2500 leti je določen s tem, da je bil boj takrat zares junaški.

Podobno velja po Nagelu – če je moje življenje zame smiselno v obdobju, ko ga živim, bo smiselno tudi čez milijon let. (Ne)smiselnost čez milijon let je določena z (ne)smiselnostjo pred milijon leti. Zato po Nagelu sprejemamo:

Pripis (ne)pomembnosti življenju čez milijon let je odvisen od pripisa (ne)pomembnosti takrat, ko se življenje dogaja.

V tem branju pa (1) pravzaprav pomeni:

(1') Ničesar, kar zdaj delamo, zdaj ni pomembno.

<sup>10</sup> Po nekaterih poročilih naj bi stalo 300 Špartancev, 300 Tebancev in 700 Tespijcev nasproti nekaj sto tisoč Perzijcem.

Zato se začetni argument glasi:

Vse, kar delamo zdaj, je nepomembno. Torej, življenje je absurdno.

Jasno pa je, da v tem primeru v premisi že predpostavljamo tisto, kar bi morali šele dokazati. Saj je absurdnost življenja prav to, da je vse, kar delamo, nepomembno! Zato sklep preprosto ponavlja premiso in absurdnež po Nagelu zagreši zмотo sklepanja v krogu.

Se z Nagelom strinjamo? Ali pravilno predstavi razmišljanje tistih, ki jih skrbi »časovna« perspektiva?

V ontologiji označujemo nekatere lastnosti kot »zunanje«. Zunanja lastnost je tista, ki jo stvar poseduje samo, če obstaja neka druga stvar, zaradi katere dana lastnost pripada prvi stvari. Ljubljanski nebotičnik s svojimi 70 m višine je bil ob zgraditvi leta 1933 najvišja stanovanjska stavba v Evropi. To lastnost je imel zaradi (ne)obstoja drugih stavb. Danes pa seveda ni več najvišja stanovanjska stavba v Evropi. Ontologi bi rekli, da je doživel spremembo v zunanji (relacijski) lastnosti »biti najvišja stanovanjska stavba v Evropi«, ne da bi doživel spremembo v svoji notranji lastnosti, višini. *Notranje* lastnosti so odvisne samo od narave predmeta, od tega, kaj neka stvar je. Knjiga »Sizifov mit« na mizi pred mano ima naslednje notranje lastnosti: neko težo, barvo, kemični sestav papirja, starost ... Ima pa tudi naslednje zunanje lastnosti: je takšna, da jaz nanjo mislim; je poleg skodelice čaja; je najmanj zabavna in najnovejša knjiga na tej mizi. Te lastnosti niso odvisne od njene narave, knjiga sama se v svojih notranjih lastnostih prav nič ne spremeni, če neham misliti nanjo, če odnesem skodelico ali če dam na mizo latinsko-slovenski slovar, ki sem ga pravkar kupil in tako preneha biti najmanj zabavna in najnovejša knjiga na mizi.

Pri nekaterih zunanjih lastnosti je za pripis lastnosti odločilna perspektiva odnosa do

*drugih* oseb. Dvignjeni srednji prst je »provokativen« – a njegova provokativnost izvira samo iz odnosa do drugih oseb v ustreznem kontekstu. »Nekega jutra sem se prebudil in sem ugotovil, da sem slaven,« je zapisal Byron. A on sam v sebi se v enem dnevu ni prav nič spremenil (razen seveda, kolikor se vsako živo bitje v enem dnevu spremeni) – spremenil se je odnos drugih do njega. Spomnimo se, da nas v nekem življenjskem obdobju lahko obide huda skrb, kako nas vidijo in obravnavajo drugi. Tudi v filozofiji, denimo pri Sartru, je pogled drugega ena od pomembnih eksistencialnih travm. Oglejmo si zdaj naslednji ugovor »argumentu iz perspektive drugega«, ki verno sledi ugovoru »argumentu iz časovne perspektive«:

(1A) Ničesar, kar se dogaja *meni* in kar je pomembno *zame*, *drugim* ni pomembno. Torej, (S) Moje življenje je absurdno.

Ampak zakaj bi nas to skrbelo? Drugi so vendar v enaki »razdalji« od mene, kakor sem jaz od njih. Torej:

(1B) Ničesar, kar se dogaja in je resnično za *druge*, *zame* ni pomembno.

Kaj pa je resnično za druge? Marsikaj. A nekaj smo privzeli kot resnico, ki je veljavna za druge – namreč prav (1A). Če pa nam ni pomembno, kaj je pomembno za druge, potem nam mora biti prav malo mar, da se *njim* naše življenje zdi nepomembno. Tisto, kar za nas ni pomembno, pa ne more biti dober razlog za sklep, kaj je za nas absurdno. Zato premisa (1A) nima dokazovalne moči, »argument iz perspektive drugega« pa nas ne more prepričati o absurdnosti življenja.

V splošnem velja, da iz (1A) zares ne sledi absurdnost, a kljub temu je v navedenem protiargumentu nekaj očitno narobe. (1B) ne izhaja iz (1A). Nesrečno zaljubljena oseba lahko doživlja (1A) kot veliko življenjsko tegobo, a je prijateljski nasvet, naj vendar opazuje dogajanje na način, ki ga izreka (1B), prav nič ne bo

potolažil. Ali smo zdaj še tako prepričani, da iz »Ničesar, kar se dogaja *zdaj* in nam je *danes* pomembno, *čez milijon let* ne bo več pomembno«, zares izhaja, kar trdi Nagel, »Ničesar, kar se bo dogajalo in bo resnično *čez milijon let*, *danes* ni pomembno«?

Primerjavi bi morda ugovarjali – časovna razdalja je simetrična, kar pa ne velja za razdaljo do »drugih«. Danes je v enaki »razdalji« od leta milijon, kakor je leto milijon od danes, ni pa res, da je pomembni drugi v enaki »razdalji« od mene, kakor sem jaz od nje ali njega. Iz moje perspektive je zelo »blizu«. Toda, ali ne bi bilo mogoče, da bi podobno, asimetrično *doživljali* časovno razdaljo? Spomnimo se latinskih rekov: »tempus fugit« (čas beži) in »tempus edax rerum« (čas nikomur ne prizaneha; Ovid, *Metamorfoze*). Z minevanjem je povezana sprememba v stvareh in ljudeh, ob kateri nam v mračnejših razpoloženjih, tako kakor Ovidu, prideta na misel propadanje in smrt. In, zakaj ne, absurd. S Camusom kot filozofom absurda navadno povezujemo prav eksistencialni občutek absurda kot skrb, tesnobo, smrtnost, končnost ... Do občutenja absurda lahko pride tudi zato, ker se nenehno zavedamo zunanje perspektive »čez milijon let«.

V »argumentu iz perspektive drugega« smo nekako dogajanje v svojem življenju hkrati opazovali iz dveh perspektiv: iz svoje in iz zunanje, iz perspektive pomembnega drugega (kolikor je to mogoče). Podobno lahko razumemo tudi argument iz »časovne perspektive«. Do občutka absurda lahko pride, ker se v opazovanju lastnosti nekega dogodka, denimo poročnega slavja, *hkrati* zavedamo dveh perspektiv. Notranje: veselje nekaterih, žalost drugih, pomembnost in veličastnost dogajanja ... ter zunanje – zavedamo se, da se nam bo isto dogajanje morda nekoč zdelo nepomembno ali pretirano ali pa da bo čez milijon let popolnoma nepomembno. Nekaj podobnega pravi tudi Nagel sam v svoji opredelitvi absurda:

Človeškega življenja ne moremo živeti brez

energije, pozornosti in sprejemanja odločitev, ki kažejo, da so nam nekatere stvari pomembnejše od drugih. Toda vedno nam je na voljo tudi gledišče zunaj te posebne oblike naših življenj, ki nam kaže vso resnobo kot neutemeljeno. Ti dve neizogibni gledišči se v nas bijeta in to je tisto, kar naredi življenje absurdno.

V tem morda razberemo odgovor na vprašanje, zakaj so za Nagela razlogi, ki jih navadno navajajo za absurdnost življenja, čeprav niso dobri, kljub temu *naravni izraz* občutenja absurda.

In končna ocena – Nagelov ugovor argumentu iz časovne perspektive bi lahko opisali takole. Lastnost (ne)absurdnosti je »časovno« zunanja (smiselnost tega, kar delamo danes, je odvisna od tega, kar bo res čez *n* let) ali pa notranja (smiselnost tega, kar delamo danes, je odvisna od tega, kar je o našem življenju res danes). Če je lastnost zunanja (relacijska), argument nima prepričevalne moči, ker lastnost sama sebi izpodbije svojo dokazovalno moč. Če pa je lastnost notranja, argument nima prepričevalne moči, ker sklep samo ponavlja, kar je zatrjeno v premisi. Zunanja lastnost sama sebi izpodbije svojo dokazovalno moč zato, ker je po Nagelu časovna perspektiva simetrična. Ampak občutenje absurda lahko izvira iz doživljanja asimetrije – pomembno nam je, kaj bo res čez milijon let, čeprav bo svet takrat do našega današnjega trenutka povsem brezbrizen. Spomnimo se, da je za Camusa absurd neogibna posledica poskusa, da bi živeli v svetu, ki je do nas brezbrizen, tih, tuj, prazen ... Zato bi bilo lahko dvomljivo naslednje Nagelovo sklepanje:

»Večkrat omenjajo, da nič od tega, kar delamo zdaj, čez milijon let ne bo več pomembno. Ampak, če je to res, potem prav tako velja, da nič, kar bo pomembno čez milijon let, ni pomembno zdaj«.

Res pa je, da smo v kritiki tega sklepanja odkrili, zakaj takšno razmišljanje poskuša izraziti nekaj, kar je težko jasno izraziti, vendar je v temelju pravilno, kakor pravi Nagel. Morda je

časovna asimetrija nekaj, kar nekako *občuti-mo*, ni pa del vsebine navedenih trditev. V tem primeru ima Nagel prav. Vzemimo naslednjo misel: »Sedanost je bila prihodnost in bo nekoč preteklost.« V tem je nekaj, kar nas tolaži, ko gre vse narobe, in nekaj, kar nas navdaja z žalostjo, ko je vse tako, kakor mora biti. A kako je takšno občutenje mogoče, ko gre za informacijsko povsem *prazno* trditev? Za vsak dogodek je vendar jasno, da je bil, preden se je pripetil, v prihodnosti, po tem, ko se je pripetil, pa je v preteklosti.

Zdaj smo zašli že globoko v ontologijo, filozofijo časa in celo filozofijo jezika. Toda absurd ni samo resen – teoretsko in življenjsko, ampak tudi zabaven.

Ko Woody Allen opisuje dogajanje na nekem sojenju kot pravi cirkus, katerega vrhunec je bil, ko so na sodišče pripeljali še slone, je njegov opis absurden. Ali se to sklada z Nagelovo oznako absurda? Morda, saj gre tudi tu za trk dveh gledišč (dobesednega pomena izraza »cirkus« in rabe v prenesenem pomenu). Absurden, denimo, je tudi skeč iz Letečega cirkusa Monty Python, v katerem turist z začudenjem opazuje ovce na drevesih, ki so si vbile v glavo, da so ptice, in »gnezdijo« na drevesih. V svoji »pre-tvorbi« v ptice so seveda precej neuspešne in namesto letenja v glavnem navpično padajo na tla. Avtor teh zamisli je oven Harold, ki je ugotovil, da običajno življenje ovac ni kaj prida – nekaj let postopajo naokrog, dokler jih ne pojedo, kar se zdi ambiciozni ovci zelo depresivno. Pastir, ki turistu vse to razlaga, pa Harolda ne odstrani zaradi izjemnih komercialnih perspektiv ob morebitnem ovnovem uspehu.

Ali lahko tudi ta skeč izvedemo na Nagelovo oznako absurda? Razmisliti moramo o tem, kaj nam sploh pomeni »absurd«, in si natančno ogledati celoten članek!

Upam, da ta primer, tako kakor drugi, kaže, da je preučevanje argumentov dober uvod v filozofsko razpravo in razmišljanje o nekem filozofskem problemu.

**Samo Bohak**

## **Razvoj kritičnega mišljenja pri pouku filozofije v srednji šoli**

Kritično mišljenje je sposobnost, katere vrednosti se pogosto ne zavedamo. Ob poplavi podatkov, ki se jih naučimo v šoli, je pomembno, da znamo razlikovati med bistvenim in postranskim, in da vsega ne sprejmemo za absolutno resnico, ampak o vsaki informaciji, ki nam je posredovana, premislimo, jo sami pri sebi ovrednotimo in poskušamo ugotoviti, ali je resnična. To lahko dosežemo samo tako, da poskušamo poiskati dobre razloge, zaradi katerih bi lahko informacijo upravičeno šteli za resnično. Takšen pristop pa je značilen za kritično mišljenje. Razvoj kritičnega mišljenja je treba spodbujati na vseh ravneh, torej pri vseh predmetih v šoli. Najlaže pa to izrazimo pri filozofiji, saj ta temelji na postavljanju vprašanj, zastavljanju problemov in iskanju možnih odgovorov, od katerih nima nobeden absolutne veljave, ampak se da o vsakem znova in znova podvomiti. Za filozofijo je torej značilno, da je njena metoda zelo podobna modelu kritičnega mišljenja, zato je najbolj primerna za uporabo kritičnega mišljenja.

Ko se lotevamo neke filozofske teme, je pomembno, da najprej poudarimo problem, če je le možno tako, da se bodo učenci začeli zanimati zanj in ne bo imel abstraktne oblike, ampak bomo poskušali pokazati, da imajo lahko različni odgovori nanj posledice tudi v resničnem življenju. Če se na primer lotevamo problema dobrega, lahko začnemo s tem, kakšen naj bi bil dober človek, zakaj bi človek sploh bil dober in ne slab, in se vprašamo, kako bi se dober oz. slab človek odločal v življenju in kako bi njegove odločitve vplivale nanj in na ljudi okoli njega. Ko smo opredelili problem in ugotovili, da se je z njim vredno ukvarjati, lahko poskušamo najti možne odgovore

nanj. Te lahko najdemo najprej med učenci, nato pa pogledamo, kako so na določen problem odgovarjali znani filozofi iz zgodovine filozofije. Pomembno je, da stališč filozofov (pa četudi so ta stališča splošno sprejeta) ne vzamemo za absolutno resnico, ampak jih najprej poskušamo razumeti in nato preučimo njihove argumente ter poiščemo možne zmote ali točke, kjer se ne strinjamo z avtorjem. Svoja stališča moramo seveda podpreti z argumenti. Če ugotovimo, da je odgovor katerega filozofa pomanjkljiv ali nejasen, ga lahko popravimo oz. dopolnimo, to nam dovoljuje dejstvo, da uporabljamo razum in da smo pripravljeni tudi svoja stališča podvreči kritiki in jih spremeniti ali ovreči, če se izkaže, da so pomanjkljiva oziroma logično nekonsistentna.

Kako pa lahko kritično mišljenje razvijamo pri drugih predmetih in kako nam je lahko v pomoč? Pri zgodovini lahko pregledamo zgodovinski potek dogodkov in ugotovimo, kako so ti vplivali na razvoj mišljenja skozi čas. Pri slovenskem jeziku lahko z obravnavanjem književnih del spoznamo filozofske probleme, ki si jih zastavljajo glavni junaki romanov; in teh ni malo. Sociologija in psihologija nam lahko pomagata pri razumevanju človeka kot družbenega bitja in njegove duševnosti. Skratka, pri večini ved lahko kritično mišljenje razvijamo in tudi kritično mišljenje nam lahko pri razumevanju teh ved pomaga. Kot primer lahko navedem svoje maturitetno branje. Za maturo pri slovenskem jeziku smo morali prebrati dve knjigi: *Menuet za kitaro* Vitomila Zupana in *Komu zvoni* Ernesta Hemingwaya. Poleg tega da smo obe deli razčlenjevali pri pouku slovenskega jezika, smo poskušali zgodovinsko predavanje o španski državljanski vojni pa tudi pri pouku filozofije smo se ukvarjali s problemom vrednosti človeškega življenja in vojne. Menim, da nam je bil tako omogočen širši pogled na tematiko in da smo tudi sami kritično ovrednotili literarna dela. Seveda moram dodati, da je povezovanje predmetov lažje in uvedba kritičnega mišljenja lažje izvedljiva pri družboslovnih predmetih kot

pa pri naravoslovnih, saj si naravoslovne vede prizadevajo za gotovostjo in preverljivostjo, kar je lahko prednost, saj tudi kritično mišljenje teži k natančnosti, lahko pa je tudi pomanjkljivost, saj naravoslovne vede temeljijo na določenih aksiomih in o teh aksiomih se ne dvomi. Filozofija pa je veda, ki se ukvarja tudi sama s sabo, se stalno na novo opredeljuje in v kateri še tako prepričljiv razlog ne velja za absolutno veljavnega, saj je o njem možno znova in znova podvomiti. Naštete lastnosti so skupne filozofiji in kritičnemu mišljenju, zato je filozofija najbolj ustrezna za vpeljavo kritičnega mišljenja v srednjo šolo.

Kritično mišljenje je sposobnost, ki jo je vredno razvijati, najlažje pri pouku filozofije; s pridom jo lahko uporabimo pri drugih predmetih, obenem pa nam lahko tudi drugi predmeti omogočijo njen razvoj.

**Victor Sayed**

## **Vodenje filozofske diskusije: transkript nastopa na gimnaziji z refleksijo**

Pričujoči transkript z refleksijo je nastal na podlagi nastopa v okviru didaktike filozofije. Ta nastop sem izvajal z dijaki, ki so se pripravljali na maturo iz filozofije na Gimnaziji in srednji kemijski šoli Ruše. Začel sem ga z zgodbo o Jodieju – pomagal je svoji sosedu, ki ji je pred nedavnim umrla sestra. Urejala sta stvari v stanovanju pokojne sestre. Ko je bil sam v sobi, je poleg dimnika naletel na skrito skrinjo, jo odprl in našel v njej veliko denarja. Tako se je znašel v dilemi, kaj storiti: ali naj svoji sosedu pove o odkritem denarju ali ne in denar vzame.

N = nastopajoči: Victor Sayed

D = dijak

U = učitelj

DI = didaktik

*V besedilo so vključene tudi kratke opombe o namenu intervencij, navedene v oklepajih in v ležečem tisku.*

N: Kakšni odzivi? *(Izvajanje pogledov in mnenj.)*

D1: Mora povedati, da je našel denar.

N: ... mora povedati, da je našel denar. Zakaj? *(Sprševanje po razlogih.)*

D1: Ker je dolžan svoji stranki.

N: Rekel je, da je dolžan svoji stranki. Se pravi, to je njegova dolžnost. *(Opozoriti na potencialni problem, ki se skriva v zgodbi v zvezi z dolžnostjo.)*

D1: Ja.

N: Pove, v bistvu gre tukaj za to, da je to njegova dolžnost. Ali se vsi strinjate s tem? Vidite, da je to njegova dolžnost? Ali je nujno tako?

*(Vključiti še druge dijake v poskus formuliranja problema.)*

D1: Ni nujno, da bo on to naredil, lahko teh 82 pospravi v svoj žep pa reče, da ni našel nič drugega kakor samo dve skrinjici.

D2: To je njeno in, kar je notri, je njeno. To je kraja.

N: To je kraja. Se pravi, to je ... kako temu pravimo?

D2: Zločin.

N: Zločin. Obstaja druga beseda za to.

D3: Nemoralno.

N: Nemoralno. In če je storil nekaj, kar ni njegova dolžnost, oziroma krši svojo dolžnost, to je nekaj ...

D3: ... nemoralnega.

N: Dobro, povejte mi zdaj, se pravi, ali vidite, v čem je problem? Ali kdo lahko formulira v enem stavku? *(Dijaki naj bi prišli do filozofskega problema oziroma do kontroverzne trditve – 'moralno dejanje je tisto, ki je v skladu z dolžnostjo'.)*

D3: Kraja je nemoralna ... Katero dejanje bi bilo moralno in katero nemoralno. Moralno bi bilo, da pove svoji stranki, da je našel skrinjico, nemoralno pa bi bilo vzeti ju, ker bi bila to kraja. In še zločin.

N: Torej, če vsi formuliramo ta problem: moralno dejanje je tisto, ki ...

D: ... je v skladu z dolžnostjo.

N: Dobro, zdaj mi povejte, ali se vsak od vas strinja s tem. Ali je nujno za moralnost, da imamo dolžnost? *(Iz dijakov izvesti mnenje za obravnavo tega problema.)*

D3: Ne. Obstajajo še nekateri, ki niso govorili o dolžnosti, ampak so poudarjali, da je moralno



tisto, kar zagotavlja čim več ugodja za čim več ljudi. To je odvisno tudi od okoliščine.

N: Se pravi, če prav razumem moralnost, imamo moralo, imamo dolžnost in imamo še druge elemente – ugodje in neugodje. Se pravi: moralno je kaj? (*Izbrati in poudariti nekatere elemente iz dijakove trditve.*)

D2: Dve pojmovanji imamo: eno je tako, kjer gre za dolžnost, drugo pa to, kar prinese največ ugodja za največ ljudi.

N: Ja. Morala pa je ...

D1: ... nekaj največjega dobrega.

N: Največje dobro je neki višji pojem. Dobro, zdaj imamo na eni strani dolžnost, na drugi pa ugodje in neugodje. Zdaj mi povejte, se pravi, prišli smo do tega, da za moralnost ni nujno, da obstaja dolžnost, da vključuje še druge elemente. Ali se vsi strinjate s tem? Ali se vam zdi to verodostojno, da za moralnost ni potrebna dolžnost?

D3: Odvisno, ker če vzamemo ugodje, to pade na enih primerih. Če samo pogledamo utilitarizem, tu pade utilitarizem.

N: Kako pa to lahko argumentiraš? (*Spodbuditi dijaka, da o problemu razmišlja z uporabo argumentov.*)

D3: Ja, odvisno od primerov. Samo če bi mogel odločiti med dvema teorijama, kaj je moralno in kaj ni moralno po Kantovi teoriji in ne po teoriji utilitarizma – če nekaj nekemu prinese smrt, po Kantu to ni sprejemljivo, odvisno od okoliščin.

N: Ali se strinjate s tem ali se vam to zdi problematično? (*Iskati alternativni pogled drugih dijakov na to stališče.*)

D2: Ja, je problem, ker ugodje ni edino merilo v etiki. Nekaj lahko prinese ljudem veliko ugodja, ampak mi vemo, da je to narobe, ne smemo ubiti nedolžnega človeka, čeprav bi lahko to

prineslo ne vem koliko ugodja.

N: Se pravi, če prav razumem, ti praviš, da ugodje ni dovolj za moralnost? (*Eksplikacija dijakovega pogleda. Iz njegove izjave je bilo izbrano tisto, kar bi bilo lahko pomembno za potek diskusije.*)

D2: Ne, ni dovolj.

D4: Ugodje je posledica morale.

D2: Pogoj za moralnost je užitek.

D4: Tudi moralnost, ki vključuje užitek, pripelje do neke dolžnosti, ker ravno to nalaga dolžnost, da pridemo k njej.

N: Se pravi, užitek tudi potrebuje neko dolžnost? (*Poudariti pomen povedanega.*)

D4: Ja. Ampak v drugo smer pelje utilitarizem – najde druge razloge za neka dejanja, in to so stvari, ki so v dosti primerih koristne.

N: In? (*Spodbuditi dijaka, da pove več in se ne ustavi.*)

D1: Čeprav lahko imamo dolžnost, pride do ugodja, lahko pa smo tudi popolnoma brez dolžnosti in tudi pride do nekega dobrega moralnega dejanja.

N: Torej, dolžnost je lahko zraven ugodja in tudi, če ni dolžnost, pride do nekega dobrega dejanja. Ali se strinjate s tem? Se vam zdi to v redu? Ja ali ne?

D2 : Ja.

N: Ja. Zakaj?

D2: Ker so različni primeri, v katerih so različne teorije lahko ene bolj primerne kakor druge; pač od primera do primera.

N: Se pravi, predpostavljajš, da primer pogojuje, ali je nekaj moralno dobro ali pa ni v redu. (*Opozoriti, da je dijak razmišljal o predpostavkah.*)

D2: V nekem primeru je bolje uporabiti eno teorijo kakor drugo, ker je bolj praktična, v vsakdanjem življenju bi lahko pod utilitarizmom bolje delovalo. Pri drugih določitvah pa je na primer boljše, da vzamemo Kantov nazor. Če bi gledali utilitarizem, bi pri nekaterih stvareh, na primer evtanaziji – vse druge teorije, ki so nekoristne, odstavili in bi bilo pač ugodje za vse.

N: Če prav razumem, praviš, da je odvisno od primera, kdaj uporabljamo utilitarizem in kdaj uporabljamo Kantovo etiko, in da tehtamo. *(Poudariti bistvo povedanega, kar je pomembno za potek diskusije.)*

D2: Ja.

N: Ali se strinjate s tem?

D4: Ne.

N: Zakaj ne?

D4: Ker moralna teorija je, da bi nam dajala točen in pravi pogled na moralne probleme vedno in povsod. To je smisel tega.

D2: Ampak take teorije nimamo, ker ima vsaka svojo pomanjkljivost.

N: On ti ugovarja, da ni take teorije. Kako bi ti odgovoril na to? *(Opozoriti na razmišljanje o ugovorih.)*

D4: Odgovoril bi, da ja, se strinjam, da take teorije nimamo. Ampak čisto vse, vsi predlogi, ki so jih delali, da bi odkrili pravi vzorec, ki je za vse, in da bi pač odkrili dejanska pravila, ki se jih moramo držati, ne pa, da se bomo odločali, glede na to, katera nam bolj ustreza.

D2: Ne, katera nam bolj ustreza, ampak kako je bolj prav odločati v nekem primeru. Ponavadi, ko zaradi takih primerov pade neka teorija, če najdejo primer, ki pade, potem cela teorija pade, to pa ni res.

D4: Ja, mogoče ni. Ampak če v kakšnem pri-

meru pade teorija, zakaj bi se zatekel k njej v drugem primeru?

D2: Zato ker v nekem primeru ne pade. V nekem primeru je lahko zelo uporabna, v drugem pač ni.

D3: Ampak to pomeni, da je tista teorija uporabna.

D4: Govoriš o moralnih vprašanih ali o uporabnosti?

D2: Dal bom primer, ko imamo neko teorijo, ki je zelo v redu in je lahko zelo dobra, vemo, da je koristna, v drugem primeru pa imamo to teorijo, ko je čisto protislovna, napačna. Zaradi tega, ker v prvem primeru deluje in ne ovržeš tistega, medtem ko je v drugem primeru neuporabna; nimam je za popolno, ampak jo lahko vseeno uporabljam v nekaterih primerih.

D4: Teorijo uporabljaj takrat, ko vidiš, kaj bi ti bilo boljše, katera teorija se bolj sklada s tem, kar si ugotovil.

D2: Samo malo – na podlagi dejstev se odločiš, po količini dejstev.

N: Kam smo prišli zdaj?

D2: Vsak zagovarja nekaj drugega. On zagovarja teorijo, ki je v vseh primerih veljavna, jaz pa pravim, da take teorije ni niti ni nujno, da obstaja taka, ki čisto vedno velja, ker jih je lahko malo več v nekaterih primerih, ko je ena bolj uporabna kakor druga. Ni pa nujno dobiti kake perfekcionistične morale, ki v čisto vseh primerih velja.

N: V redu. Eni pravijo, da ni neke perfekcionistične morale, ki velja v vseh primerih, drugi pa pravijo, da bi morala biti. Kaj pa je odziv drugih na to? *(Opozoriti na nasprotje, ki je nastalo, in vključiti še druge dijake v to stopnjo diskusije.)*

D3: Se strinjam z njim.

N: Se strinjaš z njim. Zakaj?

D3: Ker je morala lahko kompleksno vprašanje – da samo ena morala pride v poštev. Lahko imamo več teorij, ki bi bile veljavne, potrebovali pa jih ne bomo, zato to še ne pomeni, da moramo kombinirati različne moralne teorije in se odločati na podlagi tega, kar imamo in nam v nekem trenutku bolj prija. Zato se mi zdi, da je njegova teza dobra.

D2: Samo potemtakem, dokler ne odkrijem popolne teorije, se nimamo kaj odločati o moralnosti, kajti če lahko pade v enem primeru, potem ni uporabna in v tem so vse neuporabne, dokler niso popolne.

N: Se pravi, zdaj nimamo, in dokler nimamo take popolne teorije, druge padejo.

D2: Če mora biti teorija taka, da velja za vse, take pa ni, potem so vse do zdaj neuporabne in v nekaterih primerih pač padejo.

D4: Napake bomo delali oboje, midva pa se strinjava, da jih ne moremo delati, če izločimo eno teorijo.

D2: Ampak boš delal napake, če boš izločil teorijo, ker ni uporabna v nekem primeru. Ker se iz tvojega sklepanja zdi, da je sploh ne smemo uporabiti, če pade v enem primeru.

D4: Ampak katero teorijo sploh imaš, ki je neuporabna?

D2: Stvar je v tem, da če imaš neko teorijo in je čisto dobra, pa praviš, da če je v enem primeru slaba, potem pade in je sploh ne smemo uporabljati. Ko pa hočeš videti, ali je neka teorija dobra, in je sploh ne bi uporabil, izbiramo naključno. Več možnosti je, da se prav odločiš, ko imaš neko teorijo, ki nekaj pomeni, kakor da se odločiš naključno.

D3: Mislim, da ni nujno, da se prav odločiš, ko razmišljaš o uporabnosti kake teorije.

D2: Ko neka teorija drži in je prav in se strinja-

mo, da drži, in bi jo nekdo uporabil v primeru. Nekdo drug pa pravi, da nobena teorija ni popolna, ne smemo jih uporabiti, ker so pač naključne, ampak enkrat bi se odločil. Tisti prvi človek več misli, ali bom prav ravnal, kakor pa tisti, ki se je odločil naključno.

D3: Ti bi se odločil po intuiciji, zato ker bi se po intuiciji odločil takrat, kadar ti bo kaj bolj ustrezalo.

N: Intuicija. Kaj pa misliš s tem? (*Dijak naj bi definiral pojem, ki ga uporablja. Hkrati opozorilo na pomembnost definicije pojmov, ki jih uporabljamo.*)

D3: Neki notranji občutek, ki nam pove, kaj je prav in kaj je narobe.

N: In je potrebna za moralo? (*Ustavljati se pri samoumevnosti.*)

D3: Ja.

D4: Lahko je merilo za moralo.

N: Merilo za moralo? Kako pa to misliš.

D4: Recimo, v skladu s tisto našo intuicijo ugotavljamo, kaj čutimo, da je narobe, in to postavljamo kot pravilo.

D2: Dobro, ampak različni ljudje različno čutijo.

N: Različni ljudje različno čutijo. Kaj pa ti praviš na to? (*Opozoriti na ugovor, ki ga je predstavil sošolec.*)

D4: Tudi pravim, da je res.

N: Ampak recimo, da različni ljudje različno čutijo, torej kaj je z intuicijo?

D2: Subjektivna je.

N: In potem, ali je lahko intuicija merilo za moralo?

D2: Ne.

N: Ne. Zakaj pa ne?

D2: Ker ima potem za moralo vsak lahko svoje merilo. Enemu se zdi to narobe, enemu se zdi to prav in potem ne moremo reči, kaj je prav in kaj je narobe.

D4: Razen če iščemo zadeve, ki temeljijo na nekih skupnih temeljih in so vsem ljudem skupne. Na primer izogibati se bolečini in želja po ugodju in želja po lastnem obstoju. Taka pravila imajo trdne temelje. Prišli smo do tega, kar so govorili utilitaristi.

D2: Ja. Se strinjam, da po utilitarizmu ljudem lahko na nekem skupnem temelju koristimo, ne moremo pa trditi, da je to tisti temeljni aksiom, ki je veljaven vsepovsod, ker je izničen človek.

N: Zakaj pa ne?

D2: Zato, ker bodo vsi ljudje vzgojeni za ubijanje, pa se jim ne zdi narobe, tako so jih vzgojili, ne, in se jim ne zdi narobe, da ubijajo.

N: Se pravi, ni skupnega temelja.

D2: Ni tako, da je neka stvar čisto iz nič vedno veljavna.

N: Se pravi, odvisno je od primerov. Ali se strinjate s tem?

D4: Ja.

N: Zakaj?

D4: Na primerih temelji morala. Moralo naredimo, da se uporablja v primerih.

N: Samo?

D4: Kaj samo?

N: Samo, da se uporablja v primerih?

D4: Iz primerov moralne teorije črpajo svoje teze.

N: In zato moramo raziskovati samo iz primerov.

D4: Najprej moramo preizkušati primere, seve-

da ne samo na primerih, ker za neko teorijo lahko poiščеш boljše ali slabše primere. Za neko teorijo pri aplikaciji lahko vidimo, da so nekateri primeri zanjo neugodni, ampak je popolnoma uporabna teorija. Se pravi, so pomembni primeri, ampak niso vse.

D2: Stvar je v tem, da če iščemo teorije, najdemo teorijo, ki je v čim več primerih čim bolj uporabna.

N: Se pravi kakor utilitarizem, če ga zagovarjaš.

D2: Pravim, da poiščemo teorijo, ki bo v največ primerih najuporabnejša. Najsi gre za utilitarizem ali katero koli teorijo. Ker je v tem ravno osnova tega, da najdemo teorijo, ki je popolna; recimo, da je ne bomo našli, bomo našli tisto, kar je najbližje temu idealu.

N: Se pravi, če prav razumem, trdiš, da je za moralo pomembno, da je uporabna v primerih. (*Ustaviti se pri samoumevnosti o uporabnosti morale.*)

D2: Ja.

N: Mislim za moralno teorijo.

D2: Najprej postavljamo neke teoreme, potem pa izpeljemo teorijo, jo predstavimo in preizkušamo in prepustimo kritikam – tem več jih kritiko preživi, boljše je.

N: Torej, če je moralna teorija uporabna v primerih in preživi kritike, potem je ...?

D2: ... dobra.

N: Ali se strinjate, da je za moralno teorijo pomembno, da je uporabna?

D3: Ja.

N: Zakaj pa?

D3: Zato ker če bomo samo na papirju napisali, kaj je moralno in kaj ne, v praksi ne bo veljavna, zato je pomembno, da je uporabna v primerih. Zato, ker naj bi bila morala veljavna v

vsakdanjem življenju in ne samo na papirju.

N: Kaj pa drugi pravite na to?

D2: Se strinjamo s tem, ker če samo nekaj debatiramo v zraku, nimamo nič od tega. Če so moralne teorije za to, da odkrijemo, kaj je dobro, potem se ravnamo po njih in za to so bile ustvarjene. Niso bile ustvarjene, da debatiramo metafizično, kaj je prav in kaj je narobe, ker od tega nismo nič dobili. Kaj pomaga, če vemo, kaj je dobro, a ne ravnamo, kakor je dobro.

N: Se pravi vednost, da je nekaj dobro, ni dovolj?

D2: Ni dovolj, ne.

D1: Morajo biti še dejanja zraven.

D2: Dejanja morajo biti pač v skladu s pravili.

D: Ali zdaj tudi potrebujemo vednost, da bi dala največ prav kaki teoriji?

N: No, in? Zdaj, ko smo diskutirali in smo nekaj stališč predstavili – kaj pravite zdaj na to?

D1: To, kar smo zdaj govorili, nekako ne drži.

N: Zakaj pa ne?

D1: Zato, ker je vse odvisno od teorije in od primerov, to potem ni samo dolžnost.

D2: Govorili smo o praktični uporabnosti in v praktičnem življenju je to teorijo težko izvajati, Kantovo teorijo. Dosti lažje bi bilo uporabiti teorijo utilitarizma. Na drugi strani, ko se znajdemo v položaju, ko je treba odločiti o težkih vprašanjih, je utilitarizem težko uporabiti, takrat je boljše uporabiti to teorijo.

N: Kantovo?

D2: Ja. Vidim, da je problem s tem: kako vemo, da so pravila, ki jih je Kant postavil, res prava, kaj, če se moti?

N: Raziščimo to skupaj.

D3: Če pogledamo utilitarizem in Kanta, si v mnogih primerih nasprotujeta; ni nujno, da je moralno tisto, kar prinese čim več ugodja. Lahko je moralno tisto, kar prinese bolečino, na primer psihično bolečino. Zato se najbrž Kant in utilitarizem med seboj v večini primerov spodbijata. Zato moramo nekako razjasniti, ali je pravilna ena teorija ali druga ali pa tudi, da bi ju povezali, kot dve pravilni.

N: Da bi povezali utilitarizem in Kantovo moralo?

D3: To bi bilo težko.

D2: Ker sta v čistem nasprotju. Res, ti dve teoriji, v dosti primerih bi se strinjala, ampak postopek, kako prideta do tega, je čisto nasproten. Kant bi sodil po pravilih, medtem ko gre pri utilitarizmu za ugodje in želje in se tu sploh nimamo kaj pogovarjati. Utilitarizem pa pravi, če ni skupnega ugodja, se nimamo kaj pogovarjati.

D3: Lahko bi ju povezali tako, da je moralno dejanje tisto, kar spada pod našo dolžnost in prinese čim več ugodja čim več ljudem.

N: Lahko ponoviš, prosim?

D3: Da je mogoče moralno dejanje tisto, kar spada pod našo dolžnost in bi prineslo čim več ugodja čim več ljudem, in tu pride v poštev tudi napredek družbi in celotnemu sistemu.

N: Ja, čista nova teorija. Ampak kaj predlagaš s to teorijo?

D2: Problem je, da je Kant rekel, da dolžnost, mislim ..., da ugodje tu nima kaj početi pri dolžnosti. Lahko ga imamo, ampak nima nobene vrednosti.

N: Nima nobene vrednosti? Zakaj ne moremo imeti take teorije?

D2: Poglejmo utilitariste, ki prav nasprotno pravijo: če ni ugodja, potem to sploh ni prav, to

je narobe. Kakšna dolžnost, če ni ugodja! To sta dve popolnoma nasprotni si stališči, ne moremo ju kar tako povezati.

N: Kako odgovarjaš na to? (*Opozorilo na ugovor, ki ga je predstavil drug dijak.*)

D3: Tvojiš neko novo teorijo, ki bi vsebovala ob parametra moralnosti, ki ju imata obe teoriji – ugodje in dolžnost. Mogoče bi bila ta tista prava teorija, ki jo iščemo.

N: Torej če prav razumem, praviš, da potrebujemo neko novo teorijo, ki bo malo vzela od Kantove in utilitaristove teorije in da si ne bo nasprotovala.

D3: Ja.

N: Ali vidite, da je taka teorija mogoča?

D1: Rekel bi ja. Rekel bi, da zato, ker je mogoče, da z dolžnostjo tudi nekaj lahko narediš, pa prideš do velikega ugodja.

D2: Ampak malo je primerov, v katerih nekaj narediš iz dolžnosti pa da imaš še ugodje. To je res dobra teorija, ki bi včasih delovala, ampak je uporabna v zelo malo primerih.

N: V zelo malo primerih je uporabna. Kako odgovarjaš na to?

D1: Ne vem. Bi bilo malo bolje dodelati to teorijo in bi lahko naredili tako, da bi bila uporabna na čim več primerih.

D2: Malo težje je debatirati o tem, če sploh ne vemo, kaj ta teorija je. Bi morali postaviti neke temelje, da vemo, o čem govorimo. Morali bi postaviti vsaj neke osnove, kako naj bi to bilo, ampak tega pa nismo naredili.

N: Dajmo, postavimo neke osnove.

D2: Tega jaz ne bi znal, ker se mi zdi bolj težko.

N: Zakaj?

D2: Ker menim, da to pač ne gre. Tisti, ki meni-

jo, da to gre, naj oni postavijo te osnove.

N: Ne gre? Zakaj ne gre?

D2: Sem rekel: ker sta ti dve teoriji v popolnem nasprotju.

N: Dobro. Se pravi, kam smo zdaj prišli?

D1: V protislovje.

N: V protislovje? O. k. in v kaj še?

D3: V neko problematiko – katera teorija je sploh pravilna. Ali sta dve teoriji, ki zdaj držita, pravilni ali pa bo neki filozof naredil neko čisto novo in ju bo ovrgel. Ali pa, kaj je tisto pravilno, kar bi se uporabljalo namesto njiju.

N: Ker smo toliko govorili o Kantu, imam nekaj izročkov za njegovo interpretacijo, da bi prebrali in povedali, kaj bi on povedal o tem problemu.

D1: Najprej preverite, koliko poznajo Kanta?

N: O. k. Koliko poznate Kanta?

D1: Poznamo.

D2: Poznamo.

N: Poznate tri zahteve kategoričnega imperativa?

D3: Ja. Deluj vedno tako, da bo tvoje ...

N: O. k., dovolj, to poznate. (*Ni bilo treba vključiti Kantovega besedila kot 'drugega partnerja v dialogu', ker so ga že poznali. Zdaj mislim, da bi ga vseeno lahko vključil, vendar z drugim namenom.*)

U: Ti si pravil, da ugodje ni vse. Ali bi bil to lahko dober poskus spodbijanja utilitarizma? To malo razloži zakaj. Potem bomo videli, ali bomo lahko prišli do neke nove teorije. On je rekel, da tega ne bo poskušal.

D3: Če dam primer za ubijanje: ne bi smeli ubijati zaradi kakega ugodja. V tem primeru se vidi

dolžnost, ki jo imamo mi tudi. Imamo dolžnost, da čuvamo življenje.

D2: Samo ni v tem primeru, pač, lahko se motimo. In v utilitarizmu so kljub temu pravila, ki se jih moramo držati, čeprav je glavno samo ugodje. Ampak če postavljamo pravila, ki se jih moramo držati, je to dejansko že dolžnost. To ni več utilitarizem. Če ne tehtamo več ugodja, ampak se držim nekih pravil, potem je to bolj kantovsko.

D3: Ni nujno, da je to kantovsko, zato ker Kant tudi nekako predpostavlja čim več ugodja za čim več ljudi, ampak hkrati bi se ravnal po nekih pravilih, drugače bi v družbi zavladal kaos.

D4: Pravila so lahko posledice. Recimo pri Kantu.

D2: Kljub temu postavi pravila, ne?

D4: Postavljal je pravila. Gre za to, da so posledice važne.

D2: Samo, posledice ne morejo biti vse.

D3: Le pravila potrebujemo, drugače bi v družbi zavladal kaos samo zato, da bi čim več ljudi imelo čim več ugodja. Dobro bi bilo, da bi Mill postavil neko dolžnost, po kateri bi se ravnali.

D2: Zgolj s tem, ko uvedemo pravila, rušimo samo logiko utilitarizma, če uvedemo dolžnost.

N: On pravi, da če se pri utilitarizmu držimo pravil, ni več utilitarizma in smo že pri Kantu. Ali lahko to spodbijaš?

D3: Nismo kaj pri Kantu, zato ker ne predpostavlja zraven ugodja. Ampak kljub temu, da uvede ta pravila in to dolžnost, predpostavlja, da bi ta pravila morala prinesiti čim več ugodja čim več ljudem.

D2: Edino dobro za utilitarizem, tudi pri Millu, je ugodje. Edino dobro, po čemer lahko gledamo moralnost, je ugodje. Postavljali smo neka

pravila, ki ne bodo prinesla največ ugodja, ampak vendarle veljajo. To po mojem pač ne gre.

N: Pravila, ki ne nujno privedejo do nekega ugodja, ampak veljajo?

D2: Ja. Res zato, da bi ohranila neko ugodje, ampak to je težko.

D3: Vendar naj bi pravila, ki jih postavljamo, prinesla neko ugodje. Ker posledice, ki jih imajo ta pravila, prinesejo ugodje. Ali bi bilo tebi v redu, če bi zaradi ugodja koga ubili? Verjetno ne! Zato postavljamo pravila, da ne bi prišlo do teh neugodij.

D2: Menim, da pravil ne moremo postavljati, ker koncept utilitarizma nekako ne drži več.

N: Koncept utilitarizma ne drži?

D2: Ker koncept ravno temelji samo na ugodju in količini ugodja.

D4: Menim, da to ni res, ker pri nekaterih dejanjih avtomatično ne velja ugodje, na primer pri umoru.

D2: Kaj pa, če velja ugodje za milijon ljudi – na primer ubijmo Hitlerja, pa bomo milijone rešili?

D3: Ja, ampak če bi ubili tebe, bi bil nesrečen in bi bili mi vsi bolj srečni.

D2: Ja, ampak poglejmo samo tematiko utilitarizma, moje neugodje ne more preseči ugodja vseh drugih.

D3: Ja, ampak posledice, ki bi jih prinesel ta utilitarizem brez pravil, so neugodne za celotno družbo. Posledice, ki bi jih prinesel utilitarizem s pravili, pa so ugodne – prinese čim več ugodja čim več ljudem.

N: Meniš torej, da so pravila nujna in da je dejanje brez pravil lahko slabo?

D3: Ja.

N: On pa pravi drugo, da če so pravila, imamo dolžnost. Kaj drugi pravite na to?

U: Najboljše je, da razložiš, zakaj praviš, da utilitarizem ne velja.

D2: Saj ne pravim, da ne velja, samo pravim, da pri utilitarizmu, če postaviš pravila, zrušimo to avtomatično, ker postavimo, kar je nad tem. Pravila in dolžnosti, ki se jih moramo držati, postavimo nad to. Utilitarizem pa je: največ ugodja največ ljudem.

D4: No, kar se tiče razlike pri moralni dolžnosti, ima vsak svoje stališče. Pri Kantu ima pač dolžnost neki svoj pomen, ki je nad vsem. Utilitarizem pa ima to ugodje in prav tako dolžnost. Se pravi, moralno in biti moralen gotovo je, da delate v skladu z dolžnostjo.

D2: Samo tu je edina dolžnost, da se držiš načela čim več ugodja čim več ljudem. Nobene druge razen tega ni.

D3: Ampak obenem imamo ta pravila pa druga pravila, ki se jih moramo držati. In tudi tu imamo več dolžnosti.

D2: Kako je s takim primerom, ko ne vejo, kakšna stalnica je za pravila, in čez nekaj časa neko pravilo ne velja več. Utilitarizem z dolžnostjo – ali je to še utilitarizem ali pa to ni več to. Ko bi za vsak primer postavili pravilo, je to nekaj takega, kar ni več utilitarizem, ampak neka druga teorija. Ko bi v vsakem primeru postavili neko pravilo in bomo naredili, da bo privedlo do ugodja, izgubimo utilitarizem.

D3: Pa saj to ni res.

D2: To je prav.

D3: Več jih je, ki postavijo pravilo, po katerem naj bi se ravnali, na primer ne ubijaj ljudi. To se ti zdi slabo ali kaj?

D2: Ne zdi se mi slabo, samo pravim, da če vzamemo neko teorijo, potem vsakič, ko najdemo problem, samo postavimo eno pravilo in

tako avtomatsko zavržemo vse možne ugovore zoper teorijo. Potem postavimo v vsakem primeru, ki je narobe, eno pravilo. Pa imamo potem en kup pravil in ni več ugodja tu zraven, so sama pravila.

D3: Ampak ta pravila bi prinesla čim več ugodja, ker posledice prinesejo tisto ugodje čim več ljudem.

D4: In tudi neko dejanje, ki je samo po sebi slabo in nikakor ne more prinesiti ugodja.

D2: Samo neko dejanje ni pomembno, ampak posledice so važne. Dejanje kot tako ni zanimivo za utilitariste, samo na podlagi posledice odločajo o tem, kakšno je dejanje.

D3: Ampak ta pravila, ki se jih držimo, prinašajo ugodje.

D2: Sama pravila so si nasprotna, vse je odvisno od posledic, samo dejanje pri utilitarizmu ni niti slabo niti dobro.

N: Dobro, ali lahko vidimo, kam smo prišli oz. kje smo zdaj?

D3: Kako presojava, kaj je moralno: po dejanju ali po posledicah?

D2: Veliko se je govorilo o tem, ali je utilitarizem v redu teorija ali ni.

N: Ja, dobro. Ampak kam smo prišli? Začeli smo s tem in kam smo se premaknili?

D4: Do potrditve teze.

N: Do potrditve teze. In?

D3: Da pravzaprav obstaja neka teorija, ki vključuje ugodje in dolžnost, po kateri se moramo ravnati.

### ***Refleksija o nastopu***

V tem komentarju k transkriptu nastopa bom na kratko pojasnil nekatere ključne točke, ki zadevajo omenjeno šolsko uro. Najprej naj



navedem, da sem jo izvajal z dijaki, ki so se pripravljali na maturo iz filozofije na Gimnaziji in srednji kemijski šoli Ruše. Moj namen v tej uri filozofije ni bila obravnavanje nove vsebine, ampak razvijanje sposobnosti kritičnega mišljenja, ki se kažejo v filozofski diskusiji ter so skladne z merili ocenjevanja in vrednotenja filozofskih esejev, opisanimi v Predmetnem izpitnem katalogu za filozofijo na maturi. Da bi to dosegel, sem v tej uri spodbujal dialog med dijaki in ravnal po didaktičnih načelih Ekerharta Martensa, ki se imenuje dialoško-problemski pristop. Svojo nalogo sem videl v tem, da vodim diskusijo, in sicer tako, da posegam z vprašanji, ki niso zahtevala točno določenih odgovorov, ampak so bila nujna za vodenje filozofskega procesa.

Uro sem začel s primerom iz vsakdanjega življenja. Navedel sem ga tudi zaradi opozorila, da življenjski in vsakdanji primeri, kakršen je ta, prav tako vsebujejo filozofske dileme ali probleme, ki jih lahko srečujemo v vsakdanjem življenju, recimo problem dolžnosti. Dialoško-problemski pristop temelji pravzaprav na filozofiranju o življenjskih primerih, kar pomeni, da se s filozofijo ne srečujemo samo v šoli, kjer naj bi se je naučili.

Posegov, ki sem jih naredil, ne bom ponavljal, saj jih je v transkriptu veliko. Nekaj besed pa bom posvetil ciljem oziroma namenu nekaterih od njih. Na splošno bom pojasnil razloge teh posegov in jih poskušal povezati z merili ocenjevanja iz kataloga.

V tej uri filozofije je bil glavni namen, da so dijaki razpravljali in hkrati obravnavali filozofski problem, navzoč v zgodbi. Naj opozorim, da diskusija ni bila sama sebi namen, ampak je bilo pomembno razmišljanje – samostojno razmišljanje dijakov, svojo vlogo pa sem videl v olajševanju dialoga ter v opozarjanju na elemente filozofskega in samostojnega mišljenja. Na take elemente sem opozoril ne zgolj posamezne dijake, ampak vse udeležence v dialogu. Gre namreč za elemente, ki naj bi bili zajeti v

njihovih maturitetnih esejih.

Posegi, s katerimi sem vodil filozofiranje in razmišljanje, so vodili na primer v razmišljanje o razlogih, kadar sem dijaka vprašal, zakaj tako misli. Tako sem ga spodbujal k navajanju razlogov za njegovo stališče. Temu sorodna je bila zahteva po argumentu, kajti z 'Ali lahko argumentiraš svoje stališče?' sem seveda usmeril njihovo pozornost tudi na tisto pomembno merilo ocenjevanja iz kataloga, ki se glasi: ali kandidat trditve argumentira.

Razmišljanje pa se ni omejilo zgolj na razloge, kako neko stališče upravičiti, ampak tudi na njihove predpostavke. Od tod moj vstop v dialog: da sem dijake povabil v razmislek, ali kakšno stališče, teorija ali trditev kaj predpostavlja. To razmišljanje o predpostavkah je namreč eno od meril za ocenjevanje filozofskih esejev.

Proces filozofije sem torej vodil s takim in podobnimi intervencijami. Pravim 'proces', ker ni bilo pomembno zgolj, da bi se dijaki učili nove vsebine, npr. kaj je rekel ta ali oni filozof. Menim namreč, da poučevanje zgodovine filozofije še ni filozofija sama. Zdi se mi tudi, da frontalni pouk, pri katerem učitelj filozofije dijakom zgolj recitira neko novo vsebino, ne prispeva k temu, da bi izurili svoje sposobnosti filozofskega mišljenja, in zagotovo tudi ne k temu, da bi bili njihovi eseji pri maturi v skladu z merili ocenjevanja esejev. Merijo namreč na to, ali dijak zmore razmisliti o problemu.

V mojem nastopu je šlo ravno za to, da bi se dijaki učili filozofije oziroma filozofiranja. V dialogu so bili glavni akterji oni in ne jaz. Pomembno je bilo tisto, kar so imeli povedati oni. Če bi namreč govoril namesto njih jaz ali bi jim vsilil kako vsebino, bi prekinil njihovo razmišljanje. Menim, da bi jih tako ne mogel pripraviti za uspešno opravljanje mature; kajti zame je bistveno pokazati, da dijak razmišlja kakor filozof. Ne vidim smisla niti v tem, da bi dijak zgolj poročal, kar so mojstri filozofije govorili pred davnim. Kajti koncept filozofije,

ki sem mu sledil v svojem nastopu, ima za načelo, da so dijaki prav tako zmožni filozofirati – filozofija ni rezervirana zgolj za neki razred genijev in filozofov, ampak se z njo zmorejo ukvarjati tudi dijaki.

Še eno točko bi rad razjasnil, in to je govor o filozofskem problemu. V mojem nastopu je dialog med dijaki sprožil problem, namreč etični problem o dolžnosti. Ni filozofije, če nam ni jasen filozofski problem, ki ga želimo obravnavati. Obravnava problema pa zahteva filozofsko razmišljanje, torej razmišljanje, ki se izraža v elementih, kakršni so implikacije, podmene, ugovori, argumenti, drugačni ali alternativni pogledi, pa tudi v analiziranju bistvenih pojmov ter razmišljanju o filozofskem problemu in njegovi rešitvi. Vsi ti elementi so pomembni v filozofskem procesu. Odvisno pa je od učitelja filozofije, ali zmore doseči cilj, ki je: razviti dijakove sposobnosti filozofskega mišljenja. Ta cilj doseže z urjenjem njegovih sposobnosti, tako da opozori na elemente filozofskega mišljenja v dialogu.

Dijakova sposobnost filozofskega mišljenja že obstaja, treba pa jo je izuriti in razviti, da razmišlja kakor filozofi; kajti cilj pouka filozofije je učiti filozofirati. To pa je bil tudi cilj mojega nastopa filozofije, za katerega menim, da sem ga dosegel. Pri tem mi je bila v pomoč Martensova dialoško-problemski pristop, ki je po mojem mnenju najprimernejša za uresničitev tega cilja.

## ***'Kritično mišljenje' v praksi – primer iz izobraževanja bodočih učiteljev filozofije***

Članki in razprave, ki bi se osredotočili na konceptualizacijo procesa v filozofski diskusiji, so redki. Zato bo pričujoči prispevek kratek poskus v tej smeri. S študentom Victorjem Sayedom sva se potrudila, da sva iz njegove ure v razredu, z uporabo posnetka in transkripta, njegovih komentarjev, refleksije o uri in mojih didaktičnih komentarjev pripravila gradivo, ki bi bilo lahko koristno predvsem študentkam in študentom pri njihovem uvajanju v učiteljski poklic. Širši publikli pa bi lahko ponudil gradivo za diskusijo na različnih ravneh in z več vidikov. Eden od teh je seveda lahko kritično mišljenje. Kaj je kritično mišljenje, je sicer že sam na sebi filozofski problem, kar pa ni namen tega kratkega spremnega besedila.

Ker sta sam transkript in spremljajoča refleksija že sama na sebi ponudila marsikaj, se bomo omejili le na naslednje:

- 1) konceptualni okvir izobraževanja učiteljev filozofije oziroma predmeta didaktika filozofije, ki naj pojasni zasnovo Victorjeve ure,
- 2) kaj se je v tej uri dogajalo oz. konceptualizacija procesa v diskusiji,
- 3) didaktične možnosti, ki se pri tem ponujajo (pri čemer bomo sledili načelu, da pri učnem procesu izhajamo iz tega, kar JE, in se iz tega učimo; torej je vsaka izvedena ura študentov izraz tega, kar je v danem trenutku mogoče, in nas zanima, kaj bi bila naslednja stopnja v učenju).

K 1)

Pri didaktiki filozofije se s študentkami in študenti, ki se usposabljaajo za poučevanje filozofije, pogosto srečamo s pojmom kritičnega

mišljenja. Izraz hitro uporabijo v učni pripravi, teže pa jim je pojasniti, kaj z njim mislijo ali pa kako vedo, da se to pri pouku bo ali je dogajalo. Zato nam je zelo dobrodošel pričujoči prispevek, ki vsebuje prepis celotne ure, analizo in refleksijo. Ponuja nam nekaj, kar je redkost: konkretni primer celotne ure, pri čemer lahko sledimo njenemu poteku, poskušamo razumeti dogajanje, lahko razmišljamo o zastavljenih in doseženih ciljih itn. Na podlagi konceptualizacije procesa lahko predvidevamo, kakšni bi bili lahko alternativni posegi v dogajanje in kakšen bi bil njihov namen. Študentke ali študentje se zelo redko odločajo za to sicer dragoceno obliko učenja. To, kar beremo, je bolj izjema kakor pravilo tudi zato, ker so take ure redke in Victorjeva je precej nad povprečjem.

Kot pojasnilo velja omeniti nekaj kratkih načelnih izhodišč, ki jih poskušamo upoštevati pri predmetu didaktika filozofije oziroma pri našem usposabljanju. Iz izkušenj izhaja načelo, da od dijakov lahko pričakujemo tisto, kar z njimi in kakor z njimi delamo, in tako že dobimo vodilo našega delovanja. Ker so naše vodilo tudi zahteve iz kataloga za maturo, se naša pozornost lahko usmeri neposredno na merila ocenjevanja (v upanju, da pouk filozofije ne postane zgolj trening, dril za uspešno opravljanje mature). Iz tega izhaja drugo načelo, da delo, pri katerem lahko pričakujemo take rezultate, tvorijo različne dejavne oblike učenja. Ena od njih je filozofska diskusija, katere namen je razvijati filozofijo samo, ali drugače povedano, filozofiranje – saj ta izraz, ki ima sicer negativno konotacijo, zasluži rehabilitacijo. Seveda velja poudariti dejstvo, da je razvijanje posameznih sposobnosti sicer nujen a še ne zadosten pogoj za filozofijo. Tako sicer naletimo na vprašanje razumevanja filozofije, vendar bomo to pomembno vprašanje iz praktičnih razlogov pustili za drugo priložnost in se omejili na razumevanje, kolikor to neposredno izhaja iz kataloga. Slednji namreč med drugim predpisuje, da morajo dijaki rešiti filozofski problem, in izkušnje kažejo, da so zmožni reše-

vati filozofske probleme, če jih skupaj z njimi v diskusiji dejansko rešujemo. To je razlog, da so njihovi nastopi zastavljeni kot reševanje filozofskih problemov. Zato je smiselno opozoriti, da so ure, ki jih izvajajo študentke in študenti z dijaki na gimnaziji (in pri vajah na fakulteti), namenjene bolj njihovem učenju kakor dijakom. V teh naših nastopih torej težimo k strukturi, ki je nekako skladna s strukturo reševanja problemov, s poudarkom na procesu. Zaradi didaktičnih razlogov so to ure, pri katerih se študentke in študenti lahko preizkušajo v čim več elementih filozofskega mišljenja, za katere se usposablajo. Ker so to hkrati merila iz kataloga, ki se nanašajo na maturitetni esej, je struktura nastopov skladna tudi s strukturo esejev. To pomeni, da so ure nekakšni kondenzati vsega, kar učitelji dejansko počnejo z dijaki skozi daljše obdobje. Za študente je pri njihovem učenju pomembno, da se na metaravni zavedajo procesa v diskusiji, kar je lahko razvidno iz bežnih opomb (npr. iskanje predpostavk), do neke razumne mere pa je to koristno tudi za dijake.

K 2)

To, kar se v diskusiji JE dejansko dogajalo, je opisal že Victor v opombah in refleksiji in vsakega od teh elementov lahko obravnavamo kot element kritičnega mišljenja. Zato bi dodal le dvoje.

Victor prinaša dijakom v refleksijo primer, življenjsko situacijo. Zato bi lahko že samo načelo, da je filozofija refleksija vsakdanjega življenja, imeli za en vidik kritičnega mišljenja. Ta življenjska situacija ima sama na sebi filozofski potencial, vendar je treba v diskusiji to z dijaki eksplicirati oziroma to življenjsko dilemo formulirati kot filozofski problem, kar že lahko pomeni njegovo razumevanje problema in kar tudi predstavlja enega izmed elementov kritičnega mišljenja. Za študente je to praviloma zahtevno, zato je razumljiva njihova potreba po varnosti in od tod vprašanja zaprtega tipa, ki sledijo vnaprej pripravljeni strukturi. Tako se je

pokazalo tudi v našem primeru.

K 3)

Tako pa smo že pri didaktičnih možnostih. Transkript ponuja odlično možnost za učenje drugim študentom, kar se že izkazuje z novo generacijo študentov. Če jim damo transkript brez komentarjev, lahko ugotavljajo, kaj se je v procesu dogajalo, oziroma presojajo, kako bi ga oni konceptualizirali. V konkretnem primeru lahko (in tudi dejansko) opazijo vprašanja zaprtega tipa in ugotavljajo njihovo upravičenost oziroma cilje, ki jih je mogoče doseči z njimi. Na podlagi svojih izkušenj se lahko zavedo težavnosti vodenja diskusije. Hkrati je to seveda izziv, da se postopno, z vprašanji odprtega tipa, soočijo z negotovostjo raziskovanja novonastalega in nepredvidenega položaja, se pravi, da dijakom omogočijo samostojno razmišljanje in jih k temu spodbujajo.

Ta transkript jim omogoča raziskovanje alternativ tudi na drugih diskusijskih točkah. Vsaka izmed njih pa sproža didaktične dileme tudi na teoretski ravni – seveda, če didaktike ne jemljemo kot doktrine, ampak kot kritično refleksijo vodilnih postavk pedagoške prakse.

Zelo zanimiv se mi zdi naslednji odlomek iz diskusije, ki ga je treba navesti kar v celoti:

N: Se pravi, če prav razumem, praviš, da je odvisno od primera, kdaj uporabljamo utilitarizem in kdaj uporabljamo Kantovo etiko, in da tehtamo?

D2: Ja.

N: Ali se strinjate s tem?

D4: Ne.

N: Zakaj ne?

D4: Ker moralna teorija je, da bi nam dajala pravi pogled na moralne probleme vedno in povsod. Tako, da je to smisel tega.

D2: Ampak take teorije nimamo, ker ima vsaka svojo pomanjkljivost.

N: On ti je ugovarjal, da ni take teorije. Kako bi ti odgovoril na to?

D4: Odgovoril bi, da ja, se strinjam, da take teorije nimamo. Ampak čisto vse, vsi predlogi, ki so jih dali, da bi odkrili pravi vzorec, ki je za vse, in da bi pač odkrili dejanska pravila, ki se jih moramo držati, ne pa, da se bomo odločali glede na to, katera nam bolj ustrezajo.

D2: Ne katera nam bolj ustrezajo, ampak kako se je bolj prav odločati v nekem primeru. Ponavadi, ko zaradi takih primerov pade neka teorija – če najdejo primer, ki pade, vsa teorija pade, to pa ni res.

Ta odlomek je zanimiv z več vidikov. Po eni strani kaže, da neko temeljno znanje ti dijaki že obvladajo in zato njihovo zanimanje prehaja na druga vprašanja – v tem primeru na meta-raven, česar učitelj ne more predvideti, še manj pa študent, ki je prvič v razredu. Za učitelja (in še bolj za študenta) je to izziv, da se spusti v že omenjeno negotovost. Kakor lahko vidimo, diskusija iz začetnega vprašanja, ali obstaja nekaj kakor moralna dolžnost, prek bežne obravnave tega pojma postopno preide v dilemo, ali mora biti moralna teorija univerzalna ali ne, kar je že zahtevnejše vprašanje na metaravni. Potem se vrne k podlagi moralnega odločanja (intuicija). Ko sledimo transkriptu in Victorjevemu poznejšemu razmisleku, je v tem procesu opazil marsikaj in posegel vmes z zavedanjem svojega početja.

Opozoril je na dijakovo izjavo, da je izbira teorije odvisna od primera, kar je sprožilo odziv o potrebi po univerzalnosti teorije, s čimer je odprl omenjeni novi metafizofski problem. Hkrati vidimo, da je pozoren na proces, v katerem spodbuja utemeljevanje, iskanje predpostavk, in opozarja na ugovore. Ta metafizofski problem, ki bi bil zahteven celo za sodobno metaetiko, odpira kontroverzna vprašanja, ali

je v etiki mogoče presoјati teorije na podlagi ovrgljivosti (falsifikacionizma). Kritično mišljenje je tako lahko tudi preoblikovanje samoumevnih trditev v vprašanja ali naravnosti k dilemam.

Ne nazadnje bi bilo dobro komentirati še, da je celotna šolska ura potekala kot diskusija. Victor je imel sicer pripravljeno filozofsko besedilo, ki bi uvajalo novo znanje kot 'drugega partnerja v dialogu', vendar se je odločil, da bo v nastalih okoliščinah nadaljeval diskusijo. Za to je imel dobre razloge, seveda pa bi, kakor sam ugotavlja, lahko naredil tudi drugače. Tudi to je lahko ena od didaktičnih dilem za diskusijo, tako pa za učenje ob raziskovanju alternativ in njihovih ciljev. Torej bi bilo zanimivo ugotavljati, kaj bi bila tista relevantna filozofska vsebina, ki bi glede na zastavljena vprašanja in dileme ponudila novo potrebno znanje. Ali drugače povedano: katera 'hrana' bi omogočila 'rast'.

Za sklep naj še enkrat poudarimo, da take nastope lahko presoјamo v kontekstu učenja nastopajočega, glede na to, kaj je optimalno za njegovo poklicno rast. Victor je v tem procesu učenja veliko pridobil – v samem nastopu in v poznejši refleksiji o svoji uri, še več pa vsi tisti, ki nas je ta nastop spodbudil k razmisleku. Upajmo, da so nekaj pridobili tudi dijaki. Če bi (hipotetično) tako delali z njimi skozi daljše obdobje (v kombinaciji z drugimi načini), bi nedvomno tudi oni pridobili sposobnosti, ki jih glede na opredelitev v katalogu lahko razumemo kot kritično mišljenje. Seveda s tem ne mislim teh dijakov na ruški gimnaziji, ki so po zaslugi njihovega profesorja Andreja Adama tega načina dela že vajeni, kar so pokazali v tej zelo zanimivi in kreativni diskusiji.

## ***Izpraševati vprašanje***

*Pričujoča vaja ima bolj neposredno kakor druge opraviti z abstrakcijo. V tem smislu je morda bolj formalno filozofska. Udeležence spodbuja, naj neko vprašanje razšifrirajo, namesto da bi nanj odgovarjali. Odgovorov kot takih ne izključuje, vendar jih oblikuje posredno in jih uporablja kot orodje za preverjanje ali pa jih pusti v implicitni obliki. Obenem vaja spodbuja učenca, da premišlja o možnostih interpretacije nekega vprašanja. Prepogosto se dogaja, da učenec pri domači nalogi ali preverjanju znanja slabo razume smisel zastavljenega vprašanja ali pa si ga predoči le delno in omejeno. Učenci naj se vadijo v branju vprašanja, in sicer tako, da izluščijo predpostavke, na katerih temelji, smisel uporabljenih terminov in problematiko, ki tvori njegovo vsebino.*

## **Potek**

Kakor pri prejšnjih vajah tudi pri tej zastavimo neko vprašanje. A namesto da bi nanj odgovarjali, se povprašamo o njegovi vsebini. Katero vprašanje bi si morali postaviti glede tega vprašanja, da bi nanj lahko odgovorili?

Da bi na primer odgovorili na vprašanje "Ali lahko pridem od Pariza do Orléansa v eni uri?", je koristno ali tudi nujno, da se vprašamo "S katerim prevoznim sredstvom?", "Koliko denarja imam na razpolago?" ali pa "Ali je ura prometne konice?".

Vsak učitelj dobro pozna naslednjo učenčevo napako: učenec nevede privzame kot samoumevnega ta ali oni vidik vprašanja, ne da bi mu kar koli v tem, kako je vprašanje zastavljeno, dajalo pravico do takšne interpretacije. Zato pričujoča vaja učencem ponuja priložnost, da premislijo o različnih načinih, kako brati vprašanje, da bi ga nato problematizirali, konceptualizirali in odtegnili njegovi preprosti očitnosti.

### ***Vprašanja in zastavki***

*Osnovno vprašanje: Ali smo zmeraj primorani pomagati drugim?*

### ***Predhodna vprašanja***

#### **a) Ali pomagati zmeraj pomeni pomagati?**

Analiza: problematizacija pojma "pomoči"; ali gre zmeraj za dejanje, za nekaj, kar storimo, ali morda kdaj tudi za nekaj, kar dopustimo.

#### **b) Kdo je primoran pomagati drugim?**

Analiza: problematizacija pojma "primoranja", pri čemer se vprašamo, kdo je ciljna oseba; ali velja primoranje z vidika tistega, ki pomaga, na primer ker se bo pri tem dobro počutil, ali tistega, ki mu pomagamo, ki pomoč torej potrebuje.

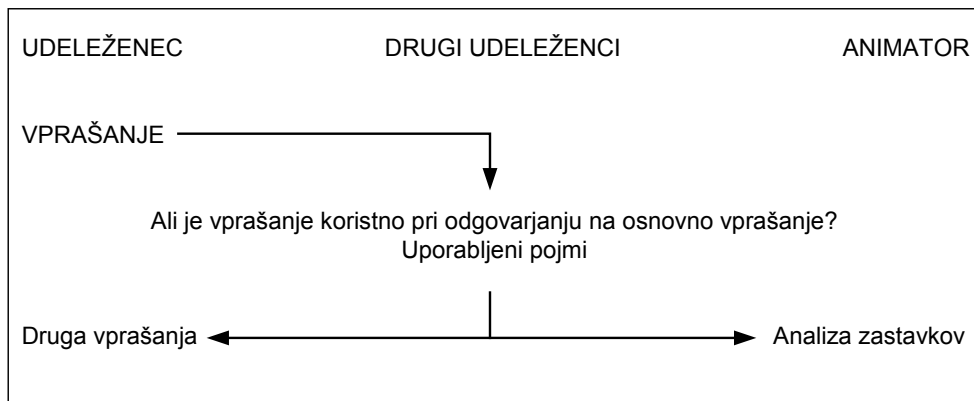
#### **c) Kaj je primoranje?**

Analiza: problematizacija pojma "primoranja", pri čemer se vprašamo po naravi pojma; lahko je na primer moralne, družbene ali utilitarne narave.

#### **d) Ali hočemo, da drugi pomagajo nam?**

Analiza: problematizacija pojma "drugih"; ali hotenje tistih, ki jim pomagamo, šteje; ali ti ohranijo svojo avtonomijo.

## Shema vaje izpraševati vprašanje



Nekdo od učencev naj torej zastavi vprašanje, ne da bi ga kakor koli komentiral. Nato učence spodbudimo, da odločijo, ali je vprašanje koristno ali ne, pri čemer morajo svojo odločitev seveda upravičiti. Za koristna bodo obveljala tista vprašanja, ki bodo glede na podani odgovor modificirala ali natančneje določila smisel osnovnega vprašanja.

Če pri primeru, ki smo ga navedli zgoraj, na vprašanje po prevoznem sredstvu odgovorimo "avtomobil" ali "kolo", ta odgovora natančneje določita in omejita smisel prvega vprašanja, pri čemer pa ostajata v njegovem osnovnem okviru, kar med drugim potrjuje tudi to, da bo odgovor v prvem primeru morda "da", v drugem primeru pa zagotovo "ne".

Omeniti velja, da odgovore uporabljamo zgolj kot orodje za preverjanje kakega pojma in ne kot stvar prepričanja, saj že nastopajo v parih in so oblikovani s protipostavljanjem.

### Preverjanje

Ta vaja uporablja načelo križnega izkustva, katerega izvir je Francis Bacon. Gre za izkustvo v obliki križa, ko postavimo dve alternativni (celo več) in nato preverimo veljavnost obeh ponujenih poti. Podoba, ki jo sam izraz vsebuje, lahko izrabimo pri delu z učenci: sučemo se na samem križišču, še preden izberemo neko pot,

preden torej pripišemo vprašanju posamezen in omejen pomen. Tako bodo učenci jasneje in eksplicitneje razumeli pojem predpostavke, saj bodo vprašanja, ki jih bodo oblikovali nekateri izmed njih, gotovo presenetila druge, ki si jih sami gotovo ne bi postavili.

Ob diskusiji o koristnosti in nekoristnosti vprašanj bodo mnenja med učenci pogosto zelo različna. Nekateri bodo imeli vprašanja svojih sosedov za nesmiselna, odvečna ali nepovezana s temo. Drugim se bodo ista vprašanja zdela uporabna in povsem primerna. Vsakdo pa bo moral jasno izraziti in upravičiti svojo presojo in tako pretehtati, ali je legitimna. Nato bodo učenci argumente primerjali in vzpostavila se bo debata, o kateri bo moral razred ob koncu odločiti z večinskim glasovanjem. Pobudnik vprašanja bo to, zakaj ga je zastavil, upravičeval zadnji, razen če je vprašanje pod težo argumentov drugih opustil. Kljub temu lahko animator, če misli, da so učenci vprašanje opustili prehitro, prosi pobudnika, naj pojasni, zakaj je izbral prav to vprašanje.

## Povzetek

"Izpraševati vprašanje" je skupinska vaja, pri kateri učenci skupaj premišljajo o danem vprašanju, tako da predlagajo predhodna vprašanja, ki omogočajo problematizacijo osnovnega vprašanja, preverjajo tehtnost novih vprašanj, in sicer tako, da jih preizkušajo z dodatnimi izpraševanji in analizami ter ta različna vprašanja primerjajo med seboj, da bi iz njih izvlekli še bolj temeljne zastavke. Delo poteka na naslednjih poljih: poglobiti vprašanje, privesti na dan pojme v obliki vprašanj in nanja odgovoriti, prisluhniti drugim, zagotoviti logično in pojmovno zvezo med idejami, povzeti ali razčleniti celoto opravljenega dela.

Eden od vidikov, ki poganjajo diskusijo o koristnosti zastavljenih vprašanj, je primoranje učencev, da uvidijo logično ali izvorno zvezo med osnovnim in stranskimi vprašanji. Pogosto je namreč pri učencih opaziti težnjo, da neko vprašanje sprejmejo ali zavrnejo na podlagi tega, ali se jim zdi splošno zanimivo ali ne, kar jasno kaže, kako prihaja do zdrsov in omejitv smisla. Pri vaji "izpraševati vprašanje" pa gre ravno za to, da pokažemo in preverimo, ali je vprašanje zanimivo zaradi morebitnih učinkov na osnovno vprašanje in ne ali je zanimivo samo po sebi. Tovrstno preizkušanje bo za marsikoga vir presenečenja, saj bodo tu in tam učenci opazili, da različni možni odgovori na drugo vprašanje v ničemer ne spremenijo smisla osnovnega vprašanja, saj se odgovori, ki jih pri tem lahko dajemo nanj, kaj malo spreminjajo.

Na primer, če ob vprašanju "Ali lahko pridem od Pariza do Orléansa v eni uri?" vprašamo "Ali moram v Orléans?", ne bo imelo to drugo vprašanje nobenega učinka na prvo, ne glede na to, kakšen odgovor podamo nanj. Torej ni med vprašanjskima nobene logične zveze.

## Upravičevanje

Vendarle je treba učitelja opozoriti na naslednje. Ni vprašanje samo po sebi, kakor ga kot takega formulira učenec, tisto, ki nas zanima, ampak nas zanima pojasnilo, ki mu bo sledilo. Neko vprašanje je namreč lahko koristno, ne da bi znali pojasniti zakaj, kakor je lahko tudi nekoristno, ne da bi bila njegova nekoristnost

očitna. Argumenti učencev bodo morda pretanjeni in tudi učitelja samega bo kdaj pa kdaj presenetila logična zveza, ki je sam ni opazil.

Vprašanja tipa "Kaj je ...?" bi bilo najbolje izključiti. Po eni strani zato, ker so preenostavna. Brez posebnega npora lahko učenec zastavi takšno vprašanje o vsakem od pojmov osnovnega vprašanja. Po drugi strani pa takšna vprašanja kličejo po abstraktni definiciji, namesto da bi predlagala alternativo, ki bi služila kot pojmovni operator. V našem primeru koristno izraženo vprašanje predlaga pojem "prevoznega sredstva" kot operator, ki modificira pomen osnovnega vprašanja. Na ta način se spraševalec spusti v premislek, tako da zanj priskrbi orodje, in se ne ustavi pri preprostem "Kaj je ...?", ki pravzaprav ničesar ne prispeva. Sicer pa je težava učencev pogosto prav ta, da nimajo navade prispevati različnih poti za interpretacijo problema in za premislek o njem.

Učenci tako zastavijo nekaj vprašanj. V metadiskusiji je mogoče primerjati razne pojmovne operatorje, ki so tako prišli na dan, s čimer je mogoče povzeti načine, na katere se lahko spreminja smisel osnovnega vprašanja, in si zamisliti, kako bi se jih dalo uporabiti v drugih okoliščinah. Da bi učitelj to dosegel, lahko ob isti priložnosti ali ob naslednji uri komentira rezultate ali celo povleče vzporednice z avtorji in elementi učnega načrta.



## Koraki

*Kot pripravo lahko z učenci opravimo kratko vajo.*

Za poglobitev osnovnega vprašanja mora vsak učenec napisati tri različna predhodna vprašanja in nato analizirati zastavke, ki jih odpirajo.

### 1. Učenci lahko kot uvajanje v ta tip dela ali kot njegov dodatek opravijo **celovitejšo pisno vajo**.

Na podlagi vprašanja, ki ga zastavi učitelj, mora vsak učenec na poseben list napisati eno predhodno vprašanje in podčrtati pojem (ključno besedo), uporabljen v njem. Nato vsakdo poda svoj list sosedu, ta pa mora odločiti, ali je predlagano vprašanje za dano temo tehtno, in to argumentirati. Prvi učenec spet prejme svoj list in komentira analizo drugega. Izdelek potem prejme drug sosed in prav tako pove svoj komentar. Učenec spet odgovori. Postopek se ponovi še tretjič. Vsakega učenca spodbudimo, da analizira vpliv teh izmenjav na svoj prvotni odgovor. Ali se je njegovo vprašanje spremenilo? Ali ga je opustil? Ali je postalo natančnejše? Kaj se je spremenilo? Ali se odgovori, ugovori in vprašanja skladajo? Se je prvotno vprašanje poglobilo ali problematiziralo? Nato se vzpostavi plenarna diskusija, v kateri učenci razpravljajo o nekaj izdelkih ali pa nekaj izdelkov analizira učitelj sam.

### 2. **Druga vaja, ustna ali pisna:** vsak učenec napiše eno vprašanje, s katerim sprašuje po osnovnem vprašanju.

Učenci drug za drugim berejo svoje odgovore. Vsakdo mora analizirati vprašanje kolega, ki ga izbere sam, in odločiti o njegovi tehtnosti. Nato učenci posamično ustno obdelajo vprašanja in analize, pri čemer omenijo tudi zastavke, ki so se jim porodili. V teh različnih primerih se lahko učitelj odloči, ali se bo osredotočil na kak poseben vidik dela. Pisno delo ima to prednost, da se mora vsak učenec zares potruditi, učitelju pa ni treba čakati, da se oglasi kak pogumnež.

## Medsebojno pregledovanje (korekcija)

*Kako pregledovati izdelke učencev, ko gre za delo analitične ali reflektivne narave? Po eni strani je mogoče na rob vsake naloge pripisati nekaj komentarjev. A tovrstni individualni komentarji od učitelja zahtevajo veliko časa in so zato lahko le bolj ali manj zgoščeni, učenec pa jih ne razume vselej. Po drugi strani lahko učitelj popravo natipka, slabost takšne poprave pa je, da dejansko ne obravnava učenčevih težav z izražanjem in konceptualizacijo. S tem problemom se spopada vaja medsebojnega pregledovanja, pri kateri pregledovanje izdelkov zadobi status samostojne vaje, ki jo izvajamo z vsem razredom ali po majhnih skupinah. Poleg tega da učenci s to*

*vajo bolje razumejo, za kaj pri pregledovanju gre, se tudi znebijo vtisa, da je ocenjevanje samovoljen, subjektiven ali nepravilen postopek. Razvite zmožnosti presojanja se kot sestavni del vključi v izobraževalni proces, za učenca pa presojanje tako ni več nekaj zunanjega in skrivnostnega. Namesto da ostanemo pri goli oceni, pri kateri bi bilo najpomembnejše to, kako visoka je, učenca vpeljemo v proces vrednotenja, kar je plodnejše in mnogo manj pootročujoče.*

## Potek

Kakor pri prejšnjih vajah tudi tukaj učitelj deluje s svojo odsotnostjo in ne prisotnostjo, saj mora učence pripeljati do tega, da oblikujejo

lastno sodbo in vzpostavijo lastna merila, pri čemer, vsaj spočetka, zanemari lastno podučeno mnenje. Učenci bodo sicer presenečeni ali jim bo celo neprijetno, da se učitelj noče opredeliti. Nedvomno bodo imeli pomisleke, včasih zelo hude, ko bodo morali ovrednotiti, in povrh še javno, izdelek kakega sošolca. "Nismo usposobljeni za to," bodo naivno dejali.

### **Povzetek**

Medsebojno pregledovanje je skupinska vaja, pri kateri učenci skupaj ovrednotijo izdelek, in sicer tako, da izdelajo analize v obliki hipotez, jih razvijejo ali spremenijo na podlagi tehtnih vprašanj ali ugovorov ter primerjajo te različne odgovore, da bi iz njih izvlekli bolj temeljne zastavke. Delo poteka na naslednjih poljih: poglobljeno brati, razviti kritične opombe in merila za vrednotenje, jih natančno in jasno izraziti, razviti pomožna vprašanja in odgovoriti nanja, prisluhniti drugim, zagotoviti logično in pojmovno zvezo med idejami, povzeti ali razčleniti celoto opravljenega dela.

Poglejmo si v grobem enega od možnih načinov, kako naj vaja poteka. Učitelj si priskrbi nepregledan izdelek kakega učenca – lahko iz istega ali iz kakega drugega razreda –, ki je bodisi anonimen ali pa tudi ne. To vajo je sicer mogoče izvajati ob skoraj vsakem tipu naloge in ob kateri koli učni snovi.

Nato učitelj razdeli fotokopije izdelka (če je mogoče, naj ga natipka na računalnik, da bo bolj berljiv), pri sebi pa ima ta isti izdelek že pregledan. Učencem razloži, da morajo presoditi o njegovi vsebini. To jim bo sprva neprijetno, posebno v nekaterih razredih, kjer je skoraj tabu javno spregovoriti o drugih. A malo po malem se jim bodo jeziki razvezali in s potekom diskusije, morda več diskusij hkrati, bo analiza postajala bolj in bolj pretanjena.

Učitelj naj kdaj pa kdaj zastavlja posamezna vprašanja, a ne da bi se pri tem zdelo, da izraža svoje profesorsko mnenje – kar ni preprosto. Tako ustvarja napetost in debati dodaja snov. Ne bo mu ušlo, na kateri stopnji so učenci, kar zadeva razumevanje tega, kaj je razprava ali kak drug tip naloge.

Ko se zdi, da je diskusija trajala dovolj dolgo in

Ali pa: "Ni naša vloga, da bi sodili o nalogah." Bolj kakor pri drugih vajah bo učitelj potreboval nekaj spretnosti, da bi učence pripravil do igranja vloge pregledovalskega vajenca. Moral jih bo opozoriti, da med preizkusom znanja vsak od njih dela sam in da bo moral vsak znati ovrednotiti lastni izdelek, da bi svoje delo med ponovnim branjem izostril in popravil.

so učenci bolj ali manj pretresli celoten izdelek, eden po eden številčno ocenijo nalogo (takojo ustno ali pa se v nekaj minutah pisno pripravijo) in upravičijo svojo oceno s splošnim komentarjem izdelka.

Učitelj nazadnje prebere lastno popravo, komentira izdelek in primerja svoje komentarje s komentarji učencev. Prav tako primerja lastno oceno s povprečno oceno, ki so jo izdelku podelili učenci. Med ocenama v splošnem ne bo prevelike razlike, če pa se to zgodi, učitelj vsaj ve, kakšno delo ga še čaka. Nato učenci preidejo k naslednjemu izdelku.

Z vsem razredom se zdi primeren cilj obdelati dva do štiri izdelke v dveh šolskih urah. Izdelke je zato treba izbirati na podlagi njihove pedagoške zanimivosti, jasno pa je, da tako ni mogoče obdelati vsega razreda: to bi bilo nesmiselno. Ni količina tista, ki pri tej vaji šteje. Učenec se mora predvsem naučiti sam pregledovati, da ne bi bil zmeraj tisti, čigar delo pregleduje nekdo drug. Mentalni obrat, ki ga takšna vaja zahteva od učenca, je pomemben iz več zlahka predstavljenih razlogov. Pri učencu na primer tako vzbujamo odgovornost do samega sebe in

se zoperstavljamo infantilizmu, vsebovanem v dejstvu, da je zmeraj on tisti, ki čaka na profesorjevo oceno, kakor da bi šlo za nekakšno šolsko različico načela "milo za drago".

Splošna analiza dela celotne ure se lahko izkaže za koristno, saj bo izpostavila temeljne probleme, pa najsi učenci to rekapitulacijo izvedejo sami ali pa to stori učitelj, takoj po aktivnosti ali naslednjic.

Vajo lahko izvajamo tudi v polskupinah ali majhnih skupinah po tri ali štiri učence. Pri tem načinu dela mora imeti vsaka skupina animatorja, ki je odgovoren za organizacijo dela, učitelj pa mora krožiti od ene skupine do druge in delo nadzorovati. Več skupin lahko hkrati dela na istih izdelkih, svoje analize pa primerjajo plenarno. A preden učitelj prepusti več odgovornosti učencem, je bolje, da sam pokaže, kako se izvaja ta vrsta aktivnosti. Prav tako je mogoče, da se pri animaciji aktivnosti učitelj in učenci izmenjujejo, pri čemer stopijo v igro nekatera osnovna pravila, ki zadevajo strukturirano delo.

V isti namen je plodno tudi, da vsakemu učencu podelimo en izdelek, ki ga mora pregledati doma, ali da pregledovanje organiziramo po majhnih delovnih skupinah, kar je za učence bolj stimulativen oblika dela. Takšna priprava, ki učence spodbuja k določeni meri samostojnosti, bo temelj za nadaljnje delo v razredu.

Dopolnilna vaja: učenci morajo ponovno napisati pregledano nalogo, pri čemer upoštevajo komentarje, ki so jih oblikovali med skupnim delom.

Pregledovanje izdelkov v razredu je nujno, saj posveča pozornost napakam in vrzelim, ki se pojavljajo v izdelkih učencev. Ključno je, da učencem natančneje pokažemo, kaj od njih pričakujemo. Mar ni to bistvena opredelitev vsake vaje v pregledovanju? Gre za popravljanje, za izboljšavo in ne za golo vrednotenje. Če ne vadimo pregledovanja, v učencih porajamo sum pristranskosti. "Ni me razumel. Zaslužil sem si več, kakor sem dobil." Mar obstaja učitelj, ki se s takšnimi idejami ne bi hotel spopasti?

## Koraki

*Kot pripravo lahko z učenci opravimo kratko vajo.*

Med učence razdelimo pisen izdelek. Vsak učenec ga mora ovrednotiti na podlagi treh posebnih meril, ki jih bodisi določi sam bodisi jih vnaprej predlaga učitelj ali pa v kombinaciji obojega.

1. Učenci lahko kot uvajanje v ta tip dela ali kot njegov dodatek opravijo tudi **celovitejšo pisno vajo**.

Učitelj razdeli med učence pisen izdelek, ki ga mora vsak učenec pisno, na posebnem listu, utemeljeno ovrednotiti. Arbitrarno lahko določimo število opazk, ki jih mora učenec izpostaviti kot najpomembnejše (tri ali štiri), da bi bila analiza bolj osredotočena. Vsak učenec nato poda list sosedu, ki mora analizo komentirati. Učenec nato spet vzame svoj list in odgovori na komentarje. Prvotno analizo potem komentira nek drug sosed. Učenec spet odgovori. Postopek se ponovi še tretjič. Vsak učenec mora analizirati vpliv teh izmenjav na svoj prvotni odgovor. Se je njegova analiza spremenila? Ali je postala natančnejša? Kaj se je spremenilo? Kakšni so zastavki diskusije? Sledi naj plenarna diskusija, pri kateri učenci razpravljajo o nekaj analizah ali pa naj nekaj analiz komentira učitelj sam.

**2. Druga vaja, ustna ali pisna:** vsak učenec napiše analizo danega pisnega izdelka.

Učenci eden po eden preberejo svojo analizo. Vsakdo mora komentirati analizo kolega, ki ga izbere sam. Učenci posamično ustno obdelajo izbrano analizo. Lahko pa tudi vsakdo izbere dve analizi, ki si navidez nasprotujeta, ju primerja in določi njune zastavke. V teh različnih primerih se lahko učitelj odloči, ali se bo osredotočil na kak poseben vidik dela. Pisno delo ima to prednost, da se mora vsak učenec zares potruditi, učitelju pa ni treba čakati, da se oglasi kak pogumnež.

***Prevedel Miha Marek***

---

Prevedeno po Oscar Brenifier: *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, Rennes 2002.

---

---

# Filozofija za otroke

---

*Lidija Šket*

## **Filozofija s četrtošolci**

Naključja so lahko izgovor, da ne iščemo povezanosti med dogodki in ne odkrivamo njihovega smisla. Če se odločimo za raziskovanje, smo že korak k filozofiji. Mene je preiskovanje pripeljalo do filozofije za otroke in pozneje do filozofije z otroki. Odkrila sem, da sta termina različna, in pogosto se zgodi, da sta rabljena neustrezno. V obeh primerih gre za pristopa k zgodnjemu ukvarjanju s filozofijo pri otrocih. Filozofija za otroke je program, ki ga je z zgodbami v čitankah in metodološko določil M. Lipman s sodelavci. Filozofija z otroki ne zahteva posebej napisanih filozofskih zgodb, izbira pa diskusijo filozofskih idej. Program je metodološko svobodnejši, zasnoval pa ga je Gareth B. Matthews.

Pristopa dajeta otrokom osnove za kakovostno in konstruktivno komunikacijo, navajata jih na pozornost in izražanje misli. Proces, ki se pri tem razvije, je zanje privlačen in zanimiv. Odrasli udeleženci pa ob ukvarjanju z njimi dobijo priložnost spoznati otrokovo izkušnjo sveta, o kateri pogosto pripoveduje.

Opazila sem, da nekateri učitelji pri rednih urah uporabljajo podobne prijeme. Ponavadi imajo problemsko zasnovan pouk. Učenci imajo možnost raziskovanja, ob pomoči prihajajo do pravih rešitev in so zelo miselno dejavni. Takšen pouk je zanje zanimiv in hkrati učinkovit.

V prispevku ne bom predstavila problemsko zasnovanega pouka, temveč uro filozofije z otroki, ki sem jo izvedla z učenci četrtilih razredov OŠ Šmarje pri Jelšah v šolskem letu

2005/2006. Srečevali smo se vsak ponedeljek ob 7<sup>00</sup> zjutraj v prostorih knjižnice. Sedeli smo za okroglo mizo. Najprej smo si povedali pomembnejše dogodke iz svojega preteklega tedna (življenja). Sledilo je poslušanje prastare zgodbe iz zbirke Hane Doskočilove *Diogen v sodu* (prevedene so večinoma grške bajke). Skupaj smo jo obnovili. Na list papirja so učenci zapisali vprašanja ali ugotovitve, ki so se jim porajale. Za nadaljnji pogovor so izbrali zanimivejše. Sledil je pogovor. Na začetku naših ur so še potrebovali vmesna vprašanja, pozneje so sami prevzeli pobudo in vodenje pogovora, ob koncu šolskega leta pa je ta prerasel v začetni dialog. Ob zaključku ure so na hrbtno stran lista zapisali svoja spoznanja in ali jih bodo lahko uporabili v vsakdanjem življenju.

## **NEWTONOVO JABOLKO – Primer ure filozofije z otroki (ponedeljek, 27. 3. 2006)**

Večina jabolk je pravšnjih kvečjemu za kompot ali jabolčni zavitek. A med kopicico navadnih bobovcev, zlatih renet in kanadk že od pamtiveka kdaj pa kdaj dozori jabolko, ki ima čarobno moč, da obrne vse na glavo.

Zaradi jabolka so bili ljudje menda izgnani iz raja, zaradi spora glede jabolka so se začenjale vojne, začarano jabolko se kotali skozi vsako drugo pravljico ... To, o katerem se bomo pogovarjali, pa je od peclja do muhe pravo pravcato jabolko. V mali angleški vasi Woolsthorp so menda še pred sto leti kazali znamenito jabolko, s katere je padlo.

In prav tam, v rdeči hiši pod jablano, se je posestniku Newtonu pred dawnimi časi rodil sin Izak. Bil je slaboten, šibak deček in domače je

stalo dosti truda, da so ga vzredili od pleníc do deških hlač. Njegov oče je kmalu umrl in tako je ostal na svetu sam z mamó in stricem Jakobom. In ne mama ne stric večkrat nista vedela, kaj bi z njim. Na kmetiji bi potrebovali sina, ki bi bil zdrav kot dren, da bi pasel ovce in pomagal njivi, Izak pa je od ranega detinstva prebiral knjige in premišljeval kako in kaj.

»Kaj ko bi dečka poslali v šolo,« je vzdihnil stric Jakob. »Tukaj nam koristi toliko kot kamen v leči ...« Tako se je tudi zgodilo in Izak je v šoli napredoval, da se učitelji niso mogli dovolj načuditi. Gladko in brez težav je prehajal iz razreda v razred, iz osnovne v višjo, visoko in najvišjo šolo. Ko je bil star dvaindvajset let, je bil še vedno malce bolehen, zato pa je vedel čisto vse, kar so si ljudje na svetu kdaj izmislili ... Šele potem se je oddahnil in prišel domov na počitnice.

Legel je v senco za hišo, da bi malo podremal, tedaj pa je padlo z drevesa jabolko in ga udarilo naravnost po nosu. »Ali ne moreš pasti malo dalje?« je zabrundal Izak. A komaj je to izrekel, se je zdrznil. Nenadoma se mu je namreč posvetilo: jabolko ali karkoli drugega ne pade proti zemlji, kot se mu zahoče. Vedno pade po najkrajši poti! In to je bilo veliko odkritje – zakon o zemeljski težnosti.

Od tedaj Izak Newton ni prenehal odkrivati novih in novih stvari. Postal je eden izmed najbolj slavni h učenjakov vseh časov in je zelo spoštovan in čaščen doživl – vedno malo slaboten in šibak – blagoslovljeno starost dvainosmdeset let ...

Res je zelo dobro, da od časa do časa zraste na drevesu jabolko, ki ve, na čigav nos mora pasti.

Po poslušanju zgodbe so učenci zapisali na list naslednja vprašanja:

Koliko je bil Izak star, ko mu je jabolko padlo na glavo? (Andrej)  
Zakaj se je Izak rodil pod jablano? (Bojan)  
Zakaj je jabolko padlo Izaku na nos? (Matej)

Kam je padlo jabolko? Kaj se je Izaku zgodilo, ko je prišel domov? Kdaj je Izak umrl? (Karmen)

Zakaj je jabolko padlo ravno na nos? Zakaj je oče umrl? (Mateja)

Zakaj ga je stric poslal v šole? Zakaj je Izaku jabolko padlo na nos? Zakaj je bil Izak vedno malo bolan? (Meta)

Ali je Izak obžaloval očetovo smrt? (Tanja)

Izhodišče za nadaljnje razmišljanje je bilo med učenci najpogostejše izbrano vprašanje:

Zakaj je jabolko padlo Izaku na nos? (Matej)

Zakaj je jabolko padlo ravno na nos? (Mateja)

Zakaj je Izaku jabolko padlo na nos? (Meta)

Učenci so odgovarjali na vprašanja in oblikovali pogovor.

Jabolko je hotelo, da odkrije veliko odkritje. (Matej)

Jabolko ne pade daleč od drevesa. (Karmen)

Jabolko je hotelo, da mu spremeni življenje.

Kako mu je hotelo spremeniti življenje? (Lidija)

Ker je bil slaboten, je hot`lo, da bi bil srečen.

Zakaj pa takrat ni umrl, da se ne bi »matral«?

Zato, ker je imel prednosti. Rad je imel življenje. (Matej)

Hotel se je učiti.

Hotel je biti najboljši.

Starši so k temu pripomogli, ker so živeli pod jablano.

Njegovo zdravje se je zboljšalo, ker je bil bolj srečen.

Njegovo zdravje se je poslabšalo, ker je bil poškodovan, ni mogel vohati.

Zaradi jabolka je postal učenjak. (Matej)

Zato, ker jabolko pade z drevesa.

Jabolko je bilo pogumno.

Jabolko se je hotelo postreči.

Mogoče je bil poreden in ga je jabolko udarilo.

Oče je vse spletel. Jablano je obrezoval. Uče je umrl. Sina pa je udarilo po nosu.

Izak ne bi šel v šole in ne bi ugotovili njegovega znanja.

Če bi oče še živel, ne bi dovolil, da bi šel Izak v

šole.

Smrt je na en način grozna, na drug način dobra, Izak je šel v šole in postal slaven.

Kaj pa to pomeni za nas? (Lidija)

Stojimo na zemlji in ne lebdimo. (Matej)

Da ni nič slabo, če se nam kaj zgodi, iz vsega se lahko učimo. (Tanja)

Učenci so zapisali svoja spoznanja.

Smrt je na neki način zelo žalostna, na drug način pa malo dobra, ker drugače ne bi bili boljši, kot smo. (Andrej)

Smrt je žalostna in vesela, ker je Izak potem lahko šel v šolo in je postal pameten. (Bojan)

Spoznal sem, da jabolko ne pade daleč od drevesa. To me je naučilo, da se je treba jabolkan izogibati. (Matej)

Spoznala sem, ko jabolko pade, ni pomembno, kam pade. (Karmen)

Spoznala sem, da je včasih dobro, da kdo umre. Ko kdo umre, je na svetu prostor za drugega.

(Mateja)

Spoznala sem, da je smrt žalostna, na neki način pa lahko drugim tudi koristi. Zato ker če drug komu česa ne pusti, če umre, mu lahko zelo koristi. (Meta)

Spoznala sem, da je vse za nekaj dobro, ker se naučimo nekaj novega. (Tanja)

### ***Interpretacija izjav***

Zgodba Newtonovo jabolko je v učencih burila njihove misli. Vprašanji, ki sta bila impulz za nadaljnje razmišljanje: Zakaj je jabolko padlo ravno na nos? Zakaj je Izaku jabolko padlo na nos?

V odgovorih najdemo nenavadne izbire posledic, črpane iz njihove bogate domišljije. Učenci so v pogovoru odkrivali nalogo, ki jo je po njihovem mnenju imelo jabolko, saj je skoraj preroško spremenilo življenje Izaku in tudi nam, ker vemo, kakor pravi Matej, da stojimo na zemlji in ne lebdimo.

Smrti so pripisovali veliko vrednost, ne s čustvenega, temveč spoznavnega vidika, Izak je

tako dobil priložnost za šolanje. Pomen smrti so iz zgodbe prevedli v življenje in tako oblikovali zanimiva spoznanja:

Smrt je na neki način zelo žalostna, na drug način pa malo dobra, ker drugače ne bi bili boljši kot smo.

Spoznala sem, da je včasih dobro, da kdo umre. Ko kdo umre, je na svetu prostor za drugega.

Spoznala sem, da je smrt žalostna, na neki način pa lahko drugim tudi koristi. Zato ker če drug komu česa ne pusti, če umre, mu lahko zelo koristi.

Pogovor sem zapisovala. Zaradi narave hitrega pogovora so nekatere izjave brez avtorjev. Zaradi nakazanega razvoja pogovora so se mi zdele vredne zapisa. Praktično bi bilo pogovore bolje snemati.

### **Sklep**

Ure filozofije z otroki so postajale prostor čudenja, igre besed in misli. Ob branju literarnih besedil se je ustvarilo varno polje, saj so učenci vedeli, da so vse njihove trditve pravilne in da smejo razmišljati tudi z domišljijo. Odkrivali so misli, ki so nastale prav zaradi poslušanih zgodb. Nikoli se ni vedelo, kam jih bodo peljale in kje se bodo ustavile. Uvajali so se v »delanje filozofije«. Ure filozofije z otroki so postale raziskovalna avantura novih spoznanj in zapisano gradivo.

Ob koncu šolskega leta so učenci ob prastarih zgodbah spontano posegli po dialogu, ki je zahteval argumente za in proti ter nove trditve. Uporabljali so tudi diskusijo. V tem šolskem letu še vedno berejo in poslušajo zgodbe, pogovor pa dvigujejo v dialog in diskusijo. V sedmem razredu se bodo lahko odločili za izbirni predmet filozofija za otroke.

Sama sem ob urah filozofije z otroki budila tudi svojo domišljijo. Zastavljala sem vprašanja in tiho razmišljala ob njihovih izraženih mislih.

Presenetila me je njihova vztrajnost, brezmejna domišljija, nenavadne ideje in bogat besedni zaklad. Zanimivo so oblikovali vprašanja, pozneje pa so sledili prvi poskusi argumentacije in iskanja še drugih možnih rešitev problema. Opazila sem, da jim sam proces pedagoške ure zelo ugaja in da v njem uživajo.

Pri filozofiji z otroki se vzpostavlja ustvarjalno polje, na katerem se otroci s svojimi izjavami počutijo varno in sprejeto, hkrati pa se skozi pogovor pripravljajo nastavki kritičnega mišljenja. Strukturiranost programa filozofija za otroke, ki ga na naših šolah uporabljamo kot izbirni predmet, je priložnost, da se nastavki razvijejo v večšine, ki se jih učenci učijo iz Lipmanovih zgodb, priloženih vaj, iger in seveda konstruktivnega dialoga. Seveda ne trdim, da je filozofija z otroki nujna pripravjalnica za veliko šolo filozofije za otroke in dobro kritično mišljenje. Zdi pa se mi, da postopnost samega procesa daje dobre in preverljive rezultate.

Tako smo prišli od zgodbe do pogovora, od filozofije z otroki do nastavkov kritičnega mišljenja in od filozofije za otroke do kritičnega mišljenja. Ali bo to uspelo tudi tem petošolcem? Nekatero dispozicije so razvite, druge se razvijajo. Potrebujemo še spodbudno okolje, dobre učitelje, izzivalne zgodbe ter seveda radovednost in raziskujočega duha.

## Literatura

Borstner, B. (1986). "Filozofirajmo z njimi – ali utrinki ob prebiranju zgodb za otroke pod osemdesetim." *Otrok in knjiga* 23–24, 124–130.

Borstner, B. (1992). "Znanje – uporaba zgodbic v filozofiji za najmlajše." *Pedagoška obzorja* 21, 46–54.

Doskočilova, H. (1987). *Diogen v sodu in dvajset znanih zgodb iz davnih in pravadnih dob*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dačić, M. (2003) "Filozofija za otroke: osnovna dejstva." *Zgodovina v šoli*, 80–81.

Ivanjko, M. (2005). "Različni pristopi k filozofiranju z otroki." *Pedagoška obzorja* 1, 52–61.

Ivanjko, M. (2004). "Logika in kritično mišljenje v Harijevih odkritjih." *FNM*, 38–49.

Komel, D. (2003). "Filozofija za otroke." *FNM*, 18–20.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. 2. Izdaja, Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*. 2. izdaja, Philadelphia: Temple University Press.

Lukanc, A. M. (2001). "Filozofija z otroki v vrtcu: filozofija, velika igra o svetu." *FNM*, 5–12.

Šimenc, M. (2002). "Demokracija, šola in filozofija za otroke." *Sodobna pedagogika* 5, 52–65.

Šimenc-Mihalič, I. (2001). "Filozofija v tretjem razredu." *FNM*, 19–25.

Šimenc, M. (2002). "Filozofija za otroke: osnovni elementi programa." *FNM*, 4–41.

Šimenc, M. (2000). Skripta s seminarja *Filozofija za otroke: Kritično razmišljanje, etična raziskovanja, jaz in drugi*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Šimenc, M. "Filozofija za otroke: osnovni elementi programa." Pridobljeno 23. 10. 2006 na svetovnem spletu: <http://filo3.pfmb.uni-mb.si/gradiva/simenc.doc>.



## *Svetovni dan filozofije*

**Ljubljana, 16. november 2007**

Spoštovana članica, spoštovani član Slovenskega filozofskega društva!

Na pobudo Nacionalne komisije za UNESCO in v sodelovanju z njo, se je Slovensko filozofsko društvo odločilo, da letos prvič tudi v Sloveniji primerno obeležimo Svetovni dan filozofije. Dejstvo, da je filozofija pod okriljem UNESCA dobila svoj lastni svetovni dan, jasno nakazuje njen svetovni pomen. Ustrezna obeležitev tega dneva tako pravzaprav zahteva, da vstopimo v svet, med ljudi oz. na trg in razstavimo verigo njenih možnih pomenov.

Njeno samopredstavitve smo si zamislili kot obliko odprtega filozofskega foruma, ki bo predvidoma potekal na treh različnih lokacijah, ki vsaka zase v gremb tudi že določa razpon tematskih okvirov:

- 1) v City Parku (BTC)
  - 2) na Metelkovi
  - 3) in v frančiškanski cerkvi na Prešernovem trgu<sup>1</sup>
- Osrednji namen vstopa filozofije na trg, ali bolje vrnitve na prizorišče njenega rojstva, se skriva v poskusu, da bi filozofijo kot polje kritičnega dialoga in razmisleka približali javnemu prostoru in v njem kultivirali občutek za avtoriteto argumenta. Vsak filozof, ki ga s tem dopisom vljudno vabimo, da se odzove našemu vabilu, se lahko po lastni presoji odloči za eno od možnih prizorišč in tam popolnoma avtonomno, glede na svoje lastne strokovne preference, želje in nagibe, predstavi določeno temo ali problem, za katerega osebno meni, da bi lahko nagovoril naključne mimoidoče kot tudi tiste, ki se bodo prireditve udeležili načrtno (celoten projekt želimo namreč na ustrezen način predhodno napovedati in medijsko predstaviti). Lahko se odločite za klasično predavanje

---

<sup>1</sup> Pod pogojem, da frančiškanski samostan sprejme našo pobudo. Odločitev za dokončno lokacijo prepuščamo Cerkvi, v upanju, da bo za sodelovanje zainteresirana.

(dolžina bo odvisna od števila prijavljenih za določeno lokacijo) ali za iskanje dialoga s slušatelji. Prav tako je možno, da več filozofov skupaj organizira debatni klub, znotraj katerega lahko pred občinstvom in z njim obravnavajo določeno aktualno, provokativno oz. v vsakem primeru za širši krog zanimivo temo ali problem. V City Parku pridejo v poštev predvsem teme, ki bi obravnavale probleme potrošništva, storilnosti, odtujenosti, zabave v vseh njihovih patoloških in terapevtskih kontekstih, skratka filozofija življenja v najširšem smislu. V frančiškanski cerkvi bi bila zadeva nekoliko bolj celostno oz. ontološko zastavljena (človek, svet, narava, kozmos, bog, smisel, resnica, etika ipd.) medtem ko bi na Metelkovi v ospredje postavili problem enakopravnosti spolov (zato posebej pozivamo vse tiste, ki jim je ta tema blizu, da se odzovejo vabilu), poleg tega pa bi nekaj prostora prihranili tudi za področja filozofije znanosti, socialne in politične filozofije, estetike ipd.

Programski osnutek, ki je pred vami, ni dokončen in to tudi ne želi biti, zato bomo veseli tudi vaših pobud in jih skušali skupaj uresničiti.

Vabimo vas, da nam do 25. junija na [elektronski naslov društva](mailto:drustvo.ljsfd@guest.arnes.si): [drustvo.ljsfd@guest.arnes.si](mailto:drustvo.ljsfd@guest.arnes.si) sporočite, ali želite s svojim sodelovanjem obogatiti Svetovni dan filozofije, prav tako pa tudi vse vaše predloge, pomisleke in ideje, ki bi lahko vsebinsko ali organizacijsko prispevale k obeležitvi omenjenega dne. Poleg tega nam sporočite, katera od navedenih lokacij vam najbolj ustreza. Konkretno naslove oz. teme vaših prispevkov zbiramo do začetka oktobra. Potrebujemo jih predvsem zaradi napovedi in promocije, zato so lahko zgolj okvirni, po možnosti pa tudi vsečni.

V upanju, da vas filozofija nagovarja tudi v njeni možni svetni širini in ne le kot zaprti akademski diskurz, vas lepo pozdravljamo in se veselimo vaših prijav.

Predsednik Slovenskega filozofskega društva

*dr. Borut Ošlaj*

---

# Descartes

*Sandi Cvek*

## **Šesta meditacija – o metafizični kvadraturi kroga**

*Nekoč, pred davnim časom, sem podvomil o realnosti sveta.*

(Stanislaw Lem – *Zvezdni dnevniki Ijona Tihega*)

Meditacije niso ravno filozofski labirint, a pot skozi je še zdaleč ni premočrtna. Zaradi narave problemov, s katerimi se Descartes spopada, se je morala marsikatera tema, ki je bila odprta relativno zgodaj, umakniti drugim nujnejšim in počakati na kasnejšo obravnavo. Na problem materialnih stvari je tako prvič opozoril že peti odstavek Druge meditacije, kjer je Descartes, potem ko je s pomočjo metodičnega dvoma dosegel absolutno gotovost lastnega bivanja, skušal z istim orodjem začrtati tudi meje lastnega bitja. Ob tem se je soočil z uganko svojega telesa, katerega je opisal kot nekaj inertnega, pasivnega, z obliko omejenega, razsežnega in prostor zapolnjujočega – nekaj, kar se sicer kaže skozi zaznave čutil, a samo nima niti zmožnosti čutenja in mišljenja niti samodejnega gibanja, saj se lahko giblje le po nečem drugem, kar se ga dotakne. V sedmem odstavku je nakažal bistveno različnost tako pojmovanega telesa od pravkar odkrite 'res cogitans' in se v desetem odstavku čutil, ker veliko bolj razločno opaža problematične, dvomljive, neznane, tuje, oziroma – mogoče sploh neobstoječe telesne stvari, katerih predstave se oblikujejo v njegovi zavesti in ki jih raziskujejo čuti – »*kakor to, kar je resnično, kar je spoznano, skratka, kakor samega sebe.*« S primerom zaznave voska je v naslednjih dveh odstavkih pokazal, da temu sploh ni tako, saj čutila zaznavajo le vseskozi

spreminjajoče se barve, zvoke, vonje, okuse ... pod katerimi se skriva »*neko telo*«, oziroma »*nekaj razsežnega, gibljivega, spremenljivega*«, česar ne more zaznati nobeno čutilo, temveč samo in edino 'oko duha'. Vse tisto, kar zaznavajo čutila, se je spremenilo, ne pa tudi sam vosek, oziroma njegovo telesno bistvo. Zaznavanje voska kot telesa potemtakem »*ni gledanje, tipanje, predstavljanje voska in to tudi nikdar ni bilo, čeprav se je prej tako zdelo, temveč edino in zgolj motrenje duha* ...«, ki je sposoben abstrahirati vosek od njegovih vnanjih oblik in ga opazovati »*golega, ko da bi bil prej z njega slekel obleko*«, kot je Descartes ta metafizični voayerizem sočno opisal v štirinajstem odstavku.

Tako je Druga meditacija, s tem, ko je pokazala, da je narava človeškega duha v resnici bolj spoznatna kakor telo in je spoznavanje česar koli v prvi vrsti potrjevanje samega sebe kot 'res cogitans', upravičila svoj naslov, ter hkrati začrtala bistvene poteze tistega, kar bo kasneje imenovano 'razsežna stvar' oziroma 'res extensa'. Sredstva za njeno podrobnejšo analizo sta priskrbeli Tretja in Četrta meditacija, Peta je zgolj nakazala vrnitev k problematiki materialnega sveta, saj je Descartes v njej bolj zastavil kakor dejansko razvil analizo bistva materialnih stvari. Zato bo morala zaključna in najdaljša meditacija spregovoriti tako o čutilih kot tudi o njihovih predmetih in tako, z nujnimi omejitvami, ki jih naivna, na čutilih zasnovana epistemologija praviloma prezre, skušati rehabilitirati prav tisto, kar je že na samem začetku poti padlo kot prva žrtev metodičnega dvoma.

Naslov meditacije, podobno kot tudi naslov njene predhodnice, kaže na zanimiv razcep znotraj besedila, saj se bo Descartesova pozornost najprej osredotočila na problem

dokazovanja obstoja materialnih stvari, a njegova rešitev bo – kot se v filozofiji rado zgodi – odprla še bistveno večji problem, kateremu bo namenjena glavnina filozofskega dela. Paradokсна skrivnost utelešenega duha oziroma realna razlika med duhom in telesom, ki v Descartesovem, iz sholastike prevzetem besednjaku, pomeni razliko med dvema substancama z medsebojno izključujočima se bistvoma, se bo izkazala za kritično točko in po mnenju mnogih kritikov in komentatorjev, za smrtno šibkost Descartesove filozofije.

1.

Čeprav na hipotetičnem lepotnem tekmovanju uvodnih stavkov vseh šestih meditacij ne bi imel stavek: »Raziskati moram še, ali bivajo materialne stvari« nikakršnih možnosti za zmago, je v svoji suhoparnosti nadvse korekten. Šesta meditacija bo namreč, vsaj v svojem prvem delu, poskušala zgraditi metafizični most od velike verjetnosti obstoja materialnih stvari k popolni nujnosti le-tega. To ne bi smelo biti pretežko, saj v prid njihovega dejanskega obstoja govorita dve pomembni zmožnosti duha. Razum jih je v Peti meditaciji jasno in razločno dojel kot predmet čiste matematike ter s tem potrdil njihov morebitni obstoj kot neprotisloven, saj »ni dvoma, da je Bog zmožen ustvariti vse, kar sem jaz zmožen doumeti.« Hkrati ta obstoj potrjuje tudi zmožnost predstavljanja, katero Descartes razume kot »nekakšno uporabo spoznavne zmožnosti glede na telo, ki je v tej zmožnosti neposredno prisotno in ki potemtakem biva«. To je precej nenavadna opredelitev, saj ni jasno, na kakšen način bi bilo telo lahko v predstavi neposredno prisotno. Morda je težava spet v nerodnem prevodu in moram Descartesov izraz »intime praesens« razumeti kot najbolj notranjo prisotnost telesa v predstavi kot duhovnem fenomenu. Kakorkoli že, gotovo je vsaj to, da bo Descartes prvi korak na poti v svet snovi naredil skozi primerjavo in razlikovanje dveh ključnih modusov cogita – predstavljanja in umevanja.

2.

Zaprem oči in vidim jato ptic. Privid traja sekundo ali morda še manj; ne vem, koliko ptic sem videl. Je bilo njihovo število določeno ali nedoločeno? Vprašanje zaobjema vprašanje o obstoju Boga. Če Bog obstaja, je število določeno, ker Bog ve, koliko ptic sem videl. Če Bog ne obstaja, je število nedoločeno, ker nihče ni mogel šteti. V tem primeru sem videl (recimo) manj kot deset ptic in več kot eno, ampak nisem videl devetih, osmih, sedmih, šestih, petih, štirih, treh, ali dveh ptic. Videl sem število med deset in ena, in to število ni bilo devet, osem, sedem, šest, pet in tako dalje. Takšno število je nepojmljivo (nepredstavljivo); ergo, Bog obstaja. (Jorge Luis Borges – Argumentum ornithologicum)

Borges nikoli ni skrival svoje fascinacije nad filozofijo, zlasti nad njenimi najbolj zabavnimi in včasih divje smešnimi platmi. Se je iz ontološkega dokaza za obstoj Boga, ki ga marsikdo doživlja kot svojevrstno šalo, sploh mogoče lepše ponorčevati kot z ornitološkim? Zgoraj citirana miniaturna je bila v slovenščino prevedena dvakrat – odločil sem se za kombinacijo obeh prevodov, saj sem iz vsakega pobral tiste formulacije, ki so mi bile bolj všeč. Zataknilo se je pri zadnjem stavku, kjer se prevoda razlikujeta več kot samo slogovno, zato sem navedel oba. Vprašanje, za kakšno število ptic gre – nepojmljivo ali nepredstavljivo – vsaj v luči drugega odstavka Šeste meditacije, ne more biti nepomembna podrobnost, saj bo Descartes ravno tu poskušal razložiti razliko med prvim in drugim in v marsičem presenetil.

Prvo presenečenje je sama izbira primera. Če predstavljanje res ni »nič drugega kakor uporaba spoznavne zmožnosti glede na telo«, potem ni jasno, zakaj se Descartes ukvarja s percepcijo geometrijskih likov. Saj res – sedmi odstavek Druge meditacije je opredelil predstavljanje kot opazovanje oblike ali podobe telesne stvari, Peta meditacija pa je telesno naravo dojela kot predmet čiste matematike. Naj bo torej: Pri tisočotniku »dobro razumem,

da gre za lik, sestojеч iz tisoč stranic«, čeprav si jih ne morem predstavljati in se moja nejasna predstava tega lika v ničemer ne razlikuje od prav tako nejasne predstave desettisočotnika – čeprav seveda razumem v čem se razlikujeta. Drugače je recimo s trikotnikom, kjer »razumem ne le to, da je lik, ki ga zaobjemajo tri premice, temveč tako rekoč z duševnimi očmi gledam te tri premice, ko da so pred mano, in to je tisto, čemur pravim predstavljanje,« ali s petkotnikom, kjer »lahko razumem njegov lik kakor lik tisočerkotnika brez pomoči predstavljanja, toda lahko si ga predstavljam tako, da usmerim duševno oko na njegovih pet stranic in hkrati na ploskev, ki jo te oklepajo,« a ne brez težav, saj je za to potreben »neki poseben napor duha, ki ga ne potrebujem za umevanje«, in ga od slednjega jasno razmeji.

Predstavljanje petkotnika torej zahteva posebni napor duha, ki proizvede njegovo mentalno podobo – njegovih petih stranic in hkrati ploskve, ki jo oklepajo, za razliko od razumske percepcija petkotnika, ki naj ne bi vsebovala nobenih elementov predstave in bi pomenila dojetje njegovih bistvenih lastnosti – tako geometrijske strukture lika, kot tudi medsebojnih odnosov oziroma elementov te strukture. Descartesova argumentacija se zdi prepričljiva, a nekaj stvari vseeno zmoti in tu spet nastopi Borgesova zgodba.

Med kartezijansko geometrijo in borgesovsko ornitološko teologijo obstajajo zanimive podobnosti in pomembne razlike. Sicer mi ni popolnoma jasno, za kakšno vrsto duhovnega fenomena pri opisanem prividu jate ptic gre in kam ga je mogoče znotraj cogita umestiti, a očitno imam opraviti z nekakšno mentalno sliko ali vizijo. Ker ne gre za privid velike (desetin, stotin ali tisočev ptic) ampak majhne jate, (recimo) manj kot desetih ptic in

več kot ene, preseneča njegova nejasnost, saj se zdi, da bi Borges moral videti dve, ali tri, ali štiri, ali pet ... torej v vsakem primeru konkretno število ptic, pri čemer niti nepredvidljivost privida niti njegova kratkotrajnost ne moreta biti izgovor. Tako kot pri predstavi trikotnika, kvadrata, petkotnika ... tako rekoč z duševnimi očmi gledam tri, štiri, pet ... premic, ki zaobjemajo določen lik, kot da so pred mano, bi moral taisti duševni pogled videti tri, štiri, pet ... ptic, ki tvorijo določeno jato. Nejasen privid jate ne more biti privid konkretne jate – to je jate, s konkretnim številom ptic. Čeprav gre očitno tudi v Borgesovem primeru za podobo v duhu, ta ne more biti niti predstava, ki jo proizvede že omenjeni napor duha in jo odlikuje jasnost duhovnega pogleda niti jasna vizija, ampak nejasna kaprica domišljije. Ker temelji na slepilu, navidezno jasni viziji ptičje jate, je slepilo tudi iz nje izpeljani Božji obstoj. Ergo: Borgesov 'ptičji dokaz' je s filozofskega stališča le duhovita domislica ali učeno rečeno – sofizem.



Je sofisticen tudi Descartesov primer? Zakaj si lahko predstavljam trikotnik in petkotnik, ne pa tudi tisočkotnika in desetstisočkotnika, saj med njimi ni nobene kvalitativne razlike, ampak zgolj kvantitativna. Težava ni v njegovi zapletenosti, saj je desetstisočkotnik podobno preprost geometrijski lik kot trikotnik, le da ima (devet tisoč devetsto sedemindevetdeset) več stranic od trikotnika. Desettisočkotnik je s stališča predstavne moči očitno lik s preveč stranicami, a zakaj? In kdaj, oziroma na kateri točki postane stranic preveč? Pri Descartesovem primeru percepcije geometrijskih likov moti, da predstavnosti ne zariše jasne meje, a to najbrž tudi ni bil njegov namen, saj je poudarek vseskozi na posebnem naporu duha, ki ga kakršenkoli poskus predstavljanja zahteva. Enkrat je ta napor manjši, drugič večji, a je vedno prisoten in prav »*ta novi napor duha*«, ki jasno kaže razliko med predstavljanjem in čistim umevanjem, se bo kmalu izkazal za enega najmočnejših adutov v Descartesovi metafizični igri.

3.

Predvsem pa z imenom Ideja razumevam *nekaj, kar je v našem duhu*: sledovi torej, vti-snjeni v možganih, niso ideje; kajti po mojem je gotovo, da je duh nekaj drugega kot so možgani ali kak subtilnejši del možganske substance. (Gottfried Wilhelm Leibniz – Kaj je ideja)

Uvodna trditev naslednjega odstavka je odmev in dopolnitev sedmega odstavka Druge meditacije, kjer je Descartes, potem ko je sebe dojel kot mislečo stvar, diskvalificiral imaginacijo kot uporabno orodje pri opredeljevanju lastnega bistva. Na tisti točki je sebe dojel kot mislečo stvar, oziroma nerazsežnega duha z različnimi zmožnostmi, pri čemer predstavljanje ni prispevalo ničesar k vednosti, ki jo je ta misleča stvar imela o sebi. Descartes se je distanciral od predstavljanja, domišljije in izkustva tudi v naslednjih meditacijah, ne da bi nehal biti misleča stvar. Nenavadna trditev, da četudi predstavljalne sile ne bi imel, »*bi bil brez dvoma slej ko prej to isto, kar sem zdaj*«, zato

lahko pomeni samo to, da bi bil še vedno zave-stni, misleči jaz. Vendar če ta sila res ni bistvena za njegov obstoj, se zastavlja vprašanje, zakaj jo sploh ima. Možni odgovor bi bil, da so predstave rezultat povezave duha s telesom, oziroma, da zmožnost predstavljanja za svojo realizacijo potrebuje še nekaj od duha različnega – se pravi dejanska telesa:

»... *zdi se, da iz tega sledi, da je ta sila odvisna od nečesa, kar je drugačno od mene; in zlahka razumem: če biva kako telo, s katerim je duh tako povezan, da ga lahko tako rekoč po mili volji opazuje, je mogoče, da si prav po njem predstavljam telesne stvari, in tako se ta modus mišljenja razlikuje od čistega umevanja samo v tem, da se duh, medtem ko umeva, nekako obrne k samemu sebi in opazuje katero od idej, ki so v njem; medtem ko si predstavlja, pa se obrne k telesu in v njem gleda nekaj, kar ustreza ideji, ki jo bodisi sam dojema, bodisi čutno zaznava.*«

Ta korak so Descartesu omogočila spoznanja Tretje in Pete meditacije, 'ordine geometrico' razložena v LII.&LIII. Odstavku Principov, po katerih je substanco mogoče spoznati iz kate-regakoli njenega atributa. Glede na to, da nič nima atributov, lastnosti ali kvalitet je mogoče zgolj iz njegove prisotnosti sklepati na neko bivajočo stvar, oziroma substanco, za katere atribut gre. Ob tem je za vsako substanco značilna še posebna lastnost, ki tvori njeno bistvo in se nanjo navezujejo vse ostale lastnosti, zato bi morale biti vse lastnosti misleče stvari v popolnosti razločljive skozi mišljenje. A predstave imajo še dodatno komponento in zahtevajo za svojo razlago še izvenduhovni element.

Descartes kot možni odgovor na vprašanje predstav ponuja povezavo duha in telesa. Pozornost zbuja njegove presenetljive formulacije o duhu, ki poraja predstave tako, da »*se obrne k telesu ... ga tako rekoč po mili volji opazuje ... v njem nekaj gleda*«. Mar hoče reči, da je v teh primerih duh v domnevni interakciji oziroma medsebojnem vplivu s strukturo v telesu, ki dejansko ima določeno obliko,

reprezentirano v duhu na način predstave? Ko si predstavlja trikotnik, je potemtakem v interakciji (čeprav ga seveda ne gleda dobesedno) s trikotno obliko v možganih? Taka razlaga se zdi absurdna, a jo potrjuje nedvoumni odgovor Fransu Burmanu, kjer je Descartes živo domišljjsko predstavo trikotnika razložil prav z obstojem njenega telesnega ekvivalenta nekje v možganih in zdi se, da ji pritrjuje tudi Leibniz v zgoraj navedenem citatu.

In kaj se zgodi, če z vida preidem na ostale čute? Podobno kot v Drugi meditaciji tudi tukaj 'predstavljati si nekaj' pomeni oblikovati in izkusiti duševno podobo nečesa, a čeprav zaradi izjemne vloge vida in njegove absolutne prevlade nad ostalimi čutili, beseda 'podoba' sugerira nekaj vizualnega, bi morala vsaka vrsta spominske čutne reprezentacije šteti kot podoba, pa naj bo slušna, okušalna, vohalna ali tipna. Ali bi bilo na podoben način mogoče razložiti tudi predstave zvokov, okusov, vonjev, občutkov trdote, toplote, mraza ... Kakšnim strukturam v možganih bi lahko ustrezale te predstave?

4.

Descartesova razlaga predstavljanja kot posledice medsebojnega vplivanja duha in telesa je kljub svoji absurdnosti zelo vabljiva, a zgolj hipotetična. Tudi na njej zasnovani dokaz obstoja telesa je zgolj verjetnost, saj morebitne druge razlage predstavljanja še niso bile izključene. Ker tako pomembno vprašanje potrebuje nadvse trden oziroma nujen sklep, bo moral v nadaljevanju natančno raziskati problem čutnega zaznavanja in iz njega izvirajočih idej, ki ga je za dlje časa potisnil na stranski tir.

5, 6.

Tako kot sta na začetku Meditacij zbudili začudenje hitrost in površnost, s katero je Descartes diskvalificiral čutila in s tem spodkopal temelje vseh svojih prepričanj, zdaj, na njihovem koncu preseneča obsežna revizija njegovih prejšnjih stališč glede čutil in razlogov za dvom vanje. A

kakorkoli že, Descartes bo skozi temeljit razmislek naslednjih korakov, skušal dokončno ločiti zrnje od plev in ob tem razložiti, kako bi trdovratni predsodki glede izkustva onemogočili odkrivanje resnice, če ne bi bili zajeti v proces dvoma:

1. Najprej je čutil ude, iz katerih sestoji njegovo telo.

2. To telo je razumel kot svoj del ali kar kot celoto samega sebe, ker so lahko druga telesa nanj vplivala na razne načine, kar se je kazalo z občutki ugodja in bolečine.

3. Poleg tega je v sebi čutil lakoto, žejo in podobne željnosti ter telesna nagnjenja k veselju, žalosti, jezi in drugim podobnim afektom.

4. Zunaj sebe je razen razsežnosti, oblike in gibanja teles, v njih čutil tudi trdnost, toploto in druge otipne lastnosti, pa tudi svetlobo, barve, vonje, okuse in zvoke, s pomočjo katerih je lahko prepoznaval in razlikoval stvari.

5. Ker so se ti občutki oziroma ideje vseh teh lastnosti kazale njegovi zavesti (*cogitationi meae*) naravnost, neposredno in brez njenega sodelovanja, je menil, da čuti neke stvari, popolnoma drugačne od nje, namreč telesa, iz katerih so izhajale one ideje.

6. Ker so čutno zaznane ideje mnogo bolj žive in izrazite ter na svoj način tudi mnogo bolj različne kot ideje izvirajoče iz razuma ali spomina, se mu ni zdelo mogoče, da bi izhajale iz njega samega, zato je spet sklepal, da jih je dobil od nekih drugih stvari.

7. Ker je te stvari poznal samo od idej, mu ni moglo priti na misel nič drugega kot to, da so prve podobne drugim.

8. Dejstvo, da je izkustvo v procesu spoznavanja prehitelo razum in da ideje, ki jih priskrbijo čutila, niso samo bolj izrazite od tistih, ki jih priskrbi razum, ampak so prve celo material, iz katerih so narejene druge, ga je prepričalo, da sploh nima v umu nobene ideje, ki je ne bi bil

prej imel v čutilih.

Descartes je tako sebe predstavil kot naravno nagnjenega k empirizmu in samodejnemu enačenju zaznav in stvari, a ta nagnjenost je posledica predsodkov iz otroštva, ki izhajajo iz čutil in o katerih govori tudi v I, LXXI. In LXXII. odstavku prvega dela svojih 'Principov'. Njegov pogled je ob vsej naivnosti blizu tistemu, ki sta ga zagovarjala njegova kritika, Hobbes in Gassendi, in so na njem svoje epistemološke teorije gradili kasnejši empiristi, saj podobno kot Hume, tudi Descartes na tej točki razlikuje med živimi in izrazitimi idejami čutil ter manj živimi idejami, ki se tvorijo skozi mišljenje. Nadalje ugotavlja, da so te manj izrazite ideje sestavljene iz čutnih idej, kar omogoči ustvarjalni domišljiji (podobno kot v kot v primeru slikarstva iz Prve meditacije) njihovo sestavljanje, kombiniranje in ekstrapoliranje. Ker ni videti, da bi razum premogel kakšne lastne vsebine, se mu kar sama zapiše teza, da ni nič v umu, kar ni bilo prej v čutih.

Tako je Descartes v osmih potezah skiciral (naivno) empiristično stališče, ki zveni dokaj prepričljivo, a ga vodi v težave. Med neštetimi telesi samo eno doživlja kot svoje, saj se edino od njega nikoli ne more ločiti, v njem in zanj čuti vse željnosti in afekte, v njegovih delih in ne v drugih telesih izven njega čuti tudi bolečino in naslado (v slovenskem prevodu – »mik volje«?!). Veliko težje pa razume, zakaj se iz občutka bolečine, ki ga je težko poimenovati, poraja duševna žalost ali iz občutka ugodja veselje; zakaj ga težko opisljiva vzbujenost želodca, ki jo imenuje lakota, sili k zaužitju hrane in suhost grla spominja na pijačo. Zdi se, da med prvim in drugim ni nikakršne sorodnosti. Pri takih povezavah in ostalem, kar je čutil o predmetih, je menil, da ga tega uči narava, a le zato, ker ni pazljivo pretehtal razlogov, ki bi tako stališče tudi dokazovali.

7.

Te empiristične idile niso sesule metafizične spekulacije, ampak preproste, vsakdanje izku-

šnje: »kajti včasih se je izkazalo, da so stolpi, ki so se mi od daleč zdeli okrogli, od blizu štirioglati; in mogočni kipi na vrhu njih so bili s podnožja videti majhni. Dognal sem, da se sodba vnanjih čutov moti pri neštetih takih stvarih. A ne le vnanjih, tudi notranjih; kajti kaj je lahko bolj znotraj kakor bolečina? Kljub temu sem nekoč slišal od ljudi, ki so jim odrezali nogo ali roko, da jih še včasih boli tisti del telesa, ki ga nimajo, tako da se tudi meni ni zdelo gotovo, da me kak ud zares boli, čeprav sem v njem čutil bolečino.«

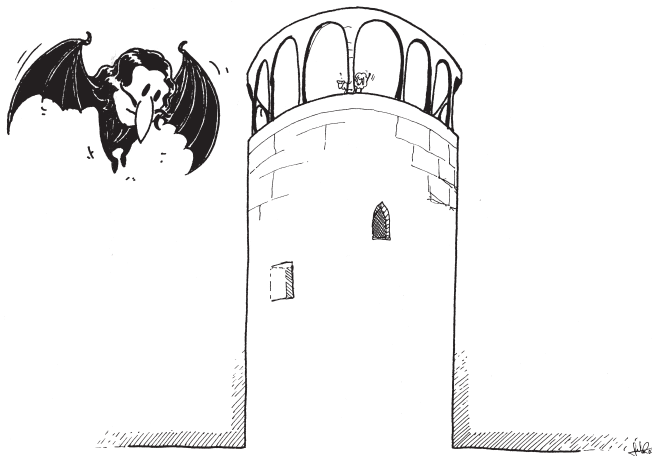
Težko je razumeti, zakaj je Descartes s temi primeri nezanesljivosti čutil čakal tako dolgo in jih ni vrgel na mizo že v tretjem odstavku Prve meditacije, a o tem vprašanju, kot tudi o splošni problematiki izkustva, sem razpravljaj na za to primernejšem mestu. Pa vseeno, še enkrat, čisto na kratko – zakaj je primer oblike stolpov in velikosti kipov kljub navidezni naivnosti tako posrečen? Na misel mi prihaja zdaj že rahlo pozabljen oglas: 'Ford Focus: Videti je majhen, a je v resnici velik!'. Kaj je tisto, kar (ob zabavnem freudovskem prizvoku) najbolj udari na občutljiva filozofska ušesa? Najbrž naivna dialektika videza in resničnosti, ki pa znotraj samega oglasa celo zdrži. Kako je za neko stvar mogoče brez zardevanja reči, da sicer izgleda majhna, a je 'v resnici' velika? O kakšni resnici govori oglas, je seveda jasno. Prepričuje me, da je avto, ki mi ga poskuša prodati, glede na svojo velikost presenetljivo prostoren, funkcionalen, ob tem pa še kvalitetno izdelan in varčen – potemtakem 'velik' tudi glede na svojo ceno.

In kaj hoče s svojim primerom povedati Descartes? Če bi trdil, da so stolpi, ki so se od daleč zdeli okrogli, 'v resnici' štirioglati, in da so kipi, ki so z njihovega podnožja videti majhni, 'v resnici' veliki (*«magna»* – v slovenščino po nepotrebnem prevedeno – mogočni), to ne bi bil prepričljiv argument zoper čutila, saj bi mu pozorni bralec nemudoma zabrusil, naj stvari pogleda dovolj od blizu, pa jih bo videl take, kot 'v resnici' so. A prav tu se skriva težava: Kako blizu je dovolj blizu? S spreminjanjem

razdalje in kota opazovanja se spreminja tudi zaznava objekta, pravzaprav ga ne moreta zaznati niti dva opazovalca popolnoma enako iz preprostega razloga, ker ga ne moreta oba hkrati opazovati iz iste točke. Mar resnica zaznave narašča s približevanjem objektu? Potem bi bilo najbolje pogledati stolp skupaj z njegovimi kipi pod povečevalnim steklom ali mikroskopom, a upam, da mi ni potrebno razlagati absurdnosti takega početja. Dokler vztrajam znotraj izkustva, sploh ne morem govoriti o resnici, ki se skriva za videzom, ampak lahko samo postavljam en videz nasproti drugemu, to ponavljam v neskončnost in se čudim razlikam med njimi.

In če na zaznavanje nečesa tako drastično vplivata razdalja in perspektiva, kako bo vplivala še zgradba čutil opazovalca. Pri tem razmisleku se mi spet sam od sebe vsiljuje vid s svojo dominantnostjo, vendar z opazovanjem tukaj ne mislim samo gledanje, ampak tudi zaznavanje vseh drugih čutil. Kako velik in kakšne oblike je stolp s svojimi kipi za ptico, ki na njem gnezdi, za netopirja, ki ga obletava, za pajka, ki pravkar leze po njem? Kljub temu, da je bilo to že večkrat povedano, je umestno znova opozoriti na previdnost tako pri pretiranem zaupanju v čutila kot tudi pri njihovi prehitri diskvalifikaciji. To, da 'videz vara in čuti lažejo', je zguljena ter nevarna fraza, saj je pogosto rezultat nesporazuma in vodi v nove nesporazume (glej mojo analizo tretjega odstavka Prve meditacije), zato pri presojanju verodostojnosti čutnega izkustva ni pametno dajati preveč splošnih sodb, ampak je bolje natančno opredeliti problem – tako kot Descartes, ki je na tem mestu hotel izpostaviti predvsem subjektivno in relativno naravo čutnega izkustva.

V nadaljevanju Descartes spomni še na



dva pomisleka, ki ju je prvič predstavil v petem in devetem odstavku Prve meditacije. Verodostojnost čutil je radikalno problematiziral primer sanj, ker je dokazal, da čutne zaznave nimajo svojega izvora samo v dejansko obstoječih stvareh. Hipoteza o varljivem duhu, ki je pravzaprav argument neznanega stvarnika, pa je kot potencialno zmotna naredila tudi vsa druga prepričanja.

Vsi navedeni pomisleki so postavili v čudno luč tisto, kar je Descartes imenoval »*natura docentur*«. Zdelo se je, da je prihajalo v pogosto navzkrižje z razumom, ko ga je sililo v marsikaj, kar mu je razum odsvetoval in ki si ni zaslužilo njegovega zaupanja. Prav učenje narave ga je s prej navedenimi razlogi (glej 'osem korakov v empirizem') prepričevalo o resničnosti čutnih stvari. A čeprav čutne zaznave niso (in ne »*ne bi bile*«, kot piše v prevodu) odvisne od njegove volje, iz tega še ne sledi, da imajo svoj izvor v drugih stvareh in ne v njem. Mogoče pa premore kakšno, zaenkrat še neznano zmožnost, ki jih povzroča.

8.

Te zagate so povečini samo še grd spomin, saj so z njimi pometle že predhodne meditacije ali pa so vsaj priskrbele zanesljivo epistemološko sito, ki bo presejalo čutni material: »*Ko zdaj začnjam bolje spoznavati samega sebe in*



*povzročitelja svojega nastanka, pa mislim, da ne smem brez premisleka dopuščati vsega in tudi ne dvomiti o vsem, kar sem dobil od čutov.*» Pretirane dvome v čutila bo odvrnila nova vednost o sebi in Bogu, ki jo je Descartes dosegel v Četrty meditaciji, ko je v sebi odkril sposobnost jasne in razločne percepcije ter dokazal, da mu Bog ni mogel dati narave, ki bi ga vodila v brezizhodne zmote. Prav ta gotovost mu bo služila kot neizpodbiten temelj dokaza za obstoj materialnih stvari, ki ga bo razvil v enem samem (naslednjem) odstavku, v obliki dokaza realne razlike duha in telesa.

9.

I can't die! (Pinhead v filmu Hellraiser: Bloodline)

Problem vseh problemov je neizogibno dejstvo smrti in vprašanje vseh vprašanj je morebitna nesmrtnost človeške duše. Celoten naslov Descartesove knjige se je v prvi izdaji glasil: *»Meditationes de prima philosophia, in qua Dei existentia et animae immortalitas demonstratur*«, a ker so kritiki hitro opozorili, da slednjega Descartes ni dokazal eksplicitno, je moral biti v vseh naslednjih izdajah delno spremenjen: *»Meditationes de prima philosophia in quibus Dei existentia, et animae humanae a corpore distinctio, demonstratur*«. Umrljivost človeškega telesa je sicer neizpodbitno dejstvo, a prepričljiv dokaz realne razlike duše in telesa bi odprl realno možnost nesmrtnosti duše, *»ker zadošča, če pokažem, da iz razpada telesa ne sledi smrt duše, in dam umrljivim ljudem upanje na onstransko življenje*«, kot je Descartes zapisal v 'Pregledu naslednjih šestih meditacij' na začetku knjige. In kako prepri-

čljiv je njegov dokaz?

Različica, ki jo je ponudil v 'Razpravi o metodi', s strani kritikov ni bila deležna ravno ovacij. Potem ko je v prvem odstavku četrtega dela na hitro skiciral metodični dvom kot osnovno načelo svojega iskanja resnice skupaj z načinom, kako ga je pripeljal do gotovosti lastnega bivanja, je v drugem odstavku razmišljal takole:

*»Potem sem skrbno razglabljal, kaj sem. Prepričal sem se sicer o možnosti fikcije, da sem brez telesa, prav tako, da ni ne sveta in sploh ne kraja, v katerem bi jaz lahko bil, da pa ne morem pod nobenim pogojem fingirati, da me ni. Prav nasprotno! Že samo iz tega, da je moja misel dvomila v resnico drugih stvari, ali da sem mislil kar koli drugega, je z vsoto razvidnostjo in popolno gotovostjo sledilo, da sem. Če pa bi nasprotno, le za trenutek prenehal misliti, vsem ko bi moje telo, svet in vse drugo, kar sem si kdaj predstavljal kot*



*resnično bivajoče, še dalje resnično bivalo, bi ne imel prav nobenega razloga verjeti, da sem tudi jaz resnično eksistirал tisti čas, ko sem prenehal misliti. Iz tega sem spoznal, da sem neka stvar ali substanca, katere celotna narava ali esenca je samo v tem, da misli, in ki za svojo obstoj ne potrebuje nobenega prostora in ni odvisna od nobene telesne ali materialne reči. Potemtakem je ta Jaz, to se pravi um, po katerem edinem sem, kar sem, reč, ki je popolnoma različna od telesa in tudi mnogo lažje dostopna spoznavanju kakor telo. Povsem jasno je, da bi um sam ne prenehal biti vse, kar je, čeprav bi telesa ne bilo.»*

V drugi polovici tega fascinantnega odstavka bodeta v oči dva izjemno problematična koraka. Na prvega – od mišljenja, k misleči stvari, sem opozoril v svoji analizi Druge meditacije, nad drugim korakom – k popolni neodvisnosti misleče stvari, pa se bo treba zamisliti sedaj! Mišljenje svoj obstoj potrjuje že s samim dvomom v obstoj vsega drugega. To, da sebe dojemam kot mislečo stvar ali substanco, seveda ni nekaj samoumevnega, a v ta problem se ne bom še enkrat spuščal – recimo, da ima Descartes prav! Ali ima potem prav tudi glede tega, da je mišljenje substanca različna od telesa, katere celotna narava je samo v tem, da misli, ter je kot taka neprostorska in povsem netelesna? Kritiki so takoj opozorili na nevzdržnost dokazovanja iz nevednosti, saj dejstvo, da je mogoče dvomiti v obstoj lastnega telesa, ne pa tudi v obstoj lastnega mišljenja nikakor ne dokazuje njune različnosti ampak dopušča možnost, da sta v resnici identična, čeprav se tega ne zavedam.

Descartes je na kritike odgovoril v 'Predgovoru bralcu' na začetku knjige, kjer je sicer priznal, da se je z vprašanji Boga in človeške duše ukvarjal že v 'Razpravi o metodi', a ne zato, »da bi jih nadrobno obdelal, temveč zgolj za pokušnjo in zato, da bi se iz sodb svojih bralcev poučil, kako bi jih bilo treba obravnavati kdaj kasneje«. Od vseh ugovorov učenih bralcev in kritikov sta se mu zdela omembe vredna samo

dva, kjer je prvi problematiziral prav bistvo človeškega duha in ga je Descartes takole povzel in hkrati zavrnil:

*»Čeprav vase naravnani človeški duh ne zaznava, da je kaj drugega kot misleča stvar, iz tega ne sledi, da obstaja njegova narava ali bistvo samo v tem, da je misleča stvar, tako da bi beseda samo izključevala vse drugo, o čemer bi nemara tudi mogli reči, da spada k naravi duše. Na ta ugovor odgovarjam, da tam tudi nisem hotel izključiti tega, kar zadeva samo resnico stvari (kajti o njej tedaj nisem razpravljal), marveč samo to, kar zadeva moje spoznavanje. Misel je bila potemtakem, da ne spoznavam prav ničesar, o čemer vem, da spada k mojemu bistvu, razen tega, da sem misleča stvar ali stvar, ki ima v sebi zmožnost mišljenja. V nadaljevanju pa bom pokazal, kako iz tega, da spoznavam, da k mojemu bistvu ne spada nič drugega, sledi, da k njemu tudi zares ne spada nič drugega.»*

Descartes je zanikal, da bi v navedenem odlomku iz 'Razprave' zatrjeval realno razliko dveh substanc, čeprav se je težko znebiti občutka, da je počel natanko to. A njegovo zanikanje je manj pomembno kot njegovo strinjanje, da dokaz iz 'Razprave' ne deluje kot dokaz realne razlike duha in telesa. Na koncu obljublja prikaz, »kako iz tega, da spoznavam, da k mojemu bistvu ne spada nič drugega, sledi, da k njemu tudi zares ne spada nič drugega«. Naslednja napoved tega prikaza, ali bolje – dokaza, se je zgodila v sedmem odstavku Druge meditacije in je bila s strani kritikov spet prehitro prepoznana kot stvar sama ter zasuta s točo ugovorov. Descartes se je na tisti prelomni točki svoje poti za trenutek zamislil nad neprijetno možnostjo, da je njegov jaz, kot na novo odkrita misleča stvar, kljub vsemu identičen s sklopom udov, ki ga doživlja kot svoje telo ali vsaj s kakšnim njegovim finejšim delom (drobnim zrakom, sapo, ognjem, paro, dahom ... vdahnjenim v te ude). Argument sanj in hipoteza o Varljivcu sta sicer obstoj telesa in vsega izkustvenega sveta postavila pod vpra-

šaj, »*toda nemara je tako, da se prav te reči, o katerih domnevam, da niso nič, ker so mi neznane, vendar v resnici ne razlikujejo od tistega 'jaza', ki ga poznam? Ne vem, in zdaj o tem ne razpravljam. Sodim lahko le o tem, kar mi je znano.*«

Tam se ni ponovila situacija iz 'Razprave', saj je Descartes vseskozi govoril o svoji trenutni gotovosti in ne o dejanskem stanju stvari. Ni mu šlo za ugotavljanje realne razlike med duhom in telesom, ampak zgolj za vprašanje dometa lastnega spoznanja. Nikjer ni trdil, da biti misleča stvar izključuje telesnosti, ampak je le tehtal, ali bi moral biti njemu poznani jaz (res cogitans) v kakšni povezavi z onim drugim, neznanim in tujim 'jazom' (telesom). Zaključil je, da to ni nujno, saj na tisti točki svoje poti o tem dejansko ni mogel povedati kaj več. Ko je zagotavljal, da poznavanje tega natanko tako razumljenega jaza ni odvisno od tega, česar bivanja še ne pozna, s tem ni trdil, da je od njega popolnoma neodvisen tudi njegov obstoj. Čeprav je takrat vase zazrti duh sebe zaznaval kot mislečo stvar, iz tega ni sledilo, da njegova narava dejansko tudi takšna je. Ker sta se mu zdeli mišljenje in razsežnost tako različni lastnosti, da ju ni mogel misliti skupaj, je menil, da nikakor ne moreta biti lastnosti ene same, ampak dveh stvari.

Prej omenjeni 'Pregled naslednjih šestih meditacij' je opozoril tudi na pomembno razliko spoznavnih pozicij: V Drugi meditaciji Descartes ni mogel dvomiti, da biva kot misleča stvar, a je lahko dvomil v obstoj lastnega telesa in na podlagi tega zaključil, da njegovim pojmi kažejo duh in telo kot različna. Kljub temu, da tam še ni mogel ponuditi neizpodbitnega dokaza za nesmrtnost duše, je ustvaril »o njej kar najbolj razviden, od vsakršnega pojma o telesu popolnoma različen pojem«, kar je bil prvi in nad vse pomemben korak. Ker je v Četrty meditaciji dokazal, da je vse, kar ume jasno in razločno, tudi resnično na način, ki se natančno sklada z njegovim razumevanjem tega, in v Drugi, Peti in Šesti oblikoval razločen pojem telesne nara-

ve, bo sedaj iz različnih pojmov duha in telesa izpeljal nujen sklep realne razlike med njima, saj »so vse stvari, ki jih pojmuje jasno in razločno kot različne substance, npr. tako, kakor pojmuje duha in telo, v resnici med seboj realno različne substance«:

»*Ker pa predvsem vem, da Bog lahko vse, kar umem jasno in razločno, ustvari tako, kakor to umem, je dovolj, če lahko umem eno stvar brez druge jasno in razločno, da si pridobim gotovost, da je ena različna od druge, ker ju lahko vsaj Bog postavi vsaksebi. Ni važno, katera moč povzroči, da veljata za različni stvari. Ravno iz tega, da vem, da bivam, in da zaenkrat opažam, da k moji naravi ali mojemu bistvu ne spada nič drugega razen tega, da sem misleča stvar, zatorej pravilno sklepam, da obstaja moje bistvo samo v tem, da sem misleča stvar. In čeprav morda (ali bolje: zagotovo, kakor bom razločil kasneje) imam telo, ki je zelo tesno združeno z mano, je vendar – ker imam na eni strani jasno in razločno idejo samega sebe, kolikor sem samo misleča, ne razsežna stvar, in na drugi strani jasno idejo telesa, kolikor je telo zgolj razsežna, ne misleča stvar – je torej vendar gotovo, da sem različen od svojega telesa in da brez njega ne morem bivati.*«

V zadnjo trditev se je sicer prikradla napaka (ena najhujših v celi knjigi), ker bi se morala glasiti: »... je ker vendar gotovo, da sem različen od svojega telesa in da brez njega morem bivati«. A ta kratki odstavek je vse, kar ima Descartes povedati o realni razliki med dušo in telesom! Ne gre za začetni korak prihajajočega dokaza, ampak za stvar samo, ki ima obliko metafizičnega uvida v odnos duha in telesa. Dve stvari sta realno različni, če obstaja možnost njunega ločenega bivanja. Duh in telo sta substanci z medsebojno izključujočimi bistvi in sta kot taki realno različni! Zdaj menda ne gre več za dokaz iz nevednosti, saj so od Četrte meditacije dalje jasni in razločni pojmi verodostojni pokazatelji resnične narave stvari.

Ustrezni ekvivalent temu mestu v 'Principih

filozofije' je LX. odstavek prve knjige, ki realno razliko (v prevodu Nataše Homar – »*realni razloček*«) in pot do njega v svojem 'ordinne geometrico' načinu predstavi takole:

»*Realni razloček (distinctio realis) obstaja pravzaprav samo med dvema ali več substancami; da pa se te realno razlikujejo med seboj, dojemamo samo zato, ker lahko eno jasno in razločno razumemo ločeno od druge. Ker namreč poznamo Boga, vemo, da lahko doseže vse, kar razumemo razločno. Tako smo lahko, na primer, že samo iz tega, ker imamo idejo razsežne oziroma telesne substance, čeprav še ne vemo zagotovo, če v resnici obstaja kakšna take vrste, kljub temu prepričani, da lahko obstaja ter da se, če obstaja, vsak njen del, ki ga vzamemo posebej v precep, realno razlikuje od ostalih delov taiste substance. Prav tako je tudi že samo iz tega, da vsakdo umeva, da je misleča stvar in da lahko iz sebe z mišljenjem izključi vsako drugo substancno, tako mislečo kot razsežno, gotovo, da se, tako gledano, realno razlikuje od vseh drugih mislečih in telesnih substanc. In tudi če predpostavimo, da je bil Bog združil kakšno takšno mislečo substancno s kako telesno v kar se da tesen spoj, da je tako dvoje sovpadlo v eno, pa kljub temu ostajata obe substanci realno različni, saj v tem primeru Bog še vedno obdrži moč, da ju ponovno loči ali da eno ohrani brez druge. Vse pa, kar lahko Bog loči ali ohrani ločeno, se realno razlikuje.*«

Namesto, da bi se problem reševal, se dodatno zapleta, saj zdaj ni več jasno niti to, ali obstaja realni razloček samo med substancami ali tudi med različnimi deli ene substance in kaj ima Descartes sploh v mislih s slednjimi. Ti skrivnostni 'deli' substance namreč ne morejo biti njeni atributi in še manj modusi, saj tako imenovani 'modalni razloček' naslednji

odstavek 'Principov' definira kot »... *razloček med dvema modusoma iste substance*«. Sam vidim samo dve možnosti: Ali je Descartes sam s seboj v protislovju ali pa gre za napačen prevod, in v resnici ni govora o tem, da se »*vsak njen del, ki ga vzamemo posebej v precep, realno razlikuje od ostalih delov taiste*«, ampak se lahko realno razlikuje samo od vseh delov druge substance. Duša in telo se torej med seboj ne razlikujeta na način, na katerega se razlikujeta katerikoli dve stvari – recimo olje in voda, ki lahko obstajata ena brez druge in se med seboj ne mešata radi – ampak glede na vrsto, saj razen bivanja in trajanja, nimata ničesar skupnega. Ker sta zmožni obstajati neodvisno oziroma ločeno od česar koli drugega, razen od Boga, ki vse ohranja v bivanju, ju smem imenovati substanci. Indirektno dokazati nesmrtnost duše, pomeni dokazati to realno razliko duha kot substance, katere edino bistvo je mišljenje in telesa kot substance, katere edino bistvo je razsežnost ter njuno medsebojno izključevanje.

In kaj so o zadevi menili »*možje, sloveči po ostroumosti in učenosti*«? V po krivici vse prevečkrat spregledanih 'Prvih ugovorih', se Johannes Caterus ni spotikal samo ob Descartesovih dokazih za obstoj Boga in drugih teoloških aspektih njegove metafizike, ampak tudi ob problemu realne razlike duha in telesa. S sklicevanjem na Duns Scotusovo ločevanje formalnih in realnih razlik, je skušal dokazati,



da jasno in razločno umevanje različnosti dveh stvari še ne pomeni njune dejanske ločenosti. Kljub temu, da je mogoče razlikovati med Božjo pravičnostjo in njegovo milostjo, iz tega še ne sledi dejstvo njunega ločenega obstoja. Ker je tudi Descartes priznaval, da je mogoče razsežnost, obliko in gibanje jasno in razločno umeti, ne da bi bile dejansko ločene – saj recimo različne oblike ali gibanja ne morejo obstajati ločeno od razsežnih teles – ni jasno, zakaj bi moralo biti ravno v primeru duše in telesa drugače. Kot dosledni tomist je bil Caterus prepričan, da je duša forma telesa, tako da se duša in telo sicer razlikujeta, a ne kot substanci. Iz aristotelske perspektive je mišljenje sicer lahko bistvo substance, kar pa še ne pomeni, da nekatere misleče substance ne bi mogle biti naravno in bistveno povezane s telesi, brez katerih ne bi mogle niti obstajati, kaj šele delovati.

Ker so kritiki od Descartesa terjali neizpodbitne dokaze, da duh ni identičen z materialnimi procesi v telesu, jih je Descartes opozoril na pomembno razliko med celovitimi in necelovitimi stvarmi ter Scotusovo formalno razliko izenačil s svojo modalno, ki velja samo za slednje. Tako je recimo z gibanjem in obliko telesa, saj lahko razumem eno ločeno od drugega ali oboje celo abstrahiram od telesa. Vendar gibanja ne morem popolnoma razumeti ločeno od telesa, ki se giblje ali oblike ločene od telesa, ki to obliko ima. Prav tako ne moremo razumeti gibanja stvari brez oblike ali oblike stvari, nezmožne gibanja. Tako razlikovanje recimo velja za Caterusov primer Božje pravičnosti in milosti, ne pa tudi za odnos duše in telesa, saj popolnoma razumem telo kot celovito stvar, ko mislim njegovo razsežnost, obliko in gibanje ter zanikam, da ima karkoli, kar spada k naravi duha. In obratno, razumem duha kot celovito stvar, ki dvomi, razume, hoče ... čeprav zanikam, da je v njem katera od tistih stvari, ki so vsebovane v ideji telesa.

Descartesova poanta je v tem, da sta duša in telo jasno in razločno dojeta v celovitosti in samozadostnosti svojega bitja, medtem ko sta

pravičnost in milost, ali oblika in gibanje sicer lahko jasno dojeti kot različni, a le znotraj nečesa – v prvem primeru znotraj neskončne in v drugem primeru znotraj materialne substance. Jasno in razločno lahko umem eno stvar brez druge samo v njuni celovitosti. Le tako si pridobim gotovost, da je ena različna od druge, in uvidim njuno realno razliko. In zdi se, da Descartesova osrednja trditev: *»Ravno iz tega, da vem, da bivam, in da zaenkrat opažam, da k moji naravi ali mojemu bistvu ne spada nič drugega razen tega, da sem misleča stvar, zatorej pravilno sklepam, da obstaja moje bistvo samo v tem, da sem misleča stvar,«* izreka ravno to gotovost jasnega in razločnega dojetanja sebe kot celovitega duhovnega bitja, ki je kot tako povsem neodvisno od kakršnih koli elementov snovnega.

Arnauld je v Četrtilih ugovorih izhajal prav iz Descartesovega sklicevanja na celovitost spoznanja kot nujni temelj dokazovanja različnosti duha in telesa ter ugotovil, da iz gotovosti obstoja prvega in dvoma v obstoj drugega sicer lahko izpeljem pojem sebe, ki je ločen od pojma telesa, pri čemer pa nikoli ne morem biti povsem gotov, da je ta pojem celovit in ustrezen. Descartesov zaključek da: *»... opažam, da k moji naravi ali mojemu bistvu ne spada nič drugega razen tega, da sem misleča stvar, zatorej pravilno sklepam, da obstaja moje bistvo samo v tem, da sem misleča stvar,«* se zdi Arnauldu prehitro in neutemeljen, saj po njegovem najglobljem prepričanju žal ni mogoče popolnoma izključiti neprijetne možnosti, da se motim, ko se kot misleča stvar popolnoma distanciram od svojega telesa, saj s tem, ko sebe doživljam kot zavestni, misleči jaz, morebiti zaznavam samo del svojega bistva.

Svoj ugovor je podkrepil z naslednjim geometrijskim primerom: nekdo lahko jasno in razločno razume, kaj je pravokotni trikotnik, ne da bi hkrati razumel, kakšen je odnos med ploščinami kvadratov na njegovih stranicah. Ker je njegovo razumevanje danega trikotnika v tem smislu okrnjeno (necelovito), lahko dvomi,

ali celo zanika, da je vsota kvadratov na katetah enaka kvadratu na hipotenuzi. Ker jasna in različna ideja pravokotnega trikotnika ne vsebuje pojma Pitagorovega izreka, bi tak človek (podobno kot Descartes v primeru odnosa duha in telesa) lahko napačno sklepal, da lahko Bog ustvari pravokotni trikotnik z drugačnim odnosom kvadratov na svojih stranicah, kot jih ugotavlja Pitagorov izrek. Povedano krajše: Ker je mogoče razumeti, da je nek trikotnik pravokoten, ne da bi tudi razumel, da zanj velja Pitagorov izrek, bi iz Descartesove koncepcije realne razlike sledil očiten absurd – da lahko Bog ustvari pravokotni trikotnik, katerega kvadrat na hipotenuzi ni enak tistima na katetah. Zato je mogoče tudi mišljenje v resnici telesni proces, čeprav se mi bistvo duha kaže brez kakršnihkoli telesnih premisi.

Descartes se je v svojem odgovoru strinjal z Arnauld, da je v pravokotnem trikotniku mogoče videti substanco, a hkrati odločno zanikal, da bi bila substanca tudi enakost kvadrata na hipotenuzi s kvadratom na katetah, iz česar jasno sledi, da problema znanih in neznanih lastnosti trikotnika, nikakor ni mogoče enačiti s problemom enakosti oziroma različnosti telesa in duha. Dojeti Pitagorov izrek jasno in različno, pomeni razumeti, da nujno velja za pravokotni trikotnik, tako kot jasno in različno dojeti razsežnost, pomeni dojeti, da nima nič skupnega z mišljenjem in obratno. Zaključek se ponuja kar sam: Če ne bi šlo za različni vrsti substance, ne bi mogel imeti jasne in različne percepcije atributov ene, neodvisno od jasnih in različnih percepcij atributov druge.

Kot odgovor na Arnauldovo vprašanje, na podlagi česa je mogoče narediti usodni korak od uvida, da k mojemu bistvu ne spada nič drugega razen to, da sem misleča stvar, k sodbi, da to tudi dejansko sem, je Descartes s prstom pokazal na svoje dokaze Božjega bivanja kot na verodostojno jamstvo, da je vse tisto, kar umem jasno in različno, resnično na prav isti način, kakor ga umem. Čeprav je v meni marsikaj takega, česar ne morem opaziti, sem vendarle

lahko gotov, da sem bil od Boga ustvarjen brez drugih, meni sicer neznanih, skritih, a bistvenih atributov, saj je tisto kar opažam, popolnoma dovolj za moj obstoj. Arnauld meni, da atributom razsežnosti prav nič ne brani, da ne bi mogli biti vsebovani v bistvu jaza skupaj z atributi mišljenja in kot edino zdravilo zoper to skrajno neprijetno možnost predlaga popolno poznavanje vseh elementov, oziroma lastnosti jaza. Descartes mu samozavestno odgovarja, da ker jasno dojemam, da je mišljenje zanj zadostno in da on kot bitje obstaja samo v njem oziroma samo skozenj, tudi ve, da zanj noben drug atribut ne more biti nujen.

Ta na hitro povzeta polemika z Arnauld, najbrž kaže na morebitni nesporazum glede Descartesovega koncepta celovitega razumevanja, ki v nobenem primeru ne pomeni popolnega oziroma izčrpnega razumevanja nečesa, ampak samo takšno oziroma tolikšno razumevanje stvari, ki omogoča uvid v njeno celovitost, saj priskrbi vse tiste elemente, ki so zadostni, da jo uzrem kot substanco. Duha jasno, različno in s tem tudi zadostno dojemam kot celovito stvar brez katerekoli lastnosti ali atributa snovi; in telo jasno, različno in s tem tudi zadostno dojemam kot celovito stvar, brez česarkoli duhovnega. Dokazati različnost duha in telesa ter njuno zadostnost za določitev celovite ali resnične stvari, hkrati pomeni zanikati možnost skrite nujne odvisnosti misleče stvari od atributov razsežnosti oziroma od česarkoli snovnega. Ergo: Telo in duh sta realno različna, zato umrljivost in razpad prvega ne pomeni nujno tudi smrti in izničenja drugega.

10.

Kljub temu, da se brez zmožnosti predstavljanja in čutenja lahko v celoti jasno in različno umem, pa teh zmožnosti ne morem umeti brez sebe kot misleče substance v kateri bivata, in s trditvijo, da predstave in zaznave v svojem formalnem pojmu (*»formali conceptu«*) vsebujejo nekakšno umevanje (*»intellectionem«*), Descartes znova opozarja na problem konstitutivnega elementa duha oziroma skupnega ime-

novalca njegovih modusov. Skozi analizo Druge meditacije sem Descartesov »*res cogitans*«, (zdaj imenovan »*substantia intelligente*«) prepoznal kot zavestni misleči jaz, pri čemer se je mišljenje izkazalo za vse dogajanje znotraj zavesti, kot najčistejšega bistva jaza, in tudi zdaj ne vidim, da bi Descartes s svojim umevanjem lahko mislil kaj drugega kot prav to zavest, brez katere ne bi bilo nobenih misli, hotenj, sodb, predstav ali občutkov. V sebi Descartes sicer najde tudi nekatere druge zmožnosti – premikanja, spreminjanja po obliki ... katere pa kažejo na obstoj neke druge – telesne, oziroma razsežne substance znotraj katere bivajo, oziroma katere modusi so, saj kot svoje bistveno določilo v svojem jasnem in razločnem pojmu ne vsebujejo mišljenja, ampak razsežnost.

Če tako kot Descartes zaupam načelu vzročnosti, lahko iz lastne trpne zmožnosti čutenja ali sprejemanja in spoznavanja idej čutnih stvari sklepam, da mora biti v meni ali v nečem drugem tudi neka tvorna zmožnost, ki te ideje povzroča. Bistvena razlika med zaznavami in predstavami je v tem, da so predstave pod kontrolo volje, saj si trikotnik, kozo ali himero lahko predstavljam ali pa tudi ne, zaznave pa se ne rojevajo samo brez mojega sodelovanja, ampak včasih celo proti moji volji. Zato smem sklepati, da nastajajo po drugačni substanci, različni od mene. V slovenski prevod je na tem mestu spet usodno posegla zla sila, saj bi se morala očitno absurdna trditev: »... *te ideje pa ne nastajajo brez mojega sodelovanja, ampak celo velikokrat proti moji volji*«, seveda glasiti: »... *te ideje pa ne le da nastajajo brez mojega sodelovanja, ampak celo velikokrat proti moji volji*.«

Njen pogubni vpliv je okužil tudi nadaljevanje, v katerem Descartes razmišlja o preostalih treh možnih vzrokih čutnih zaznav – telesih, Bogu ali kakem drugem plemenitejšem ustvarjenem bitju, saj bi bilo izraz »*creatura corpore nobilior*« bolje prevesti kot – bitje, plemenitejše od telesa. Peta meditacija je pokazala, da imam o telesih jasne in razločne ideje razsežnosti,

velikosti, oblike, lege in gibanja, iz česar sledi, da v kolikor so izvor teh idej telesa, potem ta vsebujejo formalno in dejansko, kar je objektivno in predstavno najti v idejah. Če zaznave povzročata Bog ali neznano plemenito bitje, je vse tisto, kar je pri idejah objektivno resnično, v njiju prisotno na eminenten način, kar pomeni, da lahko v meni povzročita idejo razsežnosti ali oblike, čeprav sta sama netelesna in potemtakem tudi nerazsežna ter brezoblična. In prav razlika med vzročnima odnosoma čutna ideja – telo in čutna ideja – Bog oziroma plemenito netelesno bitje, Descartesu priskrbi jedro dokaza za obstoj teles:

*»Ker pa Bog ni varljiv, je popolnoma jasno, da ne pošilja teh idej vame ne sam po sebi neposredno, ne po posredovanju kakega drugega bitja, v katerem bi bila njihova objektivna realnost obsežena ne formalno, temveč samo eminentno. Ker mi namreč ni dal sploh nobene zmožnosti, da bi to spoznaval, temveč veliko nagnjenje k mnenju, da prihajajo te ideje iz telesnih stvari, ne sprevidim, kako bi si bilo mogoče misliti, da ni varljiv, če bi te ideje prihajale od drugod in ne iz telesnih virov. Telesne stvari potemtakem bivajo. Morda res ne bivajo vse čisto tako, kakor jih čutno zaznavam, saj je to čutno zaznavanje v marsičem zelo temno in zmedeno, toda v njih je vsaj vse to, kar umem jasno in razločno, se pravi (v čisto splošnem pomenu), vse, kar je obseženo v predmetu čiste matematike.«*

Seveda gre za enega ključnih trenutkov, ko Descartes preko metafizičnega mostu, katerega je z dokazi za obstoj Boga zgradil v prejšnjih meditacijah, sestopi iz tesne ječe lastnega duha, v zunajduhovno realnost materialnih stvari in tako dokončno preseže solipsizem. Njegov dokaz za obstoj teles je zgoščen in odpira mnoga vprašanja, na katera bo treba še odgovoriti, a v kratkem trdi naslednje: Po naravi sem nagnjen k mnenju, da prihajajo čutne zaznave od materialnih stvari zunaj mene, zato bi bil moj stvarnik varljivec, če temu v resnici ne bi bilo tako in bi te zaznave vlagal vame neposre-

dno oziroma dopuščal, da prihajajo vame iz kakšnega drugega netelesnega vira.

Za trenutek bom pozabil na to, da Descartesova izhodiščna teza, po kateri Bog ne more pošiljati čutnih zaznav vame neposredno, kar kliče po Ockhamovi britvi, ki bo prišla v obliki Berkeleyeve kritike materialne substance. Prav tako bom zgolj spomnil na to, kako problematično se je zdelo Descartesovim kritikom njegovo stališče, da učinki vsaj včasih odražajo dejanske lastnosti vzrokov. Gassendi je dvomil, da zaznave odražajo dejanske lastnosti teles, ker je opazil, da je učinkujoči vzrok učinku nekaj zunanjega in se od njega razlikuje po svoji naravi. Ker je tudi Descartes priznal, da je Bog ustvaril razsežni kozmos, kljub temu, da sam ni razsežen in na koncu zgoraj navedenega odstavka priznal, da v množici čutnih idej, ki jih telesa povzročijo v duhu, samo nekatere odražajo njihove dejanske lastnosti, se je zdel pomislek, da vzrok učinku ni nujno podoben in ni nujno, da formalno vsebuje tisto, kar najdem v učinku še toliko bolj upravičen – a le njegovim kritikom, ne pa tudi samemu Descartesu. Ta se je vseskozi neomajno skliceval tako na načelo jasnosti in razločnosti kot tudi na druge epistemološke dosežke Četrte in Pete meditacije, zato se je na tem mestu vredno vprašati zlasti dvoje: V kakšnem smislu je čutno zaznavanje temno in zmedeno in na kakšen način v zaznanih telesih obstaja vse to, kar umem jasno in razločno, se pravi vse, kar je obseženo v predmetu čiste matematike? V nadaljevanju meditacije bo Descartes skozi natančnejšo analizo izkustva skušal dati čim boljši odgovor na ti dve vprašanji.

11.

Kot metodični skeptik, ki je vso svojo filozofsko pot zgradil na dosledni uporabi dvoma, Descartes tukaj lahko prizna, da je velik del čutnega izkustva sicer dvomljiv in negotov, vendar mu je Božja nevarljivost

tudi v tem primeru verodostojno jamstvo, da bo našel resnico oziroma spregledal morebitno lažnost v lastnih mnenjih. Zato lahko iz vsega doslej povedanega zaključim, da ima vse tisto, kar ga uči narava, v sebi nekaj resnice, pri čemer narava v svojem najsplošnejšem pomenu ni nič drugega kot Bog sam oziroma od Boga postavljeni red stvari. Bog je ustvaril njegova čutila in ga nagnil k stališču, da so stvari take, kot se kažejo, kar bi ga lahko napeljalo na misel, da so oblike, barve, vonji, okusi in vse druge lastnosti tudi dejanske lastnosti stvari. Vendar ga je oskrbel tudi z razumskim dojetjem njihovega bistva, zato mora zaupati čutilom, da mu vsaj včasih odkrivajo lastnosti, za katere že ve, da jih določena telesa imajo, medtem ko za druge tega ni mogoče trditi. Če nekatere čutne zaznave predstavijo telesa z lastnostmi, ki jih dejansko imajo in druge predstavijo lastnosti, ki jih v telesih ni, moram biti zmožen popraviti iz njih izhajajoča napačna prepričanja, ali se vsaj vzdržati sodb v neugodnih okoliščinah.

V večjem delu nadaljevanja meditacije bo Descartes oblikoval oziroma izpopolnil stališče, po katerem so čutne zaznave čisto praktični napotki glede situacije, v kateri se nahaja človeško bitje kot celota duha in telesa, ter jih kot take postavil nasproti razumu kot razkrivalcu bistva stvari.





---

# Filozofija in literatura

---

*Mare Štempihar*

## *Ideje v Kunderovem romanu Neznosna lahkost bivanja*

Svoj prispevek sem razdelil na dva dela. V prvem se poskušam umestiti v Kunderovo pripoved in se gibati v njej kot prostorju misli. V drugem delu pa se ukvarjam s Kunderovim branjem treh filozofov: Heraklita, Parmenida in Nietzscheja. Prizadevam si pokazati, na kakšen način lahko vzporedno beremo Kunderov roman in besedila treh mislecev. Zanima me, katere so tiste ideje, pri katerih se srečujejo njihova razmišljanja.

### 1. Čas kot determinanta in štiri zgodbe

Roman Milana Kundere *Neznosna lahkost bivanja* je filozofska razprava. Morda bi morali dodati: sociološka in psihoanalitična razprava. Poleg razmišljanj o nekaterih pojmih, ob katerih se srečujemo s temeljnimi vprašanji človekove eksistence (dvojice pojmov, kakršne so: teža – lahkost, naključje – nujnost, ponovljivo – neponovljivo), ne gre spregledati poudarkov in zapažanja pisatelja kot opazovalca dogajanja ob koncu 60. in začetku 70. let prejšnjega stoletja v pripovedih o usodah glavnih literarnih likov romana.

Eden takšnih poudarkov je na primer razmišljanje o povezanosti med kičem in totalitarno ureditvijo neke družbe oziroma totalitarnim vedenjem posameznika ali posameznice. Kič je nekakšna posebna zaznava, je estetski ideal *kategoričnega soglasja z bivanjem*, ki »iz svojega zornega kota izloča vse, kar je v člove-

kovem bivanju bistveno nedostojnega« (npr. iztrebki ali odpadki – v dobesednem in prenesenem pomenu – in zato tudi »nedostojne«, »neprimerne« misli, ki ugovarjajo soglasju večine ali »diktaturi srca«). Sodobne podobe kiča so mesta, ki iz svojih središč preganjajo brezdomce, revne in zapuščene ter jih potiskajo na obrobje, v slume in gete. Vendar pa med takšne podobe spadajo tudi »javne razprave«, v katerih se zdi, da se sogovorniki med sabo že vnaprej strinjajo glede povedanega, in zasedanja političnih veljakov, v katerih poskušajo dokazati ne samo, da se strinjajo, temveč da se »*strinjajo*, kakor se spodobi«. V sodobni medijsko ustvarjeni »civilizaciji strinjanja« je kič vseprisotno medsebojno naslavljanje, iz katerega je izključena možnost nasprotovanja, nestrinjanja (vsako nasprotovanje nekako bizarno dobi status »blatenja«, s čimer se za nazaj potrjuje kičavost »javnih« »debat«).

Drugi poudarek je historičen. Ko človek naleti na besedo »totalitarizem« ali »fašizem«, se v njem spontano zbudi spomin na preteklost, na zgodovino, na neko čisto posebno obdobje v svetovni zgodovini, ki smo ga že preseгли, premagali, ga pustili za sabo. Fašizem naj bi bil mogoč v nekem (preteklem) času, ker so bili ljudje tedaj zaslepljeni, zavedeni – nekaj, kar naj bi se danes ne moglo zgoditi. Vprašanje fašizma in totalitarizma Kundera zastavi tako, da preseže to vse preveč preprosto razumevanje: kaj pa, če v fašizmu, totalitarizmu, komunizmu ... tiči neko temeljnejše in splošnejše zlo, ki ima svojo podobo v prizoru v zboru korakajočih ljudi, preteče vihtečih pesti in enoglasnega rjovenja istih zlogov. Vprašanje, ki ga je izrazil tudi Chaplin v sklepnem prizoru *Velikega diktatorja*, v katerem prikaže domnevnega diktatorja Hynkla, ki stoji pred množico in ji

spregovori (sprva z umirjenim tonom) o demokratičnih vrednotah, o prijateljstvu in sožitju, o medsebojni pomoči vseh ljudi, svoj govor pa konča z besedami: »Vojaki, v imenu demokracije – združite se!« Ljudje pa njegovim besedam ploskajo in jih pozdravljajo natanko tako, kakor so ploskali besedam diktatorja, ki je sanjal, da bo osvojil svet.

Liki Kunderovega romana zato nikakor niso reducirani na »psihološke« posameznike, temveč so njihove pripovedi vselej tudi pripovedi o nekem času (o katerem času?), o družbenopolitičnih razmerjih ali razmerjih moči v neki družbi.

Kaj določa posameznike in posameznice oziroma njihove življenjske poti in usode? Avtorju in njegovemu izjemno tenkočutnemu in prodornemu razmišljanju bi storili krivico, če bi rekli, da so določajoče silnice nekakšne zasebne ali psihološke značilnosti posameznikov ali pa da so ti prepuščeni neznanim vplivom in nerazumljivim močem. Avtor se ne nagiba niti k razmišljanju o »nadnaravnem« niti k temu, da bi posameznika razumel kot igračko v rokah političnih razmer. Posameznik je determiniran, vendar s silnicami oziroma determinantami, o katerih le redko kdaj razmišlja, in čeprav jih je tu in tam mogoče zaznati v govoricah in besednjakih, ostajajo bolj ali manj tuje in nerazumljene, neartikulirane.

Ena takšnih determinant je čas. Človek je bitje časa, eno najpomembnejših vprašanj pa je, kako je življenje določeno s časom. Nesporno obstaja čas, ki ga imenujemo »čas življenja« in je za vsakega posameznika neki končen, zamejen čas. Čas je v tem pomenu determinanta, ker je človekova usoda nepovratnost časa. Vendar pa s tem vprašanja glede časa – determinante še nismo izčrpali. Kako je s časom in ponovljivostjo oziroma ponovitvijo? Avtor s pripovedjo življenja literarnih oseb in njihovega razmišljanja preizkuša različne hipoteze. O času kot determinanti bomo razmišljali skozi njegove *metafore*: teža in lahkost, ponovitev in neponovljivost.

Pripoved se začne z razmišljanjem o večnem vračanju, na katero se naveže zgodba o Tomažu. Za tega je ponovitev oziroma vračanje (čas ponovitve, čas kot ponovitev) ključnega pomena. »Enkrat ni nobenkrat« je glavni motiv, ki ga živi Tomaž v prvem delu: samo življenje, ki ga ne živimo enkrat samkrat, ima neki smisel in pomen (»kar se zgodi le enkrat, je toliko, kot bi se sploh ne zgodilo«; »če ti je dano le enkrat živeti, je tako, kot bi sploh ne živel«). Če je življenje zgolj skica slike, ki ne obstaja, potem dogodki in odločitve nimajo nobene teže, saj se vsak, vsaka od teh pojavi in izgine v praznini časa kakor komet ali zvezdni utrinek na temnem večernem nebu. Ponovitev oziroma večno vračanje je edini in nujni pogoj, da za časa življenja naredimo nekaj »tehtnega«, nekaj, kar ima težo, nekaj, česar ne bodo mogli dvigniti in odnesti, izbrisati vetrovi časa; s težo in lahkostjo je povezana drama življenja. »Drama življenja se da vselej ponazoriti z metaforo teže. Pravimo, da človeka teži takšno ali drugačno breme. Človek je bremenu kos ali pa tudi ne, pada pod njim, se spoprijemlje z njim in v tem spopadu doživlja poraze ali zmage.« (Kundera 1985, 149) Premagovanje bremena je lahko človekova zmaga nad bremenom, sprejetje bremena je sprejetje izziva, preizkus človekove moči; samo tisto, kar ima neko težo, naredi vtis, pusti pečat. Lahkost je odvzem bremena, osvoboditev: ljudstvo, ki je trpelo pod okupatorjevim jarmom, se je osvobodilo bremena, človek se je razbremenil neke hude težave. Kaj sledi osvoboditvi, kako živeti to lahkost? Ali »je teža zares tako grozna in lahkost tako čudovita?

Najtežje breme nas tre in gnete pod seboj, tlači nas k tlom. A v ljubezenskem pesništvu si ženska že od pamtiveka želi bremena moškega telesa. Najtežje breme je potemtakem hkrati tudi podoba kar najpopolnejšega življenjskega uresničenja. Težje ko je breme, bližje zemlji je naše življenje, bolj je stvarno in resnično. Na drugi strani pa popolna odsotnost bremena povzroči, da postane človek lažji od zraka, da kar vzprhuta in se oddalji od zemlje in

zemeljskega bitja, da je le še napol stvaren in so njegovi gibi povsem svobodni pa hkrati tudi docela nepomembni.

Kaj tedaj izbrati? Težo ali lahkost?« (9)

S tem vprašanjem se vsak po svoje srečujejo Tomaž, Sabina, Franz in Tereza. Vsaka od oseb v romanu doživlja neko preobrazbo in vsaka teh preobrazb je svojevrsten odgovor na vprašanje: »Kaj tedaj izbrati? Težo ali lahkost?«.

*Tomaževa zgodba.* Tomaž najprej verjame, da je edino, kar jamči za smisel in konsistenco njegovega življenja, natanko neki »es muss sein«, to mora biti. Ponovitev vselej pomeni nujnost ponovitve: ponovitev prinaša s sabo nujnost. Tomažovo življenje je sestavljeno iz ponovitev, ki služijo temu, da bi se potrjeval neki temeljen »to mora biti«, ki plete njegovo držo, določa njegovo vedenje, njegov odnos do sebe in drugih. Tomažu je teža toliko kakor usoda, ta pa je neki notranji klic, neka dolžnost, ki jo prepoznava najprej v svojem poklicu, v svoji službi (notranji imperativ biti kirurg je zanj povezan z željo videti pod povrhnjico stvari, taisti imperativ, ki ga pripelje do želje videti *za* »es muss sein« ali želje vedeti »kaj ostane od življenja, ko se človek enkrat otrese vsega, kar je doslej imel za svoje poslanstvo«). Tomaževa preobrazba se zgodi v trenutku, ko se otrese še zadnje želje videti pod povrhnjico, še zadnjega pritiska ali spusta v globino (za kar je še potrebna neka teža), ko ostane čista površina, ki je tudi čista lahkotnost. V njegovem svetu to pomeni toliko kakor: sprejeti naključje (v svet, v katerem so imele dotlej edini pomen nujnosti). Čista površina je prostor naključja: površina je prostor lahkosti, dogodka, ki se zgodi samo enkrat v življenju (ko Tomaž spozna, da je njegovo srečanje s Terezo plod serije naključij, se v njem vzbudi ljubezen, ki bo poslej – kljub množici ljubici – rezervirana samo zanj). Lahko bi tudi rekli, da se s preobrazbo (ko Tomaž naredi prehod ali spremembo iz težkega v lahko) spremeni tudi njegov življenjski moto: natanko tiste stvari, ki so enkratne, neponovljive, plod naključja, imajo v življenju posebno mesto – natanko to so stvari, ki ostanejo, nepozabne in

neizbrisne, ki s svojo lahkostjo naredijo krhek pečat v času tako kakor stopinje v pesku (ali kakor pravi Nietzsche za misli, ki pridejo z golo-bjimi nogami in so edine, ki spreminjajo svet). Sprememba iz težkega v lahko (Kundera o njej razmišlja ob Parmenidu, k čemur se povrnemo v drugem delu) se dovrši s sprejetjem naključja oziroma odprtosti življenja.

Vendar pa je narediti vse težko za nekaj lahkega tudi neka posebna drža. Ko se Tomažu ponudi priložnost, da pokaže svojo solidarnost z zaprtimi intelektualci, to možnost zavrne. Njegova odločitev se zgodi v tistem trenutku, ko njegov sin izgovori besedo »dolžnost«. Tomaž razmišlja o tem, da njegovo dejanje tako ali tako ne more ničesar spremeniti v svetu (njegov podpis naj bi bil po njegovem čisto nepomemben, zaradi česar se položaj zapornikov ne bi spremenil). Vendar pa ga potem bremeni dvom. Kakor da si s poskusom »narediti vse lahko« – nič ni nujno, saj je vse, kar je pomembnega, zgolj serija naključij, na katera človek po definiciji ne more vplivati – človek nakoplje neko novo breme: svet, za katerega človek verjame, da nanj ne more vplivati, s svojimi dogodki postane človekovo breme, ki je v nekem trenutku lahko tudi preveliko.

Ko človek dolžnost *sprejme*, že razmišlja o možnosti spremembe v svetu. Katera je ta dolžnost? Dolžnost, ki pravi, da je nekaj treba narediti oziroma da si je treba prizadevati, da bi spremenili svet (dano situacijo) na bolje. Treba si je prizadevati, čeprav smo negotovi glede izida in ne vemo zagotovo, ali bomo uspešni v svojem prizadevanju. Zato ima upor kot upiranje »danemu« stanju stvari ali nepravčnosti, ki jo to stanje omogoča, vrednost že sam po sebi – upor kot človekova dolžnost.

*Terezina zgodba.* Med Tomažem in Terezo obstaja neka razlika, ki je v njunem odnosu do naključja: če Tomaž sprva verjame, da so zgolj nujnosti tiste, ki imajo težo, in se mu upira misel, da bi bila katera koli pomembna stvar v življenju lahko plod naključja, ter se njegovo razmišljanje spremeni šele pozneje, je za Terezo prav naključje tisto, kar daje razbrati neko

sporočilo. »Le v naključju lahko razberemo kakšno sporočilo. Kar se dogaja po nju, kar je pričakovano in se slednji dan ponavlja, je nemo. Zgovorno je le naključje. ... Za Terezo je bila Tomaževa prisotnost v njeni restavraciji razodetje absolutnega naključja.« (62) Naključje vzbuja v njej občutek za lepoto.

Zdi se, da je tisto, kar Terezo najbolj vznemirja, Tomaževa nezvestoba ali njegova nezmožnost, nepripravljenost, da bi bil zvest eni sami ženski (Terezi je to pomenilo: da bi jo prepoznal kot edino, kot edinstveno). Vendar obstaja nekaj, kar Terezo vznemirja globlje ali temeljiteje: to je podoba idile ali raja. Raj je prostor (čas), v katerem človek ni vedel nič o tem, da v svetu obstaja nekaj neznanega, nepredvidljivega – v raju ni prostora za novost. »[Ž]ivljenje v raju ni bilo podobno teku v ravni črti, ki drži v neznanu, nič skupnega ni imelo s pustolovščino.« (357) Terezo vznemirja misel, da je »človek utirjen v človeške tirnice« in leti »skozi praznino časa, ki se giblje v premici«. Zanj (kakor za Borgesa) je podoba najstrašnejšega labirinta premica, praznina časa, kontingenca za časa življenja. Kontingenca je neki prelom, prekinitiv z danim, in nikakor ni isto kakor naključje: naključje se vselej izkaže šele »za nazaj« in tako ne zmoti, ne prekine toka dogodkov.

Terezina želja v ljubezenskem odnosu s Tomažem se manifestira v sanjah, v katerih je Tomaž spremenjen v nebojlenega zajčka, neškodljivega in povsem odvisnega od nje. Zanj ljubezen skriva v sebi grožnjo, a jo začuti šele na koncu, ko se Tomaž odreče vsem svojim imperativom in navadam (pusti se vreči iz službe, odide z njo na vas in se odpove svoji nezvestobi). Na koncu se Terezi zgodi tisto, česar se je najbolj bala: ne toliko Tomaževa nezvestoba (ta je s svojim ponavljanjem jamčila krožnost nekega časa: ponavljanje in predvidljivost življenja) kakor neke prekinitve (kroženja ali ponavljanja dogodkov v času življenja). Zato Tomaževo odločitev, zaradi katere izgubi službo in se odpove svojemu staremu (ustaljenemu, »utirjenemu«) načinu življenja, razume kot »najnižji padec« (Tomaž, ki je – po Terezinih besedah

– »izgubil vse«, pa nasprotno svojo odločitev razume kot olajšanje). Uresniči se tisto, česar se je Tereza bala in kar jo je hkrati privlačilo: padec, ki dobi čisto neki nov in nepričakovan pomen – namreč izkustvo, da nobeden od partnerjev v ljubezenskem odnosu ni močnejši od drugega, saj nobeden nima moči nad tokom časa oziroma njegovim gibanjem v premici (nobeden ni izvzet, kar Tereza ugotovi, ko presenečena spoznava, da se je Tomaž v letih, ki sta jih preživela skupaj, postaral). Kakor da je vse dotlej verjela, da je raj vsaj nekako mogoč, na koncu pa (ko je spoznala, da se je ljubljeno bitje postaralo) je padla še zadnja utvara: čas se nepreklicno giblje k nečemu neznanemu, premica časa vsebuje prekinitve ali točke konca in ponovnega začenja.

Terezina preobrazba v odnosu do lastnega telesa. Za Terezo je najprej rečeno, da stremi kvišku. V njenem svetu je teža ovira, želi si višav, ki so dosegljive samo njeni (posamični) duši. Telo občuti težko natanko v tistem trenutku, ko postane eno izmed teles, absolutno zamenljivo, brez razlike in brez intimnosti. Tereza doživi grozo ob misli na izgubo, ukinitiv zasebnosti ali intimnosti, na življenje, ki je vsem neprenehoma na očeh. »S tema besedama je Tereza že od mladih nog označevala svoje počutje v domačem družinskem krogu. Koncentracijsko taborišče je svet, v katerem ljudje neprenehoma, podnevi in ponoči, žive drug drugemu na očeh. Krutost in nasilnost sta le njegov drugotni (in nikakor ne nujni) vidik. Koncentracijsko taborišče pomeni dokončno ukinitiv zasebnosti. ... Tereza je živela v lagerju, dokler je stanovala pri materi. Od takrat ve, da koncentracijsko taborišče ni nič izjemnega, čemur bi se lahko čudili, ampak, narobe, nekaj danega, temeljnega, v kar je človek naroden in odkoder se lahko izvleče le z najhujšim naprežanjem vseh svojih sil.« (166) Teža oziroma možnost padca, ki je v Terezi vzbujala grozo in jo hkrati nekako nenavadno privlačila, je pomenila odsotnost duše ter skrčenost na telo in njegove procese, pa tudi podobnost in nezmožnost ločitve od materinega telesa (nezmožnost razlikovati se od drugih, osamosvojiti se, biti individuuum). Po

ljubezenskem dogodku z inženirjem, ki jo samo še potrdi v verjetju, da zveza med ljubeznijo in spolnostjo ni nekaj naključnega, se njen odnos do lastnega telesa spremeni: Tereza tedaj *odkrije* svoje telo. To odkritje je povezano s tem, da samo sebe opazuje v intimni bližini z nekim *tujim* telesom. Tereza poslej opazuje svoje telo kot nekaj neznanega, ta dogodek prebudi v njej nov pogum. Če je bila do svojega telesa sprva zlasti tesnoba – duh teže, ki jo je obremenjeval, je bilo njeno tesnobno pričakovanje trenutka, ko bo duša končno prišla iz globine in se pojavila na površini telesa ter slednjega odrešila njegove teže ali nerazlikovanosti –, je po preobrazbi drugače: lahkost telesa nastopi, ko sprejme tujost svojega telesa, spremenljivost, preobražanje, ranljivost ali odprtost telesa, zavezanega času.

*Sabinina zgodba.* Zakaj je lahkost bivanja *neznosna*? O tem pripoveduje Sabinina zgodba. Biti v času pomeni za Sabino slediti redu izdajstva. Izdati ji pomeni toliko kakor zapustiti, prekiniti neki odnos, razdreti razmerje oziroma izstopiti: izdati starše, ljubimca, domovino ... Vsako izdajstvo prinaša s sabo vznemirljivo obljubo svobode: vsak odnos je najprej neka obremenitev, vsaka prekinitev odnosa pa osvoboditev tega bremena. Toda lahkost bivanja Sabini ne prinese izkušnje osvobojenosti, temveč ji zastavi tesnobno spraševanje: »Kaj pa, če je bila prav praznina končni cilj vseh mojih izdajstev?« (Prim. 149) Tisto, kar se zdi najprej vznemirljivo in radostno pričakovanje nekega prihodnjega časa, dogodka (izdajstvo kot osvoboditev), se pokaže v svoji sprevrnitvi: osvoboditev vseh spon, vseh vezi, vseh razmerij pomeni toliko kakor neznosno breme praznine. Neznosnost bivanja brez vsake vezi, brez vsake relacije ali breme, ki ga ni mogoče prenesti niti odvreči.

Sabina v nekem trenutku zase izjavi, da se ne bojuje proti komunizmu, temveč da je njen sovražnik kič. Njena tragičnost je v tem, da na koncu ostane čisto sama, obdana s kičem, ki je postal resničen – njeno življenje se spremeni

v kič, ki ga je nosila v sebi: »Njen kič je podoba spokojnega, blagega, skladnega domačega ognjišča, ki mu kraljujeta marljiva mati in modri oče.« (309) Praznina časa nastopi po njenem zadnjem izdajstvu: kot zamrznjeni čas zatohlosti domačije, dobro zavarovane pred tujim in neznanim. V tej pripovedi dobi Kunderov roman žalosten prizvok: Sabina sicer živi nekoliko dlje od Tomaža, Tereze in Franza, vendar se zdi, da se je njeno življenje končalo še pred njeno smrtjo. Čas se je v praznini ustavil, težak kakor nagrobni kamen – podoba, ki preganja Sabino in v njej zbujajo grozo. Obup, v katerem poslej živi, je tako obremenjujoč, da se Sabina, paradoksnost, šele po smrti nadeja razbremenitve.

*Franzeva zgodba.* Franzeva zgodba prinese – kljub tragični smrti (njena tragičnost ni toliko v tem, da umre nasilne smrti, kakor v tem, da si ga njegova žena na koncu »prisvoji«, tako da njegovo pot prikaže kot vrnitev v njeno naročje) – v Kunderovo pripoved nekaj navidezne lahkotnosti. Franz je akademik, ki živi nevznemirljivo, nerazburljivo, mirno, predvidljivo življenje. Sanjari o nekem drugem času, v katerem bo zaživel resnično življenje (stran od neresničnosti predavalnic, kabinetov in knjižnic). Zanj je teža zagotovo nekaj pozitivnega (privlačijo ga podobe ruskih tankov na čeških ulicah), vendar je pozitivna tudi neka poteza, ki jo Franz imenuje Herkulova metla. Formula ali življenjski moto je zanj »živeti v resnici«, ki pa ne pomeni samo nasprotja življenja v laži, temveč živeti tako, da imajo dogodki neko težo: da se z njimi preizkuša tudi človekova moč ali vzdržljivost. Herkulova metla je poteza, s katero se počisti (prenapolnjen) prostor in čas. Z njo Franz prekine tok časa, ki ga preživlja z ženo in hčerko, od katerih je odtujen. Za Franza je (v nasprotju s Terezo) prekinitev nekaj odrešujočega. Njegovo življenje z ženo je potekalo v pogrešanju nečesa, kar bi prineslo nekaj teže. Tudi morje črk, v katerem je živel, mu je prinašalo izkušnjo neresničnosti življenja – neznosna lahkost bivanja ali akademsko življenje in

druženje z umetniki in intelektualci, ki živijo brez »veličastne mere tveganja«, brez poguma in smrtne nevarnosti. Šele ko v njegovo življenje stopi Sabina, se mu povrne »vera v veličino človekove usode«. Njegova prva osvoboditev je v tem, da v njeni bližini začuti nekaj teže življenja ali usode. Vendar se zdi, da se dokončno preobrazi ali osvobodi šele, ko ga Sabina zapusti – rečeno je, da tedaj končno zaživi življenje, za katero se je sam odločil.

Vendar v njegovem življenju je in deluje neka podoba (sprva se kaže kot podoba odsotne ljube, toda pravi pomen dobi šele v neki celoti: v podobi ali scenariju »Velikega Pohoda«), zaradi katere Franzeva osvoboditev ali prekinitev ni bila dovršena. O Franzu je zapisano, da je »sanjač«, kar opisuje njegovo življenjsko držo: verjame namreč, da je njegovo vsakdanje življenje neresnično, vendar iz tega izpelje neustrezen sklep – resničnost gre iskati v manifestacijah in shodih. Sklep je neustrezen, ker manifestacije in shodi, ki bi bili sami sebi namen (ne da bi poskušali vplivati na vsakdanje življenje in v njem nekaj spremeniti), ne bi mogli imeti nobenega posebnega pomena ali teže. Torej bi se s svojo neresničnostjo popolnoma vključili v neresničnost vsakdanjega življenja in ne bi ničesar prispevali k temu, da bi bilo vsakdanje življenje drugačno. Franz ne dovrši prekinitve, saj samega sebe vključi v spektakel, tako da ob koncu svojega časa ali življenjske poti doživlja sebe zgolj kot objekt pogleda imaginarnega drugega. Po Kunderi je »sanjač« zato, ker sodi v posebno kategorijo ljudi (pisatelj vpelje kategorije, v katere razvršča ljudi glede na to, »pod kakšne vrste pogledom bi radi živeli«). »Potem je tu še četrta, najnenavadnejša kategorija ljudi, ki živijo pod namišljenim pogledom odsotnih bitij. To so sanjači. Kot, na primer, Franz. H kampučijski meji se je odpravil izključno zavoljo Sabine. Avtobus drdra po tajski cesti in Franz čuti, kako ga boža njen dolgi, blagi pogled.« (Kundera 1985, 328)

Alternativna drža bi bila naslednja. Drža človeka, ki si v vsakdanjem življenju prizadeva

prepoznavati in razumeti tiste vzvode in silnice, ki vzdržujejo življenje v njegovi neresničnosti. Človek poleg tega, da z razumevanjem pridobi tudi neko realno ali konkretno izkušnjo (ki je izkušnja resničnosti ali avtentičnosti življenja), že nekaj prispeva k temu, da bi bilo življenje resnično, nepotvorjeno, da bi imelo nekaj teže – edini pogoj je, da glasno razmišlja in svoje razmišljanje pove drugim ljudem. Kljub temu da je naše vsakdanje življenje zgrajeno kot konstrukcija, da poteka v skladu z nezavednimi fantazmatskimi scenariji, kakor nas je poučila psihoanaliza, in je torej sleherno človeško bitje nezavednih fantazem, to še ne pomeni, da slednje nimajo *realnih* učinkov. S psihoanalitičnim besednjakom bi za Franza lahko rekli, da ni prekorščil »svoje« fantazme, temveč je do konca vztrajal v njenem scenariju. Prekorščitev fantazme bi se lahko zgodila z nekim prehodom: ta ne pomeni toliko kakor zavrnitev fantazme in njenega scenarija, ampak pomeni njuno raziskovanje. Oba je mogoče analizirati ali raziskovati, česar je zmožen človek kot *govoreče* ali *simbolno* bitje. Za človeka kot govoreče bitje je značilen neki razcep: človek scenarije, po katerih živi, konstruira, vendar pa jih lahko tudi dekonstruira ali analizira, razume. Razcep (ki ga Franz utaji) bi bil zato takle: ko govorim, konstruiram scenarije vsakdanjega življenja (ti scenariji mi omogočajo, da življenje doživljam kot bolj ali manj urejeno, identitete mene in soljudi pa kot bolj ali manj določene, ustaljene), vendar pa kot govoreče bitje lahko spregovorim tudi o tem, *kako* z govorjenjem konstruiram vsakdanjo realnost (in slednjo s tem dekonstruiram). Tako govorec vztraja v razcepu in ga poskuša artikulirati, kar je temeljni pogoj vsakega spoznavanja (realnosti in samega sebe). Dekonstrukcija ali govorjenje v razcepu pokaže na tisto, kar je v vsakdanjem življenju realno, kar določa vsakdanje življenje ljudi. (Z idejo konstrukcije in dekonstrukcije smo se srečali v delih Sigmunda Freuda, Jacquesa Derridaja in Dušana Rutarja.)

## 2. Heraklitov ogenj, Nietzschejev smeh, Parmenidov ples

Kundera ob Heraklitu razmišlja takole:

»Melonasti klobuk je postal glasbeni motiv v partituri Sabininega življenja. Motiv se je znova in znova vračal, vsakič z drugačnim pomenom; vsi ti pomeni so se pretakali skozi klobuk kot reka po svoji strugi. In lahko rečem, da je bila to Heraklitova struga: (Nikoli ne stopiš dvakrat v isto reko!) Melonasti klobuk je bil rečno korito, po katerem je Sabina vsakokrat videla teči drugo reko, drugo *semantično reko*: isti predmet je vsakič priklical drugačen pomen, ki pa je nosil s seboj (kot odmev, kot zaporedje odmevov) vse poprejšnje pome. Sleherni novi doživljaj je zvenel v vse bogatejšem in polnejšem sozvočju.« (111)

Heraklit: »Kdor stopi v isto reko, mu pritekajo druge in zmeraj druge vode.« »V isto reko stopamo, pa spet ne stopamo: smo in nismo.« »Vse dogajanje se vrši po nasprotjih in vse je v toku, kakor reka.« (Sovré 2002, 74)

Heraklitova reka postane pri Kunderi semantična reka. Problem govornice in pomenov: kako lahko neka beseda (nekaj) pomeni? Najprej imamo vtis, da imajo besede pomen kar »same po sebi«, da so pomeni besed nekaj, kar je zavezano večnemu vračanju. Potemtakem obstajajo pomeni, ki so določeni in nespremenljivi, saj bi se v nasprotnem znašli v svetu, v katerem bi na primer beseda »kolo« v času  $t_1$  pomenila tropsko ptico, v času  $t_2$  pa prevozno sredstvo, torej bi bili kot govoreča ali simbolna bitja povsem neorientirani. Zato imamo dovolj argumentov za trditev, da morajo biti pomeni določeni in vsaj delno nespremenljivi (zaradi reda ali urejenosti sveta). V vsakdanjem življenju imamo lahko tudi vtis, da se o pomenih besed ne gre spraševati, da je takšno spraševanje popolnoma odveč (ko se kak filozof potem loti takšnega spraševanja, praviloma daje vtis čudaka). Vendar pa problem govornice nikakor ni tako preprost in lahko rešljiv.

Kundera ob Heraklitu pokaže, da je semantična reka ali red pomenov besed mnogo bolj odprt in nedoločljiv, kakor smo pripravljene sprejeti (kakor je pripravljena sprejeti naša spontana zavest). Pomen besed je v toku, kar sicer ne pomeni, da je svet zaradi tega neurejen (tok ni isto kakor nered), temveč da je red pomenov ali simbolni red drugačen, kakor smo spontano prepričani. Simbolni red je odprt, zato noben pomen v resnici ni določljiv in izdelan za vse večne čase, temveč je zavezan delu govornice. Vsak pomen je proizvod govornice ali govornega dejanja. Zato človek nikoli ne živi v statičnem, ampak v nemirnem svetu, v katerem vselej obstaja možnost (nujnost) proizvodnje novih pomenov. Svet in stvari v njem tako nikoli ne pomenijo na tak način, da ne bi bili zavezani toku. Govorec s svojim delovanjem nikoli ne opisuje sveta (ker smo rekli, da ta ni nekaj statičnega), ampak ga vselej oblikuje in preoblikuje, preobraža, transformira. Zato je svet učinek govornice ali govornih dejanj govorcev in vsaka sprememba se najprej zgodi na simbolni ravni, v načinu govorjenja (o tem lahko vsakdo naredi poskus: zadošča, da človek zamenja besednjak, tj. da začne besedovati drugače, in lahko opazuje, kakšne učinke bo to imelo na svet, v katerem živi – na odnose z drugimi ljudmi, na njegov odnos do sebe ...). Tok reke ne odnese govornice v svet brez pomenov, temveč omogoči, da so ti vselej mnogoteri: neka stvar nam pomeni vselej nekaj mnogoterega (tako kakor klobuk osebam iz Kunderovega romana ne pomeni ene same stvari, temveč ima poseben pomen prav zato, ker ima mnogo pomenov, ker je vozlišče ali stekališče pomenov – kraj, kjer se stekajo pomenski tokovi kakor tokovi rek v en sam predmet). Natanko zato, ker je klobuk odprt do novih pomenov, ker dobiva nove pome, ima neki enkratni pomen (njegov pomen je nekako nedoločljiv).

Pomembna je tudi metafora glasbe. Doživljaji zvenijo v sozvočju, zapiše pisatelj. Tudi Heraklit uporabi metaforo glasbe in sozvočja (»ubranosti«). »Narava se žene za nasprotji; iz teh napra-

vlja ubranost, ne iz enakega: tako je gotovo sparila moško z ženskimi, ne pa morda eno in drugo z istorodnim, ter ustvarila prvo zvezo s tem, da je spojila nasprotno, ne pa istovrstne bitnosti. A tudi umetnost dela očitno tako, ker posnema naravo: slikarstvo meša kakovosti belih in črnih, rumenih in rdečih barv ter oblikuje podobe, ki ustrezajo vzorcem; glasba zliva visoke in nizke, dolge in kratke zvoke v razne akorde ter dosega enotno harmonijo; gramatika veže vokale in konsonante pa sestavlja iz njih vso (jezikovno) umetnost.« (Sovré 2002, 74) Enotnost ali harmonija je odprti red pomenov. Vse je v toku, kakor reka – to ne pomeni, da je vrhovno načelo nered (na ravni govornice: če je pomen vselej zavezan semantičnim tokovom – vsak pomen je zaporedje ali mnogoterost pomenov –, zato vrhovno načelo govornice ni njena arbitrarnost ali poljubnost; nobena stvar ne pomeni kar koli, red pomenov je določen, čeprav ni sklenjen ali zaprt). Vrhovno načelo je po Heraklitu *logos*, ki je zakon govornice. Govorjenje sledi zakonu, ki pa ni nekaj zunanje-ga govornjenju, ampak njegovo notranje načelo. Drugače rečeno: govornjenje sledi lastnim pravilom, pravilom, ki jih ustvarja z lastno dejavnostjo. Vsaka jezikovna igra je strogo določena, pomeni, ki jih lahko ustvari, pa so odprti, mnogoteri.

Nietzsche je v *Neznosni lahkosti bivanja* navzoč vsaj na dva načina: avtor se nanj sklicuje že na samem začetku in je torej prisoten eksplicitno (z razmišljanjem o ideji večnega vračanja). Prisoten pa je tudi implicitno – tam, kjer se avtor nanj sicer ne sklicuje, vendar je mogoče razmišljati o neki tihi ali skrivni prisotnosti, nekem vtisu njegove misli na besedilo. O tej implicitni, skriti prisotnosti bi rad spregovoril nekaj besed.

Nietzsche v svojem delu *Tako je govoril Zaratustra* veliko razmišlja o teži in lahkosti. Nemara bi se strinjal z idejo, da je dramo življenja mogoče ponazoriti z metaforo teže. Teža po Nietzscheju je neki način življenja, značilen za človeka, ki si na svoja pleča naloži breme. Na

začetku knjige v poglavju o treh preobrazbah pravi, da je duh najprej kamela, ki nosi breme in odide z njim v puščavo. Ta teža (kamela je prisposoda za »duha teže«) povzroči, da človek težko prenaša življenje in samega sebe. Težko prenaša sebe, ko se da (sam!) otovoriti, ko na svoja pleča sprejme breme, ki sploh ni njegovo, ampak nekaj tujega, nekaj, kar prihaja od nekod drugod. »Ampak človek le sebe težko prenaša! In sicer, ker vlačí preveč tujega na svojih plečih. Kakor kamela priklekne in se dá dobro otovoriti.« (Nietzsche 1999, 226) To so mnenja, miselne navade, vzorci vedenja, ki jih je človek sprejel, ne da bi pomislil, kaj je zares pomembno za njegovo življenje. Duh teže bremeni človeka, ki je pozabil nase; tistega, ki je preveč strahopeten, da bi bil vsaj enkrat v svojem življenju kakor lev, ki zarjove in njegovo rjovenje stresa, pretrese zemljo. Za duha teže je življenje breme, ki ga je dolžan prenašati do samega (bridkega) konca, čeprav je izčrpan, podrejen in naveličan. Nima volje, zato zgolj sprejema danost, vdan je in ponižen. Sprejema to, kar mu ponujajo, ničesar ne ustvari in verjame, da je vse že narejeno (sam se lahko zgolj vda in prepusti toku dogodkov, zaradi česar je popolnoma nemočen). Ničesar več ne more spremeniti, je prepričan, vse je že določeno, mejniki so že od nekdaj (in za vedno postavljeni). Nima niti moči niti poguma, da bi začel od začetka (da bi vzel v svoje roke Herkulovo metlo).

»Nedolžnost je otrok, in pozaba, začetek od kraja, igra, iz sebe se vrteče kolo, prvi gib, sveti ja.

Ja, za igro ustvarjanja, bratje moji, je potreben sveti ja: duh hoče pač *svojo* voljo, v svetu izgubljeni si pridobi *svoj* svet.« (Nietzsche 1999, 29)

Zato je potrebna preobrazba. Nietzsche o Zaratustri pravi, da je plesalec. Ples pa je nasprotje duha teže. Tudi misel je nasprotna teži ali bremenu – misel ali igra ustvarjanja. Za ples so potrebne lahke noge, lahkotnost gibov ali lahkost telesa. Plesalec ni obremenjen z



duhom teže, njegov korak je raziskujoč, vprašujoč, ustvarjajoč; plesalec – mislečev pogum za neznano, ki je postal ples – misel. Življenje samo in zemlja se spreminjata in preobražata s preobrazbo duha. Plesalec je kakor otrok in človek postane kakor otrok takrat, ko je zmožen za igro: ko je sposoben reči »to hočem po *svoji* volji« (način življenja, ki ga živim po *svoji* volji, ker sem se sam odločil zanj). Igra ustvarjanja je edina, ki lahko spremeni svet in človeka tako, da ga razbremeni duha teže ali bremen, ki jih ni mogoče nositi niti odvreči. »Kdor bo nekoč ljudi naučil letati, bo premaknil vse mejnike; vsi mejniki sami mu bodo zleteli v zrak, zemljo bo na novo krstil – kot lahko.« (Nietzsche 1999, 225)

Za Parmenida, pravi Kundera, je lahkost pozitivno in teža negativno. Obstajata dva prehoda: iz težkega v lahko (iz negativnega v pozitivno) in iz lahkega v težko (iz pozitivnega v negativno). Kje pri Parmenidu najdemo teme lahkosti in teže ter njunega protislovja?

»Dvoje oblik so našli – na ta so zedinili nauk se –, eno povsem neprimerno, po nji zapeljani so v zmoto:

lika nasprotna ločivši, so dali obema priznake čisto različnih prvin: tu etrski ogenj plamteči, blag in rahel, tenek, sam s sabo na vse strani isti, z drugim sovrsten pa ne: saj ta mu je ravno protiven, noč predstavlja brez luči, gostó in težko tvarino. Ta zgolj videzni svet opišem le-tu ti v celoti, upam, da nikdar potem te blodnja ljudi ne ukani.« (Sovré 2002, 87)

Bit, ki je po Parmenidu brez vrzeli, je večna in ena, nespremenljiva in neminljiva, je kot etrski ogenj plamteči, blag in rahel, tenek, sam s sabo na vse strani isti. Bivajoče je eno in brez vrzeli, polno. Dvojice nasprotij, od katerih so ene pozitivne (tiste, ki jih je mogoče misliti – saj je po Parmenidu »misliti isto kot biti«), druge pa negativne (tiste, ki »zapeljujejo v zmoto«, »blodnja ljudi«, ki lahko nekoga ukani). Prehod iz lahkega v težko je prehod k mišljenju, ki nima svojega predmeta (mišljenje, ki je *pretežko*, da bi lahko razumeli – *začutili*, *zaznali* njegovo

zvenenje, *doživeli* njegove poti in prehode: pretežko je tisto mišljenje, ki onemogoča gibanje misli).

Prehod iz težkega v lahko je prehod k mišljenju, identičnemu z bivanjem – mišljenje po Parmenidu implicira svoj lastni predmet oziroma: mišljenje in predmet mišljenja sta isto.

»Eno in isto je, dalje, mišljenje in predmet mišljenja, kajti mišljenja brez bivanja ni, le v bivanju samem, misel se izraža, ker izven njega nič ni in ne bode, k temu ga sili že Moira, da célo je, nepremakljivo.« (Sovré 2002, 86)

»Misliti je isto kot biti« pomeni življenje, ki je posvečeno mišljenju. Mišljenje ni več nekaj, kar je razločeno od življenja. Na delu je neka nujnost (Moira), zaradi katere se zgodi konvergenca ali združitve življenja z mislijo. V tej združitvi se dovrši prehod iz težkega v lahko ali iz negativnega v pozitivno. Misel se izraža v življenju, kar pomeni toliko kakor: misel potrjuje življenje, zato misel ni nič, kar bi bilo zunaj življenja ali se poskušalo oddaljiti od njega. Misel kot potrjujoča življenje preobraža, preoblikuje, ustvarja. Predmet mišljenja, ki ga ustvarja misel, je neka nova pot, še neprehajena in neznana. Misel je raziskujoča, življenje postane posvečeno raziskovanju: najvišja potrditev življenja je misel kot življenje, ki raziskuje samo sebe.

## Viri

Milan Kundera, *Neznosna lahkost bivanja*, Mladinska knjiga, Ljubljana 1985.

Friedrich Nietzsche, *Tako je govoril Zaratustra*, Slovenska matica, Ljubljana 1999.

Anton Sovré, *Predsokratiki*, Slovenska matica, Ljubljana 2002.

---

# Intervju

---

## **Jana Ratkai**

Nadaljujemo predstavljanje kolegic in kolegov, ki pripravljajo dijake za maturitetni izpit. Naš cilj je izmenjava izkušenj in idej za poučevanje filozofije. Sicer se srečujemo na izobraževalnih seminarjih, vendar ni nikoli dovolj časa za pogovor. Tokrat se pogovarjamo z Jano Ratkai, profesorico z ljubljanske Gimnazije Šentvid, ki ima od leta 1995 vsako leto maturitetno skupino.

*Med študijem smo imeli veliko sošolcev, ki so pristali na oddelku za filozofijo zato, ker v predmetniku ni bilo matematike. Spominjam se njihovega razočaranja ob srečanju z logiko. Ti pa si nihala med študijem matematike in filozofije. Kako to, da je zmagala filozofija? Ali se ti tvoja nekdanja ljubezen do matematike pozna pri poučevanju?*

Pravzaprav sem nihala med tremi izbirami – matematiko, medicino in filozofijo. Do filozofije sem čutila globoko ljubezen in, ker sem po naravi precej radovedna oziroma me je neznanost vedno fasciniralo, sem se odločila potopiti v neznanke filozofskega mišljenja. In vedela sem, da je odločitev pravilna. Matematika me je naučila discipline uma in natančnosti, kar mi je in mi še vedno pomaga pri analizi filozofskih besedil. Menim, da se matematika in filozofija ne izključujeta nujno, saj imata kar nekaj stičnih točk, npr. intuitivno mišljenje – razlika je predvsem v znakovnem izražanju.

*Ali si izbrala svojo študijsko smer z željo postati učiteljica? Sprašujem, ker se pri nas navadno gleda na srednješolske učitelje filozofije kot na zgrešene filozofe, saj naj bi bilo pravo ukvarjanje s filozofijo mogoče le na akademski ravni.*



V študijskih letih si nisem nikoli zamišljala sebe kot profesorice. Popolnoma po naključju sem se znašla v učiteljskih vodah in ni mi žal, res pa je, da bi se šolskega dela naveličala, če ne bi iskala vedno novih izzivov: razredno delo, mentorstvo dijakom pri izdelavi raziskovalnih nalog, sem tudi ustanoviteljica in mentorica društva C. V. V okviru tega društva z dijaki pripravljamo oddaje na Radiu Študent, izdajamo revijo in pripravljamo gledališke predstave. Letos smo skupaj z nekdanjo dijakinjo dr. Heleno Motoh ob razstavi v Etnografskem muzeju raziskovali Heraklita in daoiste, kar se je združilo v predstavo Heraklitov Dao. V društvu so dijaki, ki želijo pridobljeno filozofsko znanje poglobiti, ki so občutljivi za negotove družbene premike in ki hočejo izraziti svoja stališča.

*Kdaj in kje si začela poučevati?*

Poučevati sem začela 1987 v Kranju, stalno pa sem se zaposlila 1988 na Gimnaziji Šentvid, kjer poučujem še danes. Zame je biti učitelj izje-

men dar, nekakšen talent, ki ga je treba vedno znova negovati, da ne izgubi svojega namena in pomena.

*Na šoli poučuješ tudi sociologijo in, kolikor se spominjam, imaš pri sociologiji prav tako vsako leto skupino. Kako zmoreš?*

Od začetka mature pripravljam dijake in dijakinje na maturo iz obeh predmetov, za zdaj še zmorem in se počutim izpolnjeno.

*Kako povezuješ družboslovno sociologijo in humanistično filozofijo? Sprašujem, ker nas filozofe ponavadi stlačijo k družboslovju, še bolj pa zato, ker ima vsaka doba svojo modo – zdaj so v šolstvu zelo moderne medpredmetne povezave.*

Sociologija kulture mi je bistveno pomagala pri odkrivanju in spoštovanju vrednotnih, kulturnih raznovrstnosti, vsekakor pa se pri nekaterih socioloških temah navezujem na filozofijo. Ko obravnavam socializacijo in individualno svobodo, dijake seznanim z različnimi filozofskimi pogledi na svobodo človeka v postmoderni družbi, pri spolni neenakosti vselej predstavi Platonovo videnje ženske v družbi itd. Zato mi medpredmetne povezave niso tuje, saj jih v pedagoški praksi uporabljam že desetletje. S profesorjem matematike Blažem Ivanušičem sva za maturitetno skupino problematizirala Parmenida z različnih vidikov; dijaki in dijakinje so bili navdušeni, hkrati pa so ugotovili, da so pojmi, kakršni so *eno, neskončno, celo* ..., razločljivi z različnih vidikov.

*Ali te je študij filozofije dovolj pripravil za delo z dijaki?*

Študij mi je zgolj dal neko znanje. Kaj in kako poučevati pa sem sproti gradila in rušila, kar še počnem. Prepričana sem, da vsak pedagog išče svoje poti, načine za podajanje učnih vsebin in jih oblikuje glede na potrebe poučevane generacije.

*Generacije se spreminjajo. Če se postaviš v*

*vlogo pedagoga, katero generacijsko spremembo, ki po tvoji izkušnji najbolj vpliva na poučevanje v tem času, bi poudarila?*

V zadnjih desetih letih so se generacije zelo spremenile, bolj konformno se vedejo; pogosto so apatični, ker so po mojem mnenju prenasršeni z množtvom informacij in jih pogosto jemljejo kot absolutne, niso zmožni kritičnega razmisleka, ker večina preprosto ne zna oziroma si ne upa razmišljati samostojno. K sreči se vedno najde kdo, ki odstopa in si upa odstopati od uniformiranosti. In moja naloga je dijakom pokazati, da uvidijo moč lastnega mišljenja in ga znajo konstruktivno uporabljati.

*Kako bi se opisala kot učiteljica? Si stroga in avtoritativna ali blaga in prijateljska, bolj tradicionalna učiteljica ali bolj mentorica?*

Sama se vidim kot oboje: učiteljica in mentorica, ki je prijateljska, a avtoritativna, včasih stroga, včasih prizanesljiva, ki zna priznati svojo napako in jo odpraviti in ki ne mara klišejskih pedagoških obrazcev delovanja. Znam prisluhniti potrebam novih generacij in poiskati različne načine (zvižaje), s katerimi jih animiram oziroma prepričam, da je filozofija koristna.

*Zdaj pa h konkretnjšim vprašanjem. Kako začneš šolsko leto v splošnih oddelkih? Začetek določi potek šolskega leta in, če gre kaj narobe, mora učitelj napake dolgo popravliti.*

Na začetku šolskega leta seznanim dijake z učnimi vsebinami, načini ocenjevanja znanja in metodami dela ter jasno opišem pravila vedenja pri pouku. Prva ura je zelo pomembna, saj dijaki natančno izvejo, kakšna so moja pričakovanja, zahteve, kaj se pri mojih urah sme početi in česa ne oziroma do kakšnega ravnanja nisem strpna in zakaj. Tako vse šolsko leto nimam problemov pri izvajanju pouka. Prepričana sem tudi, da dijaki cenijo jasno opredelitev svoje vloge pri učnih urah in doslednost pri tem.

*Kaj je po tvojem vzrok, da se dijaki na vaši*

*gimnaziji vsako leto odločijo za maturo iz filozofije? Si to ti, dober položaj filozofije na vaši gimnaziji, dobri maturitetni rezultati?*

Na naši šoli imajo dijaki filozofijo v tretjem letniku, kar nedvomno pripomore k njihovi odločitvi, potem je tu tradicija maturitetnih rezultatov, možnost neformalnega poglobljanja znanja v društvu C. V. in moj odnos do predmeta, saj se pomen slednjega pri dijakih zrcali skozi moj pristop do filozofskih vsebin, skozi način podajanja in komunikacijo z dijaki.

*Kaj se ti zdi pri delu najbolj bistveno za uspeh, pri čemer mislim na oboje – na uspeh glede vstopa v filozofsko mišljenje in dobrih maturitetnih rezultatov?*

Vsako uro delno načrtujem, pri tem vedno upoštevam naravnost razreda, saj v nekaterih razredih snov poglobim – odvisno od zanimanja dijakov. Mesečno naredim refleksijo učnih ur, kaj je bilo dobro/kaj ni bilo dobro izpeljano in zakaj, zato da se naslednjic drugače lotim branega besedila, da najdem za ponazoritev nekega pojma boljši primer, da prilagodim svoja pričakovanja.

*Ali nam lahko opišeš potek dela pri pripravi? Kako izberete besedilo in temo?*

Besedila pri tretjih letnikih in maturitetni skupini izberem sama, pri maturitetni skupini predhodno vedno preverim zanimanje.

*Ali nam lahko izdaš, katero temo in avtorja imaš najraje? Sama namreč ne bi mogla poučevati tistega, kar mi ne leži oziroma kar me filozofsko ne vznemirja.*

Dve temi sta mi najljubši: ontologija in epistemologija, od avtorjev pa Heraklit, Parmenid, Demokrit, Plotin, Platon, Descartes, Spinoza, Fichte, Adorno, Chomsky ... in še bi lahko naštevala.

*Velikokrat me dijaki vprašajo, ali ni zame dolgočasno nekaj let zapored delati z istim*

*besedilom. Kaj bi jim odgovorila ti?*

Vsako filozofsko delo je (drugače od literarnega) zgodba o strukturi mišljenja in ta nima končne vrednosti, torej predstavljeni problemi in argumenti niso časovno omejeni – vsakič, ko prebiram npr. Platona, najdem v njem nove dileme, odpira mi nove dvome in me navaja k iskanju novih odgovorov. Zato je prebiranje že večkrat prebranega filozofskega dela prej izziv oziroma spopad s samim seboj, z lastnim miselnim ustrojem, ki podira vsako vnaprejšnjo določenost.

*Koliko esejev in komentarjev dijaki napišejo? Jih pišejo doma ali v šoli? Ali vse komentiraš? Koliko časa v povprečju porabiš za en esej? Kako jih učiš in naučiš pisati oboje?*

Vse eseje, ki jih dijaki napišejo, komentiram v razredu in individualno, opozorim jih na napačne pojmovne izpeljave, na nedoslednost argumentov (dijaki namreč pogosto uporabljajo krožno argumentiranje), pa tudi na jasnost izražanja, primernost uporabljenega primera. Na začetku pisanja esejev imajo največ problemov s pisanjem uvoda in s samoumevnim nizanem tez brez ustrezne razlage, zato jih najprej učim pisanja uvoda in izdelave konceptov. Po podrobni analizi besedila, ki ga temeljito preiskutiram, postavim neko tezo in jim dam 30 minut časa za izdelavo koncepta, potem sledi predstavitev konceptov in komentarji.

*Kako poteka delo s seminarskimi nalogami? Ali si izumila kakšno posebno metodo, ki dijake pripravi k pravočasnemu začetku, ali tudi tvoji večinoma izdelujejo naloge zadnji mesec? Veliko stvari sem že preizkusila, a nobena ni bila splošno učinkovita.*

Naslove za izdelavo maturitetne naloge dijaki oddajo do 20. oktobra, potem iščejo literaturo in seznanim jih z zakonitostmi citiranja. Po novoletnih praznikih oddajo uvodne teze in do 15. marca prinašajo na vpogled napisane dele, do konca marca morajo vsi oddati izdelano

maturitetno nalogo, sledijo pregled in popravki. Večina se jih drži predpisanih rokov, saj jih nagradim z oceno, drugi si prislužijo negativno – ocena se je v praksi pokazala kot dober motiv za pravočasno izdelavo maturitetne naloge.

*S katerim gradivom si pri pouku najbolj pomagaš? Kaj pogrēšaš? Morda kakšen delovni zvezek, hrestomatijo ali kaj podobnega?*

Menim, da je gradiva za maturo obilo, dejansko ne pogrēšam ničesar, sem si pa pripravila izbor besedil, ki jih uporabljam pri poučevanju in jih vsako leto dopolnjujem. V veliko pomoč mi je tudi ta revija.

*V teku je ponovno spreminjanje učnih načrtov. Kaj bi ti spremenila v tistem za redni pouk (modul A) in v modulu C za maturitetni izpit?*

Učnih načrtov ne bi spreminjala, saj dopuščajo, da se učitelj samostojno odloča o vsebinah, izboru tem, obravnavanih avtorjih. Filozofija je tudi edini predmet, ki se že desetletja poučuje problemsko in dijake dejavno vključuje v dialog, s katerim se učijo (učimo) samostojnega in kritičnega mišljenja ter dobijo vpogled v pasti t. i. zdravorazumskega argumentiranja.

***Spraševala je Alenka Hladnik.***

---

# Didaktične drobtinice

---

*Andrej Adam*

## ***Utemeljevanje moralnih načel – razprava o egoizmu***

Nekateri učitelji filozofije v slovenskih gimnazijah si že nekaj časa prizadevamo vzpostaviti različna medpredmetna sodelovanja. Sam sem doslej medpredmetno sodeloval s slavisti, ki z dijaki razpravljajo o književnih delih. Posebej veliko možnosti za branje z različnih zornih kotov ponujajo romani, ki jih dijaki vsako leto berejo v četrtem letniku v okviru priprav za maturo.

Dobro bi bilo omeniti, da je večina v preteklih letih razpisanih romanov dijakom ponujala obilo možnosti za razmislek o etičnih temah. Različni književni junaki (ali literarne osebe) so bili namreč pred zahtevnimi moralnimi dilemami. Spomnimo se samo Berka iz *Menueta za kitaro*, Ibn Tahirja iz *Alamuta*, Roberta Jordana iz romana *Komu zvoni* ali Divjaka iz *Krasnega novega sveta*. Tudi letos, se pravi v šolskem letu 2006/07, je podobno. Moralne dileme junakov Kunderovega romana *Neznosna lahkost bivanja* so neizčrpne.

Vzemimo na primer Tomaža in njegovo odločitev, da ne bo podpisal peticije za osvoboditev političnih zapornikov, kar od njega pričakujeta njegov sin in urednik časnika. Ali je ravnal prav? Učitelje filozofije zanima zlasti, kaj o tem mislijo dijaki. Še več, zanima nas, kako mnenja utemeljujejo, oziroma zanima nas kakovost njihovega kritičnega premisleka. Pri tem nam, vsaj upam, ne gre za usmerjanje v branje v smislu pridiganja ene same in najboljše interpretacije, saj je naš cilj doseči neko raven samostojnega kritičnega mišljenja.

Razvijanja takšnega mišljenja se je mogoče lotiti na različne načine. Če poskušamo ugotoviti, kako bi moral Tomaž ravnati, se zdi najbolje že uvodoma priznati, da je to zelo težavno vprašanje. Osebnostno sem prepričan, da je uvodno uro o tej temi dobro v celoti nameniti odkrivanju problema. Ni namreč posebno smiselno, da dijake enostavno seznanimo s problemom in se nato lotimo njegovega reševanja, razprava je veliko tehtnejša, če se do problema dokopljejo samostojno – tako ga začutijo in tudi bolje razumejo.

Poleg tega menim, da je, še preden sami kaj povemo ali predstavimo kakšno znano stališče, dobro prisluhniti rešitvam problema, ki jih predlagajo dijaki. Še več, k temu jih je dobro spodbujati. Dijaki so tako postavljeni pred dve nalogi. Prva se nanaša na ustvarjalno mišljenje – predlog rešitve, druga pa na utemeljevanje te rešitve oziroma njeno podkrepitev z razlogi. Z utemeljevanjem dijak pravzaprav prepričuje sošolce, ti pa to sprejmejo ali (ponovno na podlagi razumnih razlogov) zavrnejo. S tem ustvarimo tudi raziskovalno skupnost, za katero se zdi, da ne ponuja le možnosti za razvijanje samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega razmišljanja, temveč tudi možnosti za nekatere vrline duha, kakršne so pripravljenost za poslušanje drugih, kritično ocenjevanje njihovih prispevkov, navajanje lastnih razlogov itd.

Šele po teh uvodnih korakih se zdi primerno uvesti partnerje v dialogu. V danem primeru – če gre za utemeljevanje pravilnosti (moralnosti) nekega ravnanja – so ti partnerji zlasti predstavniki posameznih teorij etike: konsekvencnih in deontoloških. Na tem mestu bom predstavil razpravo o egoizmu, če pač sprejmemo, da je egoizem teorija, ki ponuja rešitev problema.

Vire, ki so za dijake primerni in lahko nastopajo v vlogi (egoističnega) sogovornika v razpravi o danem problemu, najdemo v Palmerjevi knjigi *Ali središče drži?* in v reviji *Filozofija na maturi* (1/2; 2004).

Sam sem na podlagi prevoda odlomka iz knjige *Vrlina sebičnosti* Ayn Randove (FNM; 1/2, 2004, str. 40–42) izdelal naslednji delovni list:

Ayn Rand: ***Vrlina sebičnosti***

(Odlomki iz knjige *The Virtue of Selfishness*, 1964.)

Altruizem razglasha, da je vsako dejanje, narejeno zaradi koristi drugih, dobro in zlo vsako, ki je narejeno zaradi lastnih koristi.

Industrijalca, ki pridobiva bogastvo in gangsterja, ki ropa banke, se ima za enako nemoralna, ker sta oba poskušala obogateti zaradi lastne ´sebične´ koristi. Mladeniča, ki se odreče karieri, da bi vzdrževal starše in v službi nikoli ne napreduje višje od trgovskega pomočnika v špeceriji, se ima za moralno boljšega kakor mladeniča, ki vztraja v izčrpujočih naporih in izpolni svoje osebne ambicije.

Če hočemo odrešiti človeka in moralo, je potrebno ponovno vzpostaviti koncept ´sebičnosti´.

Natančen pomen in slovarska definicija besede ´sebičnost´ se glasi: *ukvarjati se z lastnimi interesi*.

Prvi korak je v obrambi *človeške pravice do moralne eksistence* – to se pravi priznati potrebo po moralnem kodu, ki človeka vodi v karieri in izpolnitvi življenja.

Razlogi, zaradi katerih človek potrebuje takšen moralni kod, vam bodo povedali, da je namen moralnosti v opredelitvi primernih vrednot in interesov, da je ukvarjanje z lastnimi interesi bistvo moralne eksistence in da *človek mora biti koristnik svojih moralnih dejanj*.

Glede na to, da bi vse vrednote morale biti pridobljene in/ali ohranjene z dejanji ljudi, ima sleherna vrzel med delujočim in koristnikom za posledico nepravilnost oziroma žrtvovanje nekaterih ljudi za druge, delujočih za nedelujoče, moralnih za nemoralne. Nič ne bi smelo upravičiti te vrzeli in tega ne bi smel nihče dopustiti.

Objektivistična etika vztraja, da mora delujoči vedno biti koristnik svojih dejanj oziroma da mora človek delovati za svoje *racionalne* interese. [...] Pravica ne pomeni dovoljenja ´ravnati, kakor se komu zljubi´. [...] slepe želje ali naključne muhe zato ne morejo določiti, kaj je njegova korist (self-interest), slednje mora biti odkrito in doseženo pod vodstvom racionalnih načel. Prav zato je objektivistična etika morala racionalnega *samoljubja* (self-interest)– ali *racionalne sebičnosti*.

Objektivistična etika uporablja koncept, ki enači sebičnost in ´ukvarjanje z lastnimi interesi´, v njegovem natančnem in nepopačenem pomenu. To ne pomeni kapitulacije pred sovražniki človeštva niti prepuščanja lahkomišelnim predstavam, izkrivljanjem, predsodkom ter strahovom neumnih in nespametnih ljudi. Napad na ´sebičnost´ je napad na človekovo samospoštovanje; odreči se prvi, pomeni odreči se drugemu.

Delovni list sem izdelal, ker menim, da branje celotnega prevedenega teksta ni primerno za delo v 70-urnem modulu. Poleg tega so izbrani odlomki, ki dijakom omogočajo enostavno identifikacijo osnovne ideje (glavnega sklepa) tega prepričanja in razlogov zanjo. Rečeno drugače, branje delovnega lista ni smiselno, če dijaki ne ugotovijo, kaj avtorica trdi, kako svojo trditev podpira (argumentira) in kako njen argument rešuje problem, ki smo ga postavili v izhodišču.

To pomeni, da morajo dijaki z danim delovnim listom ravnati podobno kot z drugimi sogovornici

(sošolci) – vključiti ga morajo v raziskovalno skupnost. Rečeno drugače, odkriti morajo argument, s katerim je mogoče razpravljati. Ker pa dijaki ob morebitnih nejasnostih ne morejo vprašati avtorja ali avtorice, kaj v resnici trdi, je to naloga učitelja, ki nastopa kot nekakšen zastopnik avtorja. Ampak učitelj si lahko – odvisno od ciljev – to delo olajša. Če je cilj prepoznavanje argumentov (prepoznavanje glavne misli in razlogov zanjo), lahko delovni list oblikuje temu primerno. Ideja zgoraj predstavljenega delovnega lista je tako ta, da pripelje do te ali one različice naslednjega argumenta:

1. Ukvarjanje z lastnimi interesi je bistvo moralne eksistence in človek mora biti uporabnik svojih moralnih dejanj. (Za Randovo je to dejstvo.)
2. Sleherna vrzel med delujočim in koristnikom ima za posledico nepravilnost oziroma žrtvovanje nekaterih ljudi za druge, delujočih za nedelujoče, moralnih za nemoralne. (Za Randovo je to dejstvo.)
3. Nič ne bi smelo upravičiti te vrzeli in tega ne bi smel nihče dopustiti.
4. Pravica, da je človek uporabnik svojih moralnih dejanj, ne pomeni dovoljenja »ravnati, kakor se komu zljubi«. Slepe želje ali naključne muhe ne morejo določiti, kaj je njegova korist; o tem odločajo racionalna načela, kar izključuje lahkomišelnost predstave in predsodke. Natančen pomen in slovarska definicija besede sebičnost se namreč glasi: ukvarjati se z lastnimi interesi.

Torej:

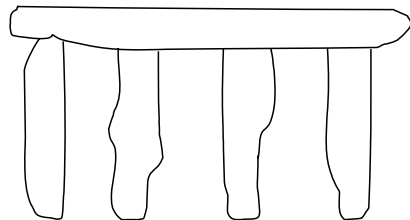
[5.] Morali bi priznati potrebo po takšni morali, ki človeka vodi v karieri in izpolnitvi življenja, oziroma če hočemo odrešiti človeka in moralno, je treba ponovno vzpostaviti koncept sebičnosti.

Seveda ni nujno, da bodo dijaki podali vedno enak argument in to se mi niti ne zdi pomembno. Bistveno pa je, kot rečeno, da v delovnem listu (tako kot v besedah sošolcev) razberejo, kaj avtorica trdi ali v kaj jih poskuša prepričati in kako potem to svojo trditev utemeljuje. Tako dijaki še enkrat ponovijo, da je argument sestavljen iz glavnega sklepa in razlogov, ki ta sklep podpirajo.

Sam menim, da je pristop, ki spodbuja, da v predlagani rešitvi problema razberemo argument (glavni sklep in razloge), za dijake koristen. Tako si lahko v duhu jasno zamislijo neko

stališče, hkrati pa jim olajša kritično razpravo s tem stališčem. Namreč sklep (ali to, o čemer nas hoče argument prepričati) ni dober ali je vsaj šibek (majav), če kateri izmed razlogov ne drži.

To si lahko ponazorimo s skico:





Horizontalni lik ponazarja glavni sklep, ki ga podpirajo štirje razlogi (kakor v našem primeru). Toda kaj, če je kateri izmed podpornikov slab?

Dijaki hitro ugotovijo, da argumenta Randove ni tako enostavno ovreči, kot se zdi na prvi pogled. Toda treba se je lotiti vsakega razloga posebej in stvari preveriti v razpravi. Na primer, ali je res, da je »ukvarjanje z lastnimi interesi bistvo moralne eksistence«, kakor trdi prvi razlog? In kaj to sploh pomeni? Nekateri dijaki (tako je pokazala vsaj razprava, ki sem jo vodil sam), bodo rekli, da to pomeni, da si ne moremo zamisliti dejanja, ki ne bi bilo sebično. Človek je tako že v osnovi sebično bitje; sebičnost je njegovo bistvo oziroma takšen je po naravi. Ker sam razlog tega ne trdi neposredno, je dijakom treba priznati, da so odkrili implicitno domnevo oziroma nekaj, kar ni eksplicitno izrečeno, a vseeno dodatno podpira sklep. Na naši skici bi lahko to narisali kot peti podporni kamen. Odrivanje implicitnih domnev je tudi sicer pomembno za razvijanje kritičnega mišljenja.

Toda ali to drži? Ali je človek res po naravi sebičen? Tukaj se v to ne bom podrobno spuščal. Omenim naj samo zanimivo razpravo, ki jo v tej zvezi ponuja Palmer (*Ali središče drži?*, str. 301–2). Stvar je preprosto ta, da je teza o sebični naravi človeka empirična ali vsaj želi biti takšna. Ampak če lahko verjamemo Karlu Popperju, je osnovna lastnost katere koli empirične teze, da je zelo »neverjetna«; rečeno drugače, vsaka empirična teza trdi, da je v naši stvarnosti mogoče samo nekaj natan-

čno določenega, vse drugo pa je nemogoče in tega je res veliko. Na primer, če je Newtonova teorija resničen opis za gibanje nebesnih teles v našem osončju, potem bodo planeti 9. 3. 2065 na natančno določenih položajih. Če pa ni resnična, potem ne bodo. Vidimo torej, da je po tej teoriji mogoč en sam položaj planetov, če pa bi se planeti znašli v katerem koli drugem položaju, je s teorijo, ki je privedla do takšnih napovedi, nekaj narobe. V nasprotju s tem je teza, da je človek vedno sebičen (da si ne moremo zamisliti nesebičnega dejanja), neovrgljiva. Kar koli bo človek naredil, tudi če si bo na vse kripilje prizadeval storiti kaj nesebičnega, bo še vedno sebičen. Ta teorija torej ničesar ne izključuje. Popper bi dejal, da teza zaradi tega ni empirična, da ne opisuje nobenega dejstva v našem svetu. Njena težava je preprosto v tem, da se postavlja kot empirična, hkrati pa ne izpolnjuje osnovnega pogoja empiričnosti – to je ovrgljivosti. Ali je ta razprava primerna za dijake, je seveda stvar učiteljeve ocene.

Sicer pa kritično razmišljanje o neki trditvi ne pomeni samo razmisleka o razlogih, ki to trditev podpirajo. Naslednja možnost je ocena posledic te trditve. Sam sem si zato z dijaki ogledal BBC-jev dokumentarni film Adama Curtisa: *Past: kaj se je zgodilo z našimi sanjami o svobodi (1. del)*. Preden predstavim njegovo vsebino, naj povem naslednje. Film je v angleščini, kar omogoča novo medpredmetno sodelovanje, to je sodelovanje z angleščino. Dijaki namreč lahko ob ogledu vadijo slušno razumevanje, kar jim bo pri maturi iz angleščine še kako koristilo. Vsebinska filma pa je naslednja:

Film se začne z naslednjim napisom: *Človeška bitja vas bodo vedno izdala – zaupate lahko le številkam*. Kaj to pomeni, bo kmalu jasno.

Na začetku filma je govor o prizadevanjih za osvoboditev posameznika. Razni politiki v svojih govorih poudarjajo, da je svoboda posameznika prihodnost človeštva, da gre za osvoboditev posameznika od razredne delitve, predsodkov itd.

Toda avtor filma Adam Curtis se vprašuje, kakšen je rezultat teh prizadevanj. Že kar uvodoma je rečeno, da je rezultat zelo nenavadna vrsta svobode – poskusi osvoboditve posameznika od nad-

zora birokracije so privedli do družbe, kjer z nami upravljajo številke. Poleg tega je dramatično upadla družbena mobilnost (med razredi), povečale so se družbene razlike. Razredna vladavina in privilegiji so se celo povečali. V tujini pa so na oblast prišli tiranski režimi, ki izvajajo teroristične napade.

Naslednje vprašanje, ki se zastavlja, je, kako se je to zgodilo. Teza filma je ta, da se je vse skupaj začelo v mračnem obdobju hladne vojne. Sodobna (in zelo omejena) ideja svobode se je tako rodila iz takratne paranoje. Temelji na pojmovanju človeka kot sebičnega, izoliranega in sumničavega bitja, ki neprenehoma opazuje druge in snuje strategije, kako bi jih premagal in uveljavil svoj osebni interes. Politiki in znanstveniki so začeli verjeti, da je takšna človeška narava temelj nove družbe. Nihče pa ni slutil, da je to hkrati seme nove oblike družbenega nadzora.

Po drugi svetovni vojni je svoboda pomenila zmago nad nacizmom in zmago nad gospodarskim kaosom. Vlade so verjele, da je njihova naloga nadzor nad gospodarstvom in varovanje družbe pred sebičnimi interesi posameznikov. V naslednjih letih se je zelo razrasla birokracija. Njena naloga je bila regulacija kapitalističnega sistema v dobro vseh. Toda pojavili so se nekateri, ki so kritizirali takšno vlogo vlad. Avstrijski aristokrat Friedrich von Hayek je v petdesetih letih 20. stoletja mislil, da to vodi v katastrofo. Po njegovem to vodi v tiranijo in v odpravo svobode. Njegov zgled je bila Sovjetska zveza, kjer je popolni nadzor nad družbo privedel v totalitarno državo. Zato se je treba vrniti v čas svobodnega trga, na katerem posamezniki zasledujejo svoje osebne interese in skrbijo za svoj zaslužek. Po Hayeku vlade ne smejo igrati pomembne vloge. Hkrati poudarja, da prepuščanje družbe sebičnim posameznikom ne bo vodilo v kaos, česar so se bali politiki. Nastal bo spontani, avtomatični red, ki ga bodo ustvarjali milijoni sebičnih posameznikov. Po Hayeku lahko le takšen samouravnavajoči sistem ponudi napredek in blaginjo.

V Hayekovem času so politiki in drugi znanstveniki zavrnilli njegove ideje. Toda kaj če je imel prav? Morebitna podpora za njegovo teorijo je prišla iz nepričakovanega vira – iz znanstvenega ukvarjanja s hladno vojno. Ameriški vojaški analitiki so poskušali ugotoviti, kaj bo napravil sovražnik, se pravi tedanja Sovjetska zveza. Pri tem so se naslonili na novo teorijo iger.

Teorija iger se je razvila iz matematične analize pokra, kjer vsakdo poskuša ugotoviti, kaj bo napravil nasprotnik. Teorija iger je poskušala racionalno pokazati, kaj je v takšni situaciji najboljša poteza za vsakega igralca. Pokazala je, kako je mogoče vključiti dejanja nasprotnika v lastno mišljenje in napovedati, kaj bo storil. Analitiki so tako s to teorijo poskušali napovedati, kako se bodo v Sovjetski zvezi odzvali na dejanja Američanov. Izkazalo se je, da je v hladni vojni najboljša poteza zagotoviti dovolj atomskih bomb, saj bo to nasprotnika prepričalo, da bo napad pomenil tudi njegovo lastno uničenje. Se pravi, Američani so poskušali preprečiti atomsko vojno tako, da so proizvajali veliko atomskega orožja, s čimer so Rusom dali vedeti, da bodo odgovorili na njihov napad. S tem je bilo ustvarjeno stabilno ravnovesje, ki je – in to je bistveno – temeljilo na lastnem interesu – sebičnosti.

Prav to je za Curtisa najpomembneje. V temelju teorije iger namreč leži mračna vizija o človeškem bitju. Človek je po njej zgolj bitje, ki ga poganjajo sebični interesi in ki je vedno nezaupljiv do okolice. Toda matematiki so to mračno vizijo še bistveno razširili. Menili so, da je mogoče ustvariti stabilnost s sebičnostjo in nezaupanjem (sumničavosti) ne le v hladni vojni, temveč v družbi nasploh. Za to je najbolj zaslužen matematični genij John Nash, o katerem so posneli tudi hollywoodski film *Čudoviti um*. Temelj njegovega razmišljanja je, da je celotno človeško vedenje

natanko takšno, kot se kaže v sovražnem svetu atomskih pretenj. Ljudje nenehno opazujejo in spremljajo druge in če hočejo doseči, kar želijo, morajo drug drugemu prilagoditi svoje strategije ravnanja. V nizu enačb, za katere je dobil Nobelovo nagrado, je pokazal, da sistem, ki ga vodita sebičnost in nezaupanje v druge, ne vodi v kaos, temveč vedno doseže točko ravnovesja, kjer je sebični interes vsakogar v ravnovesju z vsemi drugimi sebičnimi interesi. Ravnovesje (ali ekvilibrij) se po Nashu vzpostavi, ko posameznik zaradi sebičnih interesov prilagodi ravnanje drugim ljudem in obratno. Za človeško bitje pa to seveda pomeni, da je ločeno od drugih, osamljeno in da so, kot rečeno, njegova ravnanja sebična.

Toda to ni edina poanta. Bistveno je, da po tej teoriji sebičnost privede tudi do najbolj varnega izida. O tem govori zapornikova dilema, kjer gre za to, ali naj drugemu zaupamo, ali pa ga naj izdamo. Ko razmišljamo o tem, ugotovimo, da tudi drugi razmišlja podobno in da nas lahko izda; nikakor pa ne moremo napovedati, kako se bo drugi v resnici vedel. Nasheve enačbe kažejo, da je najbolj razumna rešitev, če drugega izdamo. (To je v filmu lepo razloženo s primerom.) Poanta pa je, da zapornikova dilema izraža čudno logiko hladne vojne. Če bi se Američani in Rusi dogovorili, da se bodo znebili atomskih bomb, bi se pojavilo vprašanje zaupanja: ali bo nasprotnik res ravnal v skladu z dogovorom? Izkaže se, da je za nas bolje, da se ne držimo dogovora – da preprosto nismo naivni. Drugemu torej ni mogoče zaupati, da ne bo goljufal; in po Nashu celotna družba deluje tako.

Težava, na katero opozarja Curtis, je v tem, da je Nasheva teorija imela velike posledice na politiko. Kaže namreč, da je mogoče imeti družbo, ki temelji na svobodi posameznika in hkrati ne vodi v kaos. Toda cena te svobode je svet, v katerem je vsakdo nezaupljiv do drugih. Na začetku filma je bil omenjen strah politikov, da bo družba, ki jo bo vodila sebičnost (ali ukvarjanje z lastnimi interesi) privedla do kaosa, Nashevo ravnotežje pa namiguje, da racionalno in sebično zasledovanje lastnih ciljev nima teh posledic.

Jasno je, da je ta teorija problematična. Temelji na paranoični ideji, da je človek vselej sebičen, da nenehno preučuje nasprotnike. Ali je to res? Različni poskusi so pokazali, da si ljudje tudi zaupajo, se ne izdajajo med sabo in zlahka sodelujejo.

Toda mladi tehnokrati so kljub temu v tej teoriji našli seme novega družbenega reda, ki temelji na svobodnem posamezniku. Enačbe ponujajo znanstveno podlago za svobodno družbo, kakršno si je zamišljal Hayek in je bila v tistem času še zavrtnjena. Nasheve ideje so se torej pričele širiti. Film na tej točki spregovori o nekaterih dogajanjih na področju psihiatrije, kjer so te ideje dobile zagon, a to bom tukaj preskočil.

Ideje, ki so nastale v sklopu teorije iger, so namreč pograbili nekateri ekonomisti na politični desnici. Vodil jih je James Buchanan, čigar ideje so postopoma privedle do reformiranja javnih institucij v Britaniji. Curtisova ideja je skratka ta, da so paranoične domneve, ki izvirajo iz hladne vojne, postale del samega jedra britanske države.

Reforme javnih institucij so se zgodile, ker je Buchanan močno vplival na Margaret Thatcher, angleško ministrsko predsednico. Buchanan je namreč razlagal, da javno dobro ne obstaja; so samo različne ideje o tem, kaj je dobro za javnost in vsaka politična skupina skuša uveljaviti svojo idejo, za katero se skrivajo njeni lastni, sebični interesi. Po Buchananu so namreč tisti birokrati, ki govorijo o javnem dobrem, najbolj nevarni – mislijo namreč, da najbolj vedo, kaj je

dobro za druge ipd. Ker pa je takšnih skupin veliko, postane družba kot celota neuspešna. Kmalu nato je tudi Thatcherjeva začela razlagati, da državo vodijo politiki, ki živijo v nekem namišljenem svetu. S tem so teorije Buchananovih ekonomistov postale ideološka propaganda močnega političnega gibanja.

Thatcherjeva je začela graditi družbo, ki temelji na svobodi posameznika. Ljudi je poskušala osvoboditi arogantnih elit in birokratov. Toda morala je najti nov način obvladovanja svobodnih posameznikov, če se je hotela izogniti kaosu. In naslonila se je na sisteme, ki temeljijo na sebičnosti posameznika (tako kot v hladni vojni) in so zasnovani na moči števil. Tako je britanska vlada je v zgodnjih osemdesetih letih 20. stoletja razprodala številna podjetja v državni lasti in se nato lotila reforme javnih sektorjev, denimo zdravstva. Vsi, ki so želeli delati v zdravstvu, so z reformo dobili možnost, da službo v imenu javnega dobrega zamenjajo za službo zaradi zasledovanja lastnih interesov. Čustva (npr. občutek, da služimo javnosti) so zamenjale racionalne in objektivne metode, ki temeljijo na številkah in ki vključujejo spodbude za posameznike. V zdravstvene ustanove je bila uvedena tekmovalnost, postavljeni so bili delovni cilji, ki jih je bilo treba doseči in za uspehe so bili zaposleni dodatno nagrajeni (sistem spodbud). S tem so bile javne službe organizirane po vzoru dogajanja na trgu.

Še Curtisov sklep. Ljudje so bili osvobojeni arogantnega nadzora starih elit, nadomestil pa jih je sistem, ki za doseganje ciljev predvideva plačilo (spodbude) in prinaša nadzor, ki temelji na številkah. V osnovi tega sistema je teza o človeku kot sebičnemu posamezniku, ki se zanima le še za to, kar je v njegovem lastnem interesu in več ne razmišlja v širših političnih pojmi. Ljudje ne sodelujejo več v različnih dejavnostih zaradi čustev, pripadnosti, občutka, da sodelujejo pri nečem, kar jih presega ipd., temveč le še na podlagi izmerljivega sebičnega interesa.

Vidimo lahko, da film prinaša veliko tem za pogovor. Toda za razpravo o danem problemu je pomembno predvsem, kako obravnava tezo, da je človek sebični posameznik, in kakšne so bile posledice sprejetja te teze najprej v posameznih matematičnih teorijah in nato v politiki in širših družbenih načinih ravnanja. Kako torej ta film obravnava tezo Randove, da bi »morali priznati potrebo po takšni morali, ki človeka vodi v karieri in izpolnitvi življenja, oziroma če hočemo odrešiti človeka in moralo, je treba ponovno vzpostaviti koncept sebičnosti«?

Če sprejmemo, da egoizem ni dobra utemeljitev morale – zato, ker razlogi ne utemeljujejo sklepa tako čvrsto, kot se zdi na prvi pogled, in zaradi drastičnih posledic (če sprejmemo Curtisov prikaz) – potem ne preostane drugega, kakor da nadaljujemo z razpravo o Tomaževi (ali kateri koli drugi) odločitvi.

# Recenzije

## *The Philosophers' Magazine*

Ena od odlik revije *The Philosophers' Magazine* (TPM) je, da ni namenjena samo študentom ali profesorjem filozofije, ampak vsebuje članke, napisane za širši krog bralcev. Njen naslov zato ne sporoča, da je rezervirana za akademske razprave, ki jih bo lahko razumel samo tisti z ustrežno izobrazbo – filozof, za čigar revijo gre, je lahko vsakdo, ki ga zanima, kaj se dogaja v svetu, med ljudmi. Pomenljivo je tudi geslo, zapisano na naslovnici: »Thought provoking thoughts« – namen revije je izzivati naše mišljenje, kar je v današnji poplavi publikacij vsekakor hvalevredno.

Vsaka številka je tematska. Teme nekaterih števil so: kako biti srečen, varnost in svoboda (odgovori na teroristično grožnjo), koliko bi morali storiti, da bi pomagali odpraviti svetovno revščino, priljubljenost filozofije, gotovost in dvom ... Tem se lotevajo številni misleci, ki sodelujejo na forumu. Vsaka številka vsebuje tudi pogovor (z Robertom Pirsigom, Petrom Singerjem, Roger-Polom Droitom ...) in razpravo o nekem problemu (o filozofovem zagovoru blasfemije – v povezavi s karikaturami Mohameda, o vzgoji otrok za njihovo svobodo delovanja, o zagovoru pravic živali ...). V TPM najdemo tudi novice in kolumne, ki se lotevajo aktualnih vprašanj (kako nam branje znanstvene fantastike lahko pomaga pri razmišljanju o novih možnostih v svetu; zakaj raje verjamemo tisto, kar hočemo verjeti, kakor tisto, kar podpirajo dokazi; kaj se zgodi s človekovo identiteto, ko se priključi svetovnemu spletu potrošnikov ...), ter razmišljanja o tem, zakaj je odpoved »slabim navadam« (npr. kajenju) iracionalna, pa še o Kantovih obrobni zapiskih, o spogledovanju ... Rubrika Misli vsebuje eseje; nekaj naslo-



vov: »Telo vednosti« (Richard Shusterman piše, da potrebujemo praktično filozofijo telesa), »Tiranija zdrave pameti« (David Papineau pokaže, kako so bila za zdravo pamet, ki se oklepa ustaljenih mnenj in pogledov, mnoga pomembna spoznanja v človeški zgodovini nekaj nezaslišanega in pretiranega), »O uspehu« (Robert Solomon o zgodovini »dobrega delovanja«, o uspehu kot smisla polnem življenju in notranjem zadovoljstvu; uspeh danes pomeni zlasti poslovni uspeh – če je sodobni »uspešni« človek tudi srečen, pa je pogosto čisto obrobno vprašanje). Med stalne rubrike spadajo še recenzije knjig ter portreti filozofov in filozofinj (Simone Weil, Bertranda Russella, T. E. Hulmeja, Hannah Arendt ...).

V nadaljevanju bom nekoliko podrobneje predstavil nekaj zanimivosti iz člankov zadnjega

letnika revije.

Iz članka »Kdo je odgovoren?« Davida Millerja (tematska številka o zahodnem svetu in globalni revščini): ena od podob, ki se pojavljajo v sodobnih razpravah o srečanju s svetovno revščino, je podoba utaplajočega se otroka in odraslega, ki gre mimo. Vprašanje, ki se zastavlja, je: pod katerimi pogoji je odrasli moralno odgovoren za to, da reši utaplajočega se otroka. Človek je dolžan pomagati, če je pri tem njegovo tveganje sprejemljivo (če na primer rešuje utaplajočega otroka iz plitke vode). Tukaj je analogija z odnosom med »zahodnimi« družbami in tretjim svetom. Zahodne družbe bi z minimalnimi sredstvi lahko rešile tisoče otrok, ki vsak dan umirajo zaradi zlahka ozdravljivih bolezni, ker jim primanjkuje zdravil. Prav tako bi z minimalnim prizadevanjem lahko pomagali obubožanim pripadnikom držav tretjega sveta, da bi preživeli (z denarnimi donacijami, pošilkami hrane ...). Miller takšnemu pojmovanju ugovarja in pravi, da analogija ne drži povsem. Pripadnikov tretjega sveta ne gre razumeti kot otrok, ki so povsem neobgljeni in odvisni od pomoči »odraslih« (v tem primeru bogatejših družb). Tudi ljudje, ki živijo v podsaharski Afriki in trpijo zaradi lakote, so odrasli, ki bi bili v boljših življenjskih razmerah zmožni sami poskrbeti zase in za svojo blaginjo. Po Millerjevem prepričanju bi si morali mi prizadevati, da bi izboljšali te *razmere*, in sicer tako, da bi ljudje lahko obrnili svoj položaj na boljše s svojimi močmi. Po Millerju moramo razlikovati med dvema vrstama odgovornosti. Prvi tip je odgovornost za popravilo narejene škode (*remedial responsibilities*). Gre za odgovornost človeka, ki je povzročil škodo in je odgovoren, da škodo popravi. Drugi tip pa je odgovornost za izid (*outcome responsibilities*), torej za same razmere, v katerih bodo ljudje živeli. Prebivalci zahodnih družb zato do pripadnikov tretjega sveta nimamo samo odgovornosti za popravilo škode (npr. ne samo, da moramo revnim darovati denar ali sredstva za preživetje), ampak tudi za izid, za razmere, v katerih bodo živeli

drugi ljudje (ta odgovornost se začne pri nas samih: s tem, da smo pripravljeni spremeniti naše življenje, če je slednje dejavnik, ki pripomore k revščini drugih ljudi; prav tako moramo delovati na naše vlade, da ne bodo ustvarjale možnosti za revščino v tretjem svetu – npr. da ne bodo podpirale avtoritarnih režimov in izvajale kolonizacije, ki pomeni ropanje naravnih bogastev oziroma »trgovanje« z njimi, od česar imajo dobiček le pripadniki elit, navadni ljudje pa živijo v pomanjkanju in bedi). Obe odgovornosti sta enako pomembni smernici za naše delovanje in ju je treba upoštevati, ko se sprašujemo, kaj storiti (*TPM* 36, 58–63).

Simon Critchley v svojem prispevku »Strah in fantazija« v 34. številki predlaga neko drugačno analiziranje vladavine Busheve administracije. Pravi, da je največja napaka in neumnost, če predsednika ZDA preprosto označimo za neumnega in verjamemo, da smo s tem opravili svojo analizo. Treba se je vprašati, zakaj Bushevi administraciji uspeva. Avtor ugotovi, da politično delovanje predsednikovega kroga



deluje prav zaradi nepolitičnega vzvoda. Ta vzvod je vozlišče politike z moralo in vero. Ponazoritev tega je Busheva izjava, da je tedaj, ko se je odločal za napad na Irak, za odobritev vprašal »višjega očeta«. Politiku Bushevega kova torej uspeva prepričati ljudi, ker se vede hinavsko: za svoje politično delovanje ne nava- ja več političnih argumentov (tistih, ki pričajo o interesih neke skupnosti), ampak se sklicuje na moralne in verske kategorije (napad na Irak v imenu človeškosti in svobode, ki ga je odobril sam Bog – sovražnik je pri tem označen kot nečloveški, nasprotnik svobode, kot nevernik ...). Takšno vedenje je hinavsko, ker prikriva politične interese, saj v politični prostor vnaša nepolitične elemente – politične odločitve delu- jejo kot moralne sodbe, ki vnaprej odločijo o izidu (onemogočajo demokratično odločanje in omogočajo novi kolonializem).

Koliko lahko izvemo o Kantu iz obrobnih zapiskov (ob 200. obletnici Kantove smrti je nemška založba Reclam izdala knjigo, ki jim je posvečena)? Kant je bil varčen človek, zato je osnutke svojih argumentov zapisal na papir, ki ga je imel tedaj pri roki. Opombe za predavanja je pisal na robove svojih knjig, in ko so bili polni, je pisal celo med vrstice. Nekje okrog leta 1780 je začel svojim prijateljem in študentom podarjati zapiske in rokopise knjig, ki danes veljajo za največja filozofska dela. Predstavljajte si, da vam da Kant v roke rokopis Tretje antinomije, češ: »Lahko ga obdržiš. Ne potrebujem ga več.« Ob koncu življenja je nje- gov služabnik obiskovalcem pogosto podarjal te rokopise kot spominke. Po Kantovi smrti je bil del njegove zasebne knjižnice razprodan na dražbi, del knjig in zapiskov je končal v knjižnicah v Königsbergu, Danzigu, Berlinu ... Drugo pa je izginilo v kletih in verjetno tudi na smetišču. Obrobni zapiski in pisma so del študi- ja in razumevanja nekega filozofa. Iz pisma, ki ga je neki jenski profesor pisal Kantu, izvemo tudi za dogodek, ki priča, kako vneto so v tistih časih študirali filozofova dela. Dva študenta sta se sprla, ker je eden od njiju rekel drugemu, da

bo potreboval trideset let, preden bo razumel *Kritiko čistega uma*, in še nadaljnjih trideset, da bo o njej lahko kar koli povedal. Žalitev je bila za drugega tako huda, da se je končala z dvobojem. O tem piše Frederick Rauscher v članku »Kant na robu« (*TPM* 36, 33–35).

V pogovoru z Roger-Polom Droitom izvemo, kako je dobil idejo za svojo novo knjigo. Nekoč ga je znanec vprašal, »kako gredo stvari«, s čimer ga je hotel povprašati po njegovem počutju. Vprašanje pa je v filozofovih ušesih nenavadno odzvanjalo in začel se je spraševati, kako stvari so – kakšen je njihov obstoj v svetu. S stvarmi misli na najbolj vsakdanje stvari, ki nas obdajajo: sponka za papir, kozarec, dežnik, čajnik – zakaj so te stvari takšne, kakršne so? Kaj nam takšne, kakršne so, lahko povedo o sebi in nas samih? »Poskušam premakniti držo, spremeniti pogled in sam način, na katerega ljudje občutimo naše vsakdanje življenje in naš vsakdanji svet,« pravi Droit o svojem delu. Filozofija postane popularna tako, da filozof poskuša v ljudeh vzbuditi filozofsko usmeritev naproti svetu. Narediti navadne stvari nenava- dne, čudne, tuje – predmete čudenja, kakršno poznajo otroci. Morda je filozof tisti, doda Droit, ki v svojem življenju ohrani to otroško začudenost (*TPM* 34, 73–75).

### *Mare Štempihar*

---

# Poročila

---

## *Seminar za učitelje filozofije*

**Ljubljana, 23.–24. 3. 2007**

Tema tokratnega seminarja je bila matura. Na njej so nekateri učitelji predstavili svoj način dela pri pripravah dijakov na maturo. Predstavitve so bile odprte, kar pomeni, da so presegle okvire klasičnega predavanja, na katerem govori večinoma en sam človek, drugi pa ga poslušajo. Udeleženci smo bili že na začetku pozvani, da govorimo tudi sami. Odziv je bil takojšen, saj nobena tema ni šla mimo brez razprave. To je bilo zame prav tisto, zaradi česar mi ni žal, da sem se udeležil seminarja.

V petek smo razpravo začeli z vprašanjem motivacije dijakov, ki se s filozofijo srečujejo prvič. Izhodišče je postavil Jože Ručigaj z nekaj svojimi izkušnjami pri delu; zlasti je poudaril nekaj načinov, kako predstaviti filozofijo dijakom nižjih letnikov, ki nič ne vedo o tem, s čim se filozof sploh ukvarja. Povedal je, da jim filozofijo poskuša približati s projektnim delom in izbirnimi vsebinami. Kot primer je navedel ogled gledališke predstave *Alamut* in diskusijo z dijaki, ki se je je lotil s svojim razmišljanjem o delu z moralnega gledišča. Poudaril je, da je bila njegova vloga pri tem predvsem ponuditi dijakom možnost za lastni premislek in tako odpreti debato. Druga izkušnja, o kateri je govoril, je bilo potovanje v Firence, kjer so razpravljali ob besedilu *Pica della Mirandole*. Dijake je pri teh dogodkih najbolj motiviralo, da se je odprl neki prostor, v katerem so lahko svobodno razmišljali (kar je bila v šolskem okviru zanje edinstvena priložnost). Ugovor na seminarju je bil tale: za pouk filozofije sta potrebni obe plati – svobodno razmišljanje in

učenje ali pridobivanje znanja. To pridobivanje znanja obsega učenje nekaterih relevantnih dejstev, ki jih bo dijak uporabil v svojem razmišljanju o filozofskem problemu, in »intelektualno pismenost«, tj. znanje o tem, kako napisati esej. Vprašanje tega, kako napisati esej, je bilo tudi eno ključnih na srečanju.

Razpravo smo nadaljevali z vprašanjem, kako dijake pripraviti do razumevanja misli nekega avtorja, čigar besedilo bodo komentirali, oziroma neke problematike, ki jo bodo razvili v eseju pri maturi. Svoje razmišljanje so predstavili: Sandi Cvek, ki je na primeru Platona pokazal, kako dijake seznaniti z nekaterimi ključnimi problemi s področja spoznanja; Mišo Dačić, ki je pokazal, kako se z Aristotelom in Kantom lahko lotimo etičnih tem, kakršne so: moralni relativizem, svoboda in odgovornost, pojem dobrega, vrlina in sreča; Alenka Hladnik pa nam je razkrila, kako se je sama lotila Nietzscheja in kako vpelje svoje dijake v branje njegovih del. Skupno mesto razmišljanj je bilo, kako se lotiti problema razumevanja filozofskega besedila. Izkazalo se je, da je za pouk filozofije povsem neplodno, če dijaki sami ne ugotovijo, s katerim problemom se srečujejo pri branju besedil in katera so tista vprašanja, na katera poskuša odgovoriti avtor nekega besedila in so povezana tudi z njimi samimi. Tisto, kar je pri poučevanju lahko bolj ovira kakor odlika, je prav učiteljevo morebitno naštevanje nekaterih »dejstev« ter hitenje k odgovorom in teorijam, za katere nihče ne ve čisto dobro, od kod so prišle in zakaj so sploh pomembne. Vsak filozofski »nauk« je teorija, ki bolj ali manj koherentno razmišlja o nekem vprašanju, ki je obče. Zato je bolj plodno učiteljevo prizadevanje pokazati, kako je mogoče s to teorijo razviti nekatere implikacije, kakor pa da že na začetku opozarja



na njene nekoherentnosti ali »luknje« ali da se do besedila vede dogmatično (tudi ali zlasti s tem, ko bi rekel dijakom, da misli nekega filozofa ni mogoče razumeti, da je preveč zapletena – s čimer se že vnaprej odpove mišljenju). Kar se je pokazalo na primer ob branju Nietzscheja, je bilo, da je dijakom filozofija lahko tudi izziv za mišljenje. Eden od problemov pri pripravah na maturo je namreč preseganje zdrave pameti ali predsodkov, s katerimi ta operira. Torej mora vsak dijak do svojega samostojnega razmišljanja šele priti in tukaj je učiteljeva vloga zelo pomembna.

O pisanju eseja je spregovoril še Marjan Šimenc. Poudaril je dve nujni sestavini vsakega filozofskega eseja, ki si zasluži svoje ime: opredelitev pojmov in argumentacija. Opozoril je na pomembnost tega, da mora imeti esej ustrezno formalno zgradbo. Vsako tako pisanje se začne z naslovom. Ta je dan kot trditev, ki jo morajo dijaki prepoznati kot odgovor na vprašanje. Pomembno je o naslovu v uvodu ne pisati tako, da zgolj navajajo nekatere utrinke ali proste asociacije (te lahko tvorijo koncept), temveč že na začetku ugotoviti, s katero problematiko, na katero so naleteli pri pouku filozofije, sta to vprašanje in ta trditev povezana. Pri esejskem pisanju je ključna analiza pojmov, saj brez nje ni pojmovnega mišljenja in argumentacija ni prepričljiva, brez pojmovnega mišljenja pa ni filozofskega razpravljanja. Za pisanje eseja je pomembno veliko vaje (vaditi morajo tudi učitelji, kar pomeni, da včasih tudi sami napišejo kak esej). Uspešnost pri maturi je v mnogih pogledih rezultat dela z dijaki pri pouku. Dobro je, da jih učitelj spodbuja k izražanju lastnih stališč, vendar pa ta ne smejo ostati na ravni nereflektiranih sodb ali predsodkov. Potrebna je refleksija izkustev dijakov ali njihovih nereflektiranih mnenj, prav tako pa učiteljevo spodbujanje, naj pišejo tako, da bo bralec razumel, kaj so želeli povedati. Edino takšen esej – razumljiv in argumentiran – bo prinesel uspeh pri maturi.

V soboto smo razpravo nadaljevali. Začel je prof. Šimenc z nekaj primeri maturitetnih ese-

jev, ki so jih napisali dijaki v preteklih letih. Pri tem je povedal, kako poteka ocenjevanje teh esejev – kakšna so ocenjevalna merila in kako se lotiti ocenjevanja. Ocenjevalec se večkrat znajde v zagati, saj nekateri eseji ne ustrezajo popolnoma opisom, ki tvorijo lestvico točk. Zato gre isti esej v oceno različnim ocenjevalcem in končna ocena je rezultat njihovega analitičnega branja (in ne preprostega kompromisa, ki bi ga ocenjevalci sklenili v stanju neodločnosti). Analitično branje je pregled eseja po delih in premislek o tem, kaj je tisto, kar v eseju prevladuje (in najbolj prispeva k oceni).

Iztočnico za nadaljevanje je dal prof. Ručigaj, ki je predstavil svoj način dela pri pripravah za komentar Platonovega besedila. Z dijaki se loti Platonove *Države* tako, da se skupaj z njimi loti vprašanja pravičnosti z začetka besedila. Najprej berejo 1. in 2. knjigo, nato pa prek nekaterih odgovorov na zastavljeno vprašanje preidejo k 5., 6. in 7. knjigi. Njihovo branje Platona sledi temu vprašanju, tako da se problemov *Države* lotevajo kot odgovarjanja na vprašanje pravičnosti. Druga tema so Platonove prisposode. Te se včasih za učitelje in za dijake izkažejo kot trd oreh, saj jih Platon vpeljuje na tistih mestih, kjer govori o temeljnih vprašanjih. Sledila je razprava, v kateri so se skozi konkretne izkušnje pokazali nekateri problemi. Eden od njih je bil: če poskušamo te prisposode razlagati ali pojasnjevati, tvegamo poenostavitve in nerazumevanje. Način, kako se temu izognemo, je, da namesto razlage ustvarimo interpretacijo. Zato je naloga učitelja, da učence spodbuja k interpretaciji, saj je vsaka interpretacija ena od *možnih* razlag. Ne gre torej zgolj za to, da bodo učenci znali obnoviti Platonovo prisposodo o votlini, daljci ..., temveč da bodo potrdili, da so te prisposode nekako razumeli.

Prof. Cvek pa nam je povedal, kako z dijaki bere Descartesove *Meditacije*. Eden glavnih poudarkov njegovega predavanja je bil: razumevanje je poglobitni namen pouka filozofije ali njegov cilj. Ko z dijaki beremo Descartesa, moramo biti pozorni na mesta, ki so za razumevanje

temeljna. Nekaj teh mest je bilo predstavljenih v predavanju: kaj je pojem *mathesis universalis*; Descartes je verjel, da je vse naše znanje mogoče izpeljati iz aksiomov ali tistih najpreprostejših načel, ki so umu jasna in razločna (torej resnična), do katerih pridemo, ko sestopamo od kompleksnejših izjav k preprostejšim; spoznavanje je deduktivno (tako kakor pri matematičnem sklepanju), resnico je mogoče spoznati intuitivno ... Tisto, čemur se gre izogibati pri pouku filozofije, je, da rešitve problemov prikazujemo kot eksotične domislice ali otročje umotvore, ki so se jih lotevali nekateri ljudje v preteklosti (ki so se kdove zakaj zapisali v zgodovino). Pri pouku filozofije naj bi dijaki začutili, v čem je problem, s katerim se je ukvarjal neki mislec. Tako bodo spoznali del zgodovine filozofije, hkrati pa razmišljali o problemu, ki ne bo več oddaljen, saj se bodo z njim spopadali, ga reševali tudi sami.

V tem času sem pripravnik na gimnaziji v Kamniku in seminar je bil zame nova izkušnja. Lahko rečem, da sem se na njem nekaj naučil. Zame je bilo vredno zlasti, da smo se pogovarjali o izkušnjah, in mislim, da je ta pogovor koristil tudi mojemu nadaljnjemu delu v šoli. Ob sodelovanju v razpravi se mi je zastavilo vprašanje, ki me zanima ne kot abstraktno teoretsko vprašanje, ampak kot temeljno za moj poklic: kdo sploh je učitelj in katere so njegove naloge? Mogoče ga je zastaviti vsakemu učitelju, vsaki učiteljici, vendar pogosto ostane zastrto in nerefleksirano, velja za postransko (zdi se, da šolska praksa »teče« tudi brez ukvarjanja z njim). Srečanje, ki sem se ga udeležil, razumem kot refleksijo pri tem (zame zelo pomembnem) vprašanju.

*Mare Štempihar*

## ***Seminar filozofije za otroke***

**Kranj, 12.–14. aprila 2007**

V okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja je tudi letos na OŠ Matije Čopa v Kranju potekal seminar filozofije za otroke (v nadaljevanju FZO), ki ga organizira ZRSŠ. Cilj seminarja je seznanjanje učiteljev z različnimi načini filozofiranja z otroki, pa tudi z novimi prijemi pri učenju in poučevanju, saj je metodologija kritičnega mišljenja in aktivnega učenja zaželeno pri vseh predmetih in na vseh ravneh učnega procesa.

Ciljna skupina seminarja so bili osnovnošolski učitelji in učiteljice, ki bodisi poučujejo FZO kot obvezne izbirne predmete iz skupine FZO bodisi to metodo uporabljajo pri krožkih in interesnih dejavnosti, ter vzgojiteljice in vzgojitelji, ki jih zanima, kako razmišljati z najmlajšimi, in srednješolski učitelji filozofije, ki bi se radi seznanili z metodo FZO in jo kot filozofsko prakso ali nekakšne laboratorijske vaje uporabili pri svojem delu.

V četrtek se je seminar začel s predstavitvijo poteka učne ure z učenci, ki obiskujejo FZO kot izbirni predmet. Učenci so si na osnovi nekaj prebranih misli in lastnih izkušenj zapisali lastnosti prijateljstva ter se o tem pogovarjali s sosedom, tako da so po dva in dva oblikovali poročilo za druge. Nato so se vsi skupaj o tem pogovarjali, komentirali druge izjave in debatirali. Nakar so prebrali besedilo in ga primerjali z lastnim razmišljanjem. Sledila je debata. Na koncu so rešili še nalogo v delovnem zvezku. En učenec je prebral stavek, drugi pa ga je komentiral in povedal, kaj se mu zdi v stavku o prijateljstvu pravilno oz. sprejemljivo in kaj ne. Preostali učenci so, ko jih je učitelj poklical po imenu, komentirali. Vsi skupaj so prišli do pojma prijateljstva oz. besede, ki se je največkrat uporabljala in ki se je v vaji in pogovoru največkrat ponovila. Na koncu ure je učiteljica

vprašala učence po počutju, ali se jim je utrnila kakšna misel, ali so izvedeli kaj novega oz. opazili kaj, na kar prej niso bili pozorni. To so si učenci zapisali in nato (nekateri) prebrali. Bili so zadovoljni, da so lahko prav vsi lahko izrazili same sebe in povedali svoje mnenje.

Mišo Dačić je v predstavil vsebine iz učnega načrta FZO, področje etike, ter pomen in vlogo filozofskega razmišljanja. Z etiko se učenci srečujejo predvsem na družbeni ravni, saj lahko otroci pri njej izhajajo iz svojih družbenih izkušenj. Tudi sicer pri morali ne gre samo za pravila, temveč za temelje, na katerih stoji družba. V moralno sfero namreč sodijo dejanja, ki so usmerjena k drugim, zato ta usmerja naša dejanja k družbeno zaželenemu oz. tistemu, kar ima družba za vrednoto. O vlogi filozofskega mišljenja je povedal, da filozofija sicer na videz nima nobene uporabne vrednosti, toda ker je nastala iz želje vedeti več, kakor so nam povedali drugi, nam s kritičnim mišljenjem omogoča izražanje samega sebe v odnosu do sveta. Smisel filozofije zato ni najti neki dokončen odgovor, temveč priti do lastnega odgovora in resnice o svetu. Otroke je torej treba učiti sposobnosti samostojnega, neobremenjenega razmišljanja brez vsiljevanja vnaprej pripravljenih odgovorov in resnic. To je čar filozofije, ki jo loči od vseh drugih področij. Njen namen je torej omogočanje, da ostaja odprt (ali pa na novo odprt) tisti lastni miselni svet, ki ga civilizacija zapira. Prav zato so otroci filozofi po naravi, kakor pravi Lipman, saj so pri njih, ko vsak zakaj porodi nov zakaj, še vsa vrata odprta, medtem ko odrasli pojmujejo svet kot strnjeno logično celoto, o kateri se ne sprašujemo, saj smo se naučili sprejemati svet kot gotovost.

Poskus ohranjanja tistega, kar so otroci imeli, a smo mi izgubili, radovednosti torej, ni zgolj domena filozofov, temveč bi spadalo na celovito področje umetnosti in znanosti. Filozofija nekako nima uporabne vrednosti, je pa velik in neprecenljiv zaklad. Razvijanje kritičnega mišljenja je namreč naša dolžnost, saj noben intelektualca ne more biti brez širine in lastne

ga pogleda na svet.

Dr. Marjan Šimenc je predstavil program FZO in vsebine iz učnega načrta za predmet jaz in drugi, področje politične filozofije. Poudaril je, da je filozofija z otroki bistveni del filozofije, in predstavil zgodovino njenega nastanka. Izpostavil je Lipmana, ki se je kot univerzitetni profesor začel spraševati, zakaj ima tako nerazmišljujoče študente. V iskanju razlogov je pristal na osnovni šoli in začel tam uvajati filozofijo za otroke. Tako je poskušal onemogočiti, da bi se zaprla vrata samostojnega razmišljanja in otroške radovednosti. Izkazalo se je, da se takšno delo z otroki obrestuje pri bralni pismenosti in logičnem mišljenju.

K filozofiranju z otroki sodi sedenje v krogu (občutek enakopravnosti in pripadnosti), *skupno* branje zgodbe (ki povezuje v celoto), zastavljanje vprašanj (ki jih učitelj zapiše na tablo) in diskusija. Pri diskusiji je učitelj zgolj koordinator; drži se v ozadju in pusti otrokom, da sami govorijo. Tudi ne daje odgovorov, ima pa vedno možnost postavljanja vprašanj, s katerimi lahko nekako usmerja diskusijo. Čeprav otroci nimajo znanja o pojmih in ne vedo odgovoriti na neko vprašanje, npr. kaj je pravičnost, vendarle imajo o tem neko implicitno znanje. O vseh stvareh imamo namreč neko znanje, le da se tega ne zavedamo. Cilj filozofskega razmišljanja je ravno inventura, razmislek o naših razmišljanjih, ki se jih ne zavedamo dovolj. Prav na ta proces diskusije se veže tisto, kar je glavna odlika FZO: razmišljanje, javno nastopanje in zagovarjanje lastnih stališč.

Politično filozofijo je dr. Marjan Šimenc predstavil z delavnico o iskanju idealnega reda v neki skupnosti. Iz lastnega obnašanja smo podoživeli skupinsko dinamiko in težave, s katerimi se lahko srečuje učitelj, če se učenci obnašajo neresno. Pri debati, ki sledi po skupinskem delu (iskanje idealne politične ureditve), naj bi bil učitelj - spodbujevalec, ne glede na to, koliko se mu zdi neki odgovor neutemeljen ali celo namenoma »zafkrantski«, na

neki ravni vselej pozitiven, saj če rečemo »da«, omogočimo, da učenci neko stvar, kakršna koli že je, premislijo. Metode iskanja idealnega reda oz. pravil lahko uspešno uporabimo tudi pri razrednih urah. Tako bodo učenci sami ustvarjalci pravil in se bodo kot taki samoomejevali, kar jim bo zagotovo prijalo bolj, kakor če bi jih omejevali drugi. Zanje je pomembno zavedeti se, da so pravila nekaj, kar sicer omejuje svobodo, po drugi strani pa jo šele omogočajo, če želimo živeti v skupnosti. Semafor mojo vožnjo omejuje, obenem pa jo omogoča, saj bi bil brez njega popoln kaos in nihče ne bi mogel skozi križišče.

Dr. Janez Bergant je z veliko mero duhovitosti in dobre volje (prav takšno bi potrebovali pri delu z otroki) predstavil vsebine iz učnega načrta, področje logike. Prvi del predavanja je bil namenjen argumentom: njihovemu razvrščanju glede na število sklepov, prepoznavanju in razlikovanju glede na razlage. Drugi del se je nanašal na zmote zaradi nerelevantnosti in na njihovo prepoznavanje skozi vaje.

Alenka Hladnik je na koncu predstavila še vodenje dialoga. Poudarila je razliko med vlogo, ki jo je imel v dialogu »zoprni« Sokrat (predstavljena je v Platonovem dialogu *Menon*), in vlogo, ki naj bi jo imel v razredu učitelj. Ta naj v učenca ne bi drezal in se šel obada, kakor Sokrat, temveč naj bi bil predvsem spodbujevalec, čeprav lahko ruši prepričanja veliko bolj elegantno in nenasilno – z vprašanji. Spomnila nas je na Kantovo izjavo, da smo svoje otroke dolžni spraviti s svetom, kar pomeni, da jih moramo naučiti razumeti in raziskovati življenje po Sokratovo oz. da se učimo tudi iz življenja samega. Pri tem je na osnovi članka Metke Klevišarjeve razvila in nazorno prikazala dialog o modrosti, ki naj bi bila predvsem znanje, v sebi predelano na osnovi izbire podatkov in informacij o življenju, ki jih nakopičimo. Predmet modrosti torej ni zgolj neko področje znanja, temveč življenje samo. Predavanje Alenke Hladnik se je končalo z zanimivim poskusom s čokolado, ki je pokazal na razliko

med telesom in duhom. Še enkrat smo tako na sebi začutili lastno in učenčevo vlogo v dialogu, predvsem pa učenje iz življenja, torej modrost.

Seminar je bil zelo uspešen in predvsem zelo koristen. Zaradi svoje teže in zanimivosti je hitro minil. O njegovi dobri zasnovi priča tudi to, da nikomur od udeležencev ni bilo težko ostati v Kranju do sobote popoldne. Dobili smo odgovore na vsa vprašanja, ki smo si jih zastavili, izrazili pa smo željo po nadgradnji seminarja. Morda bi ga bilo smiselno razdeliti vsaj na dva dela: za začetnike (ki se ga udeležijo prvič) in nadaljevalce, ter povabiti še druge tuje strokovnjake s tega področja, tako kakor v preteklosti.

**Daniela Kozlovič**

# ***Peto državno tekmovanje v pisanju filozofskega eseja***

**Ruše, 20. aprila 2007**

Na Gimnaziji in srednji kemijski šoli Ruše smo imeli v petek majhen jubilej – izpeljali smo namreč že peto državno tekmovanje v pisanju filozofskega eseja. Letošnji temi sta bili vprašanje stvarnosti in vprašanje morale. Dijaki so lahko izbirali med naslednjimi trditvami oziroma odlomki:

## ***Vprašanje morale:***

Razpravljaj o trditvi: Človek je srečen, če je uspešen, uspešen pa je, če izpolni svojo poklicnost!

Razpravljaj o Nietzschejevi izjavi: »Gorje! Pride čas, ko človek ne bo več streljal puščice svojega hrepenenja čez človeka in tetiva njegovega loka ne bo več znala brneti!«

V odlomku iz *Neznosne lahкости bivanja* odkrij problem in o njem razpravljaj: Ko je Tomaž pustil službo, je nenadoma »počel stvari, za katere mu ni bilo mar, in to je bilo čudovito. Nenadoma je razumel srečo ljudi (dotlej jih je vedno pomiloval), ki opravljajo poklic, h kateremu jih ne žene notranji 'es muss sein!' in ki ga lahko izbrišejo iz misli tisti hip, ko zapuste delovno mesto. Doslej ni še nikoli izkusil te blažene brezbriznosti.«

## ***Vprašanje stvarnosti:***

4. Razpravljaj o trditvi: Življenje človeka poteka po vnaprej določeni poti, pri čemer je ta pot določena z naravnimi dejstvi o tem človeku.

Razpravljaj o trditvi: Ker je vse polno naključij, usode ni!

6. V naslednjem odlomku odkrij problem in o njem razpravljaj: »Ko se je dr. Jekyll spremenil v g. Hyda, je to čudna in skrivnostna stvar. Sta

to dva človeka, ki se izmenjujeta v enem telesu? Poglejmo nekaj še bolj čudnega: tudi dr. Juggle in dr. Boggle se izmenjujeta v enem telesu.

*Toda ta dva sta si podobna kot identična dvojčka!* Zdrznili ste se: zakaj potem sploh pravimo, da sta se spremenila drug v drugega? In zakaj ne: če se dr. Jekyll lahko spremeni v tako drugačnega človeka, kot je Hyde, se je Jugglu dosti lažje spremeniti v Boggla, ki mu je popolnoma enak. Potreben je konflikt ali močna razlika, da se omaje naša naravna domneva, češ da enemu telesu pripada največ en gibalec.«

Ocenjevanje je tudi letos potekalo po modelu mednarodne olimpijade, kar pomeni, da smo ocenjevalci najprej vse eseje prebrali 2- do 3-krat, najboljše pa še trikrat. Merila smo povzeli po *Predmetnem izpitnem katalogu za splošno maturo – filozofija* (2007). Vsi eseji, ki so se uvrstili v drugi krog, bi pri maturi prejeli vsaj 17 točk oziroma prav dobro oceno.

Poglejmo rezultate:

1. nagrada

**Tjaša Modic**, Gimnazija Piran

**Luka Gruškovernjak**, Gimnazija Vič, Ljubljana

**Sabina Letnar**, Šolski center Rudolfa Maistra, Kamnik

**Gašper Ažman**, Gimnazija Vič, Ljubljana

2. nagrada

**Marta Marinko**, Gimnazija Kranj

**Urban Bera**, Prva gimnazija Maribor

**Martin Hergouth**, Šolski center Rudolfa Maistra, Kamnik

**Jana Rožac**, Gimnazija Koper

3. nagrada

**Ana Uranjek**, Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše

**Monika Pocrnjić**, Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše

**Maruša Ančnik**, Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija Ljubljana

**Tara Nanut**, Gimnazija Koper

**Nino Auer**, Prva gimnazija Maribor

**Ana Tenyi**, Druga gimnazija Maribor

**Mitja Franc**, Gimnazija Želimje

**Andreja Pahor**, Gimnazija Piran

**Nejc Ložar**, Gimnazija in Euro šola, Ljubljana

**Klara Kropivšek**, Šolski center Rudolfa Maistra, Kamnik

**Miha Helbl**, Gimnazija Ravne na Koroškem

**Tadeja Breznik**, Gimnazija Ravne na Koroškem

**Žiga Rezar**, Gimnazija Kranj

Očitno je, da so bili letos dijaki še posebno uspešni, kar nas zelo veseli.

Na vseh preteklih tekmovanjih smo lahko razdelili bogate knjižne nagrade. Tudi letos ni bilo drugače. Pri tem so nas podprle številne založbe: Slovenska matica, Državni izpitni center, Študentska založba – Litera, Založba Krtina, Mladinska knjiga in Modrijan. Vsem navedenim se najiskrejeje zahvaljujemo.

Prav tako se zahvaljujemo *Centru za mlade iz Ruš*, ki so nam, tako kakor vsako leto, priskočili na pomoč in za sodelujoče dijake organizirali predstavo *Sokratov zagovor v izvedbi Borštnikovega nagrajenca Petra Trnovška*.

Še nekaj besed o trditvah, o katerih so letos razpravljali dijaki. Pozoren pogled bo opazil, da so vse tako ali drugače povezane z romanom Milana Kundere *Neznosna lahkost bivanja*. Filozofi tako vztrajamo pri spodbujanju med-

predmetnega sodelovanja – v tem primeru med filozofijo in slovenščino. To vztrajanje utemeljujemo z razvijanjem kritičnega mišljenja. Matthew Lipman v odlični knjigi *Mišljenje v izobraževanju*<sup>1</sup> prepričljivo predstavi misel, da je ena izmed prvih postavk kritičnega mišljenja v šoli, da posameznih predmetnih področij (ali tudi znanstvenih disciplin), na katerih poteka raziskovanje, ne moremo strogo ločiti, temveč se medsebojno prekrivajo. Nobeno od njih potemtakem ni izčrpno (v svoji usmerjenosti na predmet raziskovanja), zaradi česar je odnos do tega predmeta problematičen. To nam omogoča izpeljati misel, da brez kakovostnega medpredmetnega povezovanja nekako sploh ni mogoče razvijati kritičnega mišljenja. In naprej, filozofija ni pomembna le, ker lahko ponudi utemeljitev takšnega sodelovanja – v našem šolskem okolju lahko zaradi svojega načina dela, razvitega v zadnjih 15 letih, tudi pokaže, kako je mogoče zasnovati različne vrste medpredmetnega sodelovanja, naravnane k razvijanju dobrega, kritičnega mišljenja.

*Andrej Adam*

---

<sup>1</sup> Matthew Lipman: *Thinking in Education*, Second Edition, Cambridge University Press, 2003.

---

# Obvestila

---

*Knjižne novosti.* Bauman, Zygmunt, *Moderna in holokavst*, Ljubljana: Študentska založba, 2006 – Knjiga je v izvirniku izšla leta 1989. Avtor v njej zagovarja idejo, da holokavst ni bila neka ločena epizoda v človeški zgodovini. Izvorom holokavsta po Baumanu lahko sledimo globoko do kulturnih vidikov humanosti, najodločilnejši dejavnik oziroma pogoj množičnega iztrebljanja pa je bila moderna sama.

MacIntyre, Alasdair, *Odvise racionalne živali: zakaj potrebujemo vrline*, Ljubljana: Študentska založba, 2007 – Knjiga z izvirnim naslovom *Dependent Rational Animals* obravnava naravo praktične racionalnosti. Primerja inteligentne živali z ljudmi in izvaja pomembne ugotovitve o človeškem družbenem življenju. MacIntyre razvija argumente za trditev, da so človeška bitja po eni strani avtonomni, praktični razsojevalci, po drugi pa odvisne živali, ki se morajo druga od druge učiti, da bi ostale čim bolj neodvisne.

Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenologija zaznave*, Ljubljana: Študentska založba, 2006 – Osrednje delo velikega francoskega filozofa, v katerem priostri kritiko klasične dihotomije telesa in duha. Problematizacija tega razmerja je seveda razumljiva s stališča filozofske konstitucije telesa kot objekta, prek njega pa ideje objektivnega sveta, ki obstaja zunaj nas.

Godelier, Maurice, *Uganka daru*, Ljubljana: Študentska založba, 2006 – Ta knjiga je življenjsko delo francoskega filozofa in antropologa Godeliera, rekapitulacija večdesetletnega razmišljanja o razmerjih med ekonomijo, politiko, sorodstvom in religijo. Pisec se sprašuje, kako ljudje obravnavajo realno, imaginarno in simbolno. Analiza poteka na primeru fenomenalno daru, s čimer oživi klasično antropološko razpravo.

Giraud, Pierre-Noël, *Neenakost v svetu. Ekonomija sodobnega sveta*, Ljubljana: Založba \*cf., 2006 – Na vprašanje o neenakosti Giraud odgovarja precej izvirno: namesto da bi primerjal družbeno neenakost (in razvoj) v raznih državah, se ukvarja z notranjimi in zunanjimi, družbenimi in prostorskimi neenakostmi kapitalizmov in tako pokaže, kakšna je gospodarska dinamika sodobnega sveta.

Wallerstein, Immanuel, *Uvod v analizo svetovnih sistemov*, Ljubljana: Založba \*cf., 2006 – Uvod v svetovno sistemsko analizo je delo posebne vrste: v njem so izjemno zgoščeno povzete vse temeljne teoretske, epistemološke in metodološke prvine svetovne systemske analize; pisec predstavi zgodovinske okoliščine njenega nastanka ter znanstvene in geopolitične spodbude njenega razvoja (nastanek in razvoj »dveh kultur« v znanosti, vzpostavljanje kapitalističnega svetovnega gospodarstva, vzpon državnega sistema, kolonializem in naddržavni sistemi, ideologije, družbena gibanja in družbene vede).

Močnik, Rastko, *Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika*, Ljubljana: Založba \*cf., 2006 – Delo izhaja iz vprašanja, kako pojasniti »ginevanje« političnih praks, kakor ga ugotavlja vrsta družbenih analitikov (Bourdieu, Caillé, Holmes itn.). Večina kritičnih teoretikov meni, da omejitvev na ekonomsko racionalnost in pravno uravnavanje v sodobnosti izrinja klasično politično delovanje. Nekateri drugi pa mislijo, da se je iztekla moderna družbena paradigma in da zaton politike oznanja prihod temeljnih sistemskih preobrazb (Wallerstein, Arrighi). Pričujoče delo se umešča v perspektivo »dolgega trajanja« (kakor jo je razvil Fernand Braudel) in v njenem obzorju ugotavlja, da je prevlada ekonomske racionalnosti že od nekdaj značilna za moderne družbe in da to prevlado že od začetkov moderne hkrati uvelja-

vpljajo in uravnavaajo pravni mehanizmi države.

Crosby, Alfred W., *Ekološki imperializem. Evropska biološka ekspanzija 900–1900*, Ljubljana: Studia Humanitatis, 2006 – Osrednje vprašanje, ki ga ameriški zgodovinar Crosby zastavi v tem delu, je iskanje vzrokov za uspešnost evropskih izseljencev in njihovih potomcev v deželah, ki so tisoče kilometrov vsaksebi in prav toliko oddaljene od Evrope. Crosby te dežele poimenuje Neo-Evrope, s čimer želi poudariti, da gre za replike matične celine. Pojasnjevanja uspeha evropske kolonizacije v Severni Ameriki, na jugu Južne Amerike, v Avstraliji in na Novi Zelandiji se loti z razkrivanjem ekoloških vzrokov: zanima ga vpliv rastlin, živali in bolezenskih klic, ki so jih prilekli iz Evrope hote ali nehote, vede ali nevede prinesli v nove kraje.

Miller, W. I., *Anatomija gnusa*, Ljubljana: Studia Humanitatis, 2006 – Ta knjiga posega v logiko danes vsenavzočega žanra, ki spektakularno meša visoki pogled in nizki prizor: pogled anatomije, arheologije, arhitekture, zgodovine in filozofije na gnus, vonj, drek, stranišče. Miller pokaže, da je razdalja med visokim subjektom in nizkim objektom lastna samemu objektu: sam gnus je hkrati telesni odziv in kar najvišji izraz estetske, etične, politične sodbe. Millerju omogoča, da govori o prehranjevanju in izločanju, o telesnih odprtinah in tekočinah, o vonjih in okusih – ter v isti sapi o vzniku estetskega okusa, civilizacijskega procesa in revolucionarne politike.

Vasari, Giorgio, *Življenje umetnikov*, Ljubljana: Studia Humanitatis, 2007 – Vasari (1511–1574), slikar in arhitekt, piše o življenju renesančnih umetnikov (od Cimabueja in Giotto do Tiziana). V svojem delu ne opisuje zgolj umetniških del, temveč podaja tudi osebno razmišljanje o samih umetnikih.

Cavalli-Sforza, Luigi Luca, *Geni, ljudstva in jeziki*, Ljubljana: Krtina, 2006 – Ta knjiga obravnava človeško evolucijo z vidika antropološke genetike in glede na interdisciplinarno zasnovo gradi tudi na spoznanjih z drugih področij, predvsem arheologije in jezikoslovja.

Rutar, Dušan, *Kaj je psihoanaliza ali Zakaj ne moremo spoznati sebe v enajstih korakih*, Ljubljana: YHD – Društvo za teorijo in kulturo hendikepa, 2006 – »Kratka razprava o tem, zakaj mnogo bolj kot materialne & duhovne dobrine, propagando, pastoralne nasvete, pre-rokovalce, terapevte, popkulturo, korporacije, prijazne politike, piarovec, globalne medije in preventivne vojne potrebujemo duha, prijateljstvo, spoznanja o sebi in Resnico.« (Z naslovnice.) Knjižica (obsega 96 strani), ki bi jo moral prebrati vsakdo, ki zase trdi, da ga zanima razmišljanje o samem sebi.

Augustinus, Aurelius, *Proti akademikom*, Ljubljana: Slovenska matica, 2006. – Delo je eden od treh mladostnih Avguštinovih filozofskih dialogov. *Proti akademikom (Contra Academicos)* je boj zoper skepticizem tako imenovane Nove akademije; filozofi kot npr. ustanovitelj šole Arkezilaj (315–241) so svoj skepticizem utemeljevali s skrajno zaostreno formulacijo, da je treba dvomiti celo o stavku, da ne moremo vedeti sploh ničesar. Avguštinova poglobljena teza pa pravi: spoznanje resnice je mogoče, a človekova sreča ni v iskanju in raziskovanju resnice, to je seveda nujen predpogoj, temveč v spoznanju resnice.

Badiou, Alain, *Pogoji*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2006. – V knjigi avtor prvič razdela pogoje za sodobno renesanso filozofije, predlaga novo definicijo filozofije, razmerje Resnice do resnic in resničnostnih postopkov, podrobneje opredeli tako svoje nasprotovanje tematiki konca filozofije kot tudi razmerje med filozofijo in sofistiko.

Koyré, Alexandre, *Znanstvena revolucija*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2006. – Knjigo sestavlja izbor najbolj reprezentativnih študij slavnega francoskega epistemologa in zgodovinarja znanosti. V njih avtor obravnava vprašanja iz zgodovine znanosti, zgodovine filozofije, epistemologije in širšega družbenega konteksta znanstvene revolucije.

**Zbral Mare Štempihar**



FNM 1/2–2007 (33. številka, 14. letnik)

Revija izdaja Državni izpitni center, Ljubljana

Izdajateljski svet: dr. Bojan Borstner, dr. Peter Caldwell, dr. Maria Fürst, dr. Anton Jamnik, dr. Jürgen Trinks, dr. Andrej Ule, dr. Pavle Zgaga, mag. Darko Zupanc (predsednik sveta)

Člani uredništva: Mišo Dačić, Alenka Hladnik, Dragica Kranjc, mag. Matevž Rudl, dr. Marjan Šimenc, Antonija Verovnik

Odgovorna urednika: Alenka Hladnik, dr. Marjan Šimenc

Tehnična urednica: Joži Trkov

Jezikovni pregled: Helena Škrlep

Likovno oblikovanje: Barbara Železnik Bizjak

DTP: Peter Škrlj

Naslov uredništva: Državni izpitni center, Ob železnici 16, 1000 Ljubljana, telefon 01/5484600, telefaks 01/5484601

Tisk: Državni izpitni center

Naklada: 250 izvodov

Revija izhaja dvakrat letno.

Letna naročnina je 14 EUR

Cena dvojne številke je 7,50 EUR

**ISSN 1408 - 8274**