

---

# Vsebina

---

<b>UVODNIK</b>	<b>3</b>
<b>FILOZOFIJA ZA OTROKE</b>	<b>5</b>
Carmen López Sáenz: Otroci, šola in filozofija: fenomenološki razmislek	5
<b>POUČEVANJE FILOZOFIJE</b>	<b>12</b>
Daniela Kozlovič: Filozofska praksa – čustveni element in načelo uporabnosti v pedagoškem procesu	12
Marjan Šimenc: Sokratski dialog kot primer filozofske prakse	19
Nimet Kucuk: Poučevanje filozofije v Turčiji in filozofski klubi	28
Bruno Ćurko: Srednješolski pouk filozofije, logike in etike v Republiki Hrvaški	31
Eva Zakšek: Priprava za nastop na gimnaziji	35
Janez Ciperle: Prvič	45
<b>TEORIJA</b>	<b>48</b>
Andrej Adam: Kritika Feyerabendovega relativizma	48
Tomaž Grušovnik: Živčni sistem svete Tereze (filozofija religije Williama Jamesa)	58
<b>INTERVJU</b>	<b>68</b>
Alenka Hladnik: Sandi Cvek	68
<b>RECENZIJA</b>	<b>74</b>
Mare Štempihar: M. Piquemal, P. Lagautriére – Modrosti srca	74
<b>POROČILO</b>	<b>76</b>
Martin Hergouth, Klara Kropivšek: Filozofska olimpijada 2007	76
<b>OBVESTILA</b>	<b>79</b>



---

# Uvodnik

---

Ko oddajamo to številko revije v tisk, se je pravkar končalo prvo praznovanje Svetovnega dneva filozofije v Sloveniji. To je bila posebna priložnost, da filozofija tudi v Sloveniji postane bolj vidna: na eni strani kot najbolj odlični in radikalni napor izjemnih človeških duhov, na drugi kot element vsakdanjega življenja, ki ga živimo vsi in se ga vsaj kdaj tudi zavemo.

V Cankarjevem domu je tako 16. novembra potekala prav prijetna predstavitev na temo filozofija v obdobju globalizacije, ki so se je udeležili tudi dijaki gimnazij Vič, Kranj in Piran (našteti od bližnjih do oddaljenih), na gimnaziji v Kamniku pa je potekal šolski filozofski dogodek, ki ni poudaril samo pomena filozofije, temveč tudi drugi vidik praznovanja, se pravi simpozij, ki je poskrbel za duha in za telo.

Prireditve v Cankarjevem domu sta organiziralo Slovensko filozofsko društvo in Unesco, ki je 15. november razglasil za dan filozofije. V *Uvodnem besedilu k letošnjim prireditvam ob Svetovnem dnevu filozofije* so tako zapisali:

»Smoter Svetovnega dneva filozofije je opogumljati ljudstva sveta, da se vzajemno seznanjajo s filozofsko dediščino in se v svojih vsakdanjih premišljevanjih odpirajo novim idejam. Svetovni dan filozofije naj navdihne javno razpravo med intelektualci in civilno družbo o izzivih, s katerimi se danes soočajo naše družbe.«

Pri proslavitvi dneva filozofije so v Cankarjevem domu skupaj nastopili filozofi iz različnih institucionalnih okvirov, v katerih se pri nas dogaja filozofija. Vsak je imel na voljo slabih deset minut, tako da so obiskovalci lahko dobili prav zanimiv vpogled v raznovrstnost pogledov na temo filozofija in globalizacija ter opazovali pravo plejado osebnih filozofskih stilov.

Upamo, da bo Unesco s praznovanjem dneva filozofije nadaljeval tudi drugo leto, morda s pisanjem esejev, kakor to delajo Finci – in tudi takrat bo imel vso podporo učiteljev filozofije.

Sicer pa številko začnemo s prevodom besedila, ki filozofijo za otroke zelo tehtno povezuje s fenomenološko tradicijo in tako obogati filozofsko ozadje projekta, ki je tradicionalno bolj oprt na analitično filozofijo. Rubriko poučevanje filozofije začena razmišljanje Daniele Kozlovič o filozofski praksi oziroma o tem, koliko se filozofija zaveda položaja mladih danes in kako reagira na dejstvo, da »mladi čutijo brezsmiselnost šole in njene avtoritete«, obenem pa »doživljajo svet in prihodnost kot pretečo grožnjo in se ustrašeni zapirajo vase«. Ker bomo v naslednji številki objavili prevod znamenitega predavanja Leonarda Nelsona o sokratskem dialogu, v tokratni za uvod v tematiko na kratko predstavljamo to področje. Sledita predstavitvi pouka filozofije na Hrvaškem in v Turčiji ter poročili dveh bodočih učiteljev filozofije o svoji prvi izkušnji v razredu. V rubriki teorija Andrej Adam piše o Feyerabendovi knjigi *Spoznanje za svobodne ljudi* in tako nadaljuje svoj razmislek o kritičnem mišljenju pri poučevanju filozofije. Tomaž Grušovnik poskuša predstaviti ameriškega filozofa Williama Jamesa in njegov pristop k vprašanju o razmerju med vero in razumom.

Tokrat smo se pogovarjali s Sandijem Cvekom, ki je, tako kot vselej, luciden, brezkompromisno zabaven in resno smešen. Revija se zaključí s predstavitvijo knjige *Modrosti srca*, poročilom z letošnje filozofske olimpijade v Turčiji in v obvestilih s knjižnimi novostmi.

**Uredništvo**



---

# Filozofija za otroke

---

*Carmen López Sáenz:*

## **Otrok, šola in filozofija: fenomenološki razmislek**

Pedagoški dolg fenomenologiji leži v njeni hermenevtični odličnosti – njeni sposobnosti, da senzitivno in s filozofsko strogostjo raziskuje izkušnjo kot vidik vsakdanjega življenja. Izobraževalna teorija se do sedaj ni menila za fenomenološko idejo *življenjskega sveta* (Lebenswelt) kot enoto analize. Fenomenološka metodična strogost in njena uporabnost v svetu doživetega pomena ter njena zmožnost natančne refleksije o življenjskem svetu sta dovolj dobra razloga za njeno upoštevanje, če želimo spoznati in če želimo predrugačiti človeško realnost – v katero spada tudi realnost izobraževanja. Če naj bi bilo izobraževanje kritično in razmišljujoče, bi moralo temeljiti na filozofiji – ne le na pragmatičnih in analitičnih filozofijah, temveč na široki pestrosti filozofije, ki vključuje tudi fenomenologijo.<sup>1</sup>

Fenomenologija, ki jo je uvedel Edmund Husserl, razvijali pa so jo francoski eksistencialni fenomenologi ter teoretiki hermenevtične filozofije, se razvija s pomočjo še bolj specifičnih in bogatejših aplikacij na različne človeške problematike.

Fenomenološki vodilni motivi so eksistenca, doživeto izkustvo in telo – se pravi predpredikatni življenjski svet, v katerega smo potopljeni. Iz teh temeljev pa se kot prvotni horizont pojavi svet intersubjektivnosti. Fenomenologija opisuje intencionalno izkušnjo – izkušnjo, ki je že v svoji danosti obložena s pomenom – kot osnova zavesti.

---

1 Lipman.M.: *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

Izkustvo je utemeljeno v življenjskem svetu. Husserl in tudi francoski fenomenolog percepcije in filozof telesa Merleau-Ponty menita, da »normalna« znanost ignorira življenjski svet ter tako pozablja na lasten izvor in temelj. Naloga filozofije pa je spraševanje o življenjskem svetu, ne da bi kaj jemala kot samoumevno. Fenomenologija razume percepcijo kot arhetip prvotnega srečanja s življenjskim svetom in ne kot zgolj čutno zmožnost. Niti Husserl niti Merleau-Ponty ne mislita, da je percepcija dovolj. Ne zadošča, da bivamo v svetu, da bi ga razumeli, kajti življenjski svet ni empirična enotnost, temveč je enotnost pomenov, ki povezuje vse, kar je. Oba filozofa si prizadevata za očiščenje življenjskega sveta od navlake sekundarnih interpretacij. Oba filozofa razumeta filozofijo kot vprašanje, postavljeno tihi, z molkom prežeti obliki biti pred jezikom in umom – biti, ki je pred vsakim mišljenjem o biti. Cilj fenomenologije je opis medsebojnega odnosa med življenjem in mišljenjem.

Če želim poučevati, kot je to opredelil Gabriel Marcel, ne »imeti«, temveč »biti«, moramo učiti razmišljati, in misel je vedno kritika dane realnosti. Mišljenje ni reprodukcija tega, kar je, ni preprosto upravičevanje sedanjih razmer biti; odkrivati bi moralo pomanjkljivosti dane realnosti ter jih presegati. Ni res, da filozofija pride prepozno, kot Minervina sova, da bi predru-gačila realnost. Fenomenologija nas uči, da ko filozofiramo, intersubjektivno vzpostavljamo realnost, da bi ta realnost dobila smisel. Tudi življenjski svet – tiho, vnaprej dano – mora postati objekt kritike in rekonstrukcije.

Refleksija in kritičnost si prizadevata preobraziti ljudi in svet. Da bi to postala splošna človeška značilnost in zmogljivost, je nujna zgodnja

inicijacija otrok v filozofske spretnosti. Kljub stoletjem monološkega izobraževanja je bila filozofija vedno v dialogu z lastno zgodovino – vedno nas je vzpodbujala k poslušanju drugih in razmisleku o naših najbolj osnovnih predpostavkah. Ker je dominantno izobraževanje samo po sebi monološko, ne priznava filozofije drugače kot zgodovino znanosti ali kot onto-teologijo. Filozofski impulz je tako dolgo oviralo in omejevalo, dokler ni izginil iz njenega kurikulumu ali pa preživel zgolj kot nek-izem. Edina filozofija, ki jo establišment sprejema, je tista, ki racionalizira njegov lastni legitimacijski diskurz.

Fenomenologija kot oblika hermenevtike in filozofija, ki je predstavljena v izobraževalni misli s filozofijo za otroke, vztrajata pri dialogu kot temeljnem metodološkem principu. Za dialoško dispozicijo ni nobena sodba absolutna – sodba je v nenehnem oblikovanju in preoblikovanju. Drža dialoga ni prirojena – vsaj v jeziku in razpravi ne – temveč je proces, ki zahteva vajeništvo in prakso, se pravi izobraževanje. V nasprotju s tistimi, ki imajo dialoško izobraževanje za spodbujanje relativizma, je dialog naša edina obramba pred relativizmom, ki je vselej posledica absolutnega mišljenja. Dialog je tako zagotovilo proti tiraniji in sofizmom, ki sta značilni za slabo demokracijo. Dialoško izobraževanje pa je nujno, če želimo izobraževati za pravo, nastajajočo demokracijo. *Tehnifikaciji* izobraževanja ni uspelo okrepiti dialoga ali zavarovati ga pred relativizmom – temveč je iz šol izključilo tisti svet pomenov, ki mu pravimo »vrednota«, njegov prenos pa je zaupala le instituciji družine. Javni svet, v katerem je vrednota tiho vsiljena – v katerem deluje kot »skriti kurikulum«, namesto da bi bila vnesena v dialog – je nagnjen k oblikovanju etičnega in estetskega individualizem, vodi k razočaranju z javnim življenjem in izolaciji od njega ter spodbuja socialne neenakosti in tekmovalnost. Fenomenologija in filozofija za otroke nasprotujeta tem okoliščinam z zgraditvijo izobraževalnega projekta kot razvoja sposobnosti in ne

zgolj kot prenosa znanja.

Izobraževalni modeli so utemeljeni v koncepcijah vednosti. V nedialoškem modelu je vednost razumljena kot statična pot, kot nekaj, kar je dano vnaprej; izobraževanje pa je razumljeno kot prenos že dokončnih produktov. V nasprotju s tem fenomenologija razume vednost kot dinamičen proces ter resnico ne kot nekaj, kar si prisvojimo, in ne kot ustrežanje subjekta in objekta, temveč kot dogodek, v katerega sta vključeni vednost in resnica. Če razumemo resnico hermenevtično, postane pomembnost dialoga očitna, ker se resnica vedno prikaže le v dialogu. V izobraževanju dialog na relaciji študent – učitelj postavlja okvir in operacionalizira ta dialoški značaj vednosti.

Kot fenomenologinja menim, da učenje retorike ali pravil argumentiranja ni dovolj; nujno je tudi iskanje univerzalne resnice, pravil in vrednot, ki jih lahko racionalno dokažemo, kajti le tako lahko predrugajimo svet. Da pa ta cilj dosežemo, je nujna vpeljava dialoga, konceptualne analize, evalvacije in pojasnitev vedenja – robustno, neutrudno dispozicijo, da se navaja razloge in se jih pričakuje od drugih. Strinjanje, ki ga bomo morda dosegli, ni rezultat le kritične diskusije, temveč tudi vzajemnega interesa in skupne prakse.

Povečan poudarek na metodologiji v izobraževanju ni zadoščal, da bi lahko dosegli to spremembo. Fenomenologija ni niti metoda niti čista *techné*, temveč način življenja – iskanje resnice in ne uspeha. Instrumentalizacija izobraževanja je posledica moderne instrumentalizacije uma: ta proces spreminja izobraževanje v sredstva brez ciljev oziroma v reproduktivno instanco, ki legitimira delitve in prakse, ki prevladujejo v socialno-ekonomski sferi.

Fenomenologija razume izobraževanje kot dimenzijo življenja, ki je trajna in ima trajne posledice. Cilj izobraževanja naj ne bi bila le sprememba izobraževanja, temveč sprememba eksistence. Fenomenologija razume um kot

celoto, ki ima korenine v življenjskem svetu. Nasprotuje koncepciji filozofije kot nečesa, kar ni del našega življenja; mi smo zavest, intencionalno naperjena v svet – smo bit-v-svetu. Fenomenologija ne ločuje sredstev od ciljev ali teorije od prakse, ker meni, da dejanje potrebuje refleksijo in obratno. Husserlov apel k vrnitvi k »stvarjem samim«, ne pomeni, da se moramo ustaviti v faktičnosti, temveč moramo pri nje začetni, se vztrajno ukvarjati s fenomenom ter ga nikoli izpustiti izpred oči. Moderno izobraževanje daje otrokom mnogo kvantitativnih nepovezanih informacij, kar spodbuja neselektivno potrošništvo in kult novosti. V teh okoliščinah je nujna gradnja oblike izobraževanja, ki bi informacije integrirala kritično, njen glavni cilj pa bi bil samostojno mišljenje, ki presega dihotomijo dejstva – vrednote, ki je značilna za sodobno racionalnost. Fenomenologija razume um kot celoto, ki izvira iz življenjskega sveta, v katerem so vrednote in dejstva eno. Torej praksa fenomenologije implicira možnost doseganja človeške utopije s pomočjo refleksije in transformacije in ne more biti zgolj sredstvo za doseganje določenih ciljev.

Fenomenologija nas uči, da je zavest intencionalna naravnost v svet. Povedano drugače, zavest daje smisel svetu. Lipman pravi, da se otroci naučijo tistega, kar je zanje smiselno.<sup>2</sup> Učenje smisla ni mogoče, vendar bi lahko izobraževanje podprlo razvoj spretnosti, ki so ključna za razkrivanje pomenov. Kot človeška bitja smo od otroštva dalje dolžni urejati svet tako, da mu damo stanovitnost in pomen. Pomen stvari ni dan vnaprej – pridobimo ga, ko ga vzpostavimo. Da bi analizirala proces »delanja« smisla, fenomenologija začenja v življenjskem svetu, v katerem vzniknejo vsi pomeni; analizira živeto izkušnjo na najgloblji ravni, da bi jo preobrazila v zavestno izkušnjo, ki je izkušnja, doživeta z razumevanjem. Kot pristop v izobraževanju fenomenologija poskuša izboljšati sodbe – se pravi vez med mislijo in dejanjem. Vzpodbuja otroke, da utemeljijo svojo sodbo na

---

2 M. Lipman: *Philosophy in the classroom*.

svoji izkušnji in jo potem raziskujejo filozofsko. S tem otroke usposobimo, da boljše sklepajo, da se zavedajo zmote ter da ne zatrejo vezi z resnico.

Fenomenologija razume svet kot kozmos – kot enoto pomenov – in ne kot naključno ali sistematično sopostavitev nepovezanih elementov. Skozi odkrivanje medsebojnih povezav v nastajajoči enosti, ki je svet, smo sposobni odkrivati/iznajdevati pomene. Ker fenomenologija povezuje vednost in interes, spodbuja kreativnost ter zmožnost abstraktnega mišljenja otrok. Pri izobraževanju ima filozofija značilnost transdisciplinarnosti, ki je nujna za doseg tega cilja, ker lahko odkriva epistemološke in ontološke podstrukture vsebinskih področij. Filozofsko raziskovanje pomaga razkrivati skriti kurikulum, ki je oblikovan za reprodukcijo in legitimacijo socialnih razlik, kar je značilno za moderno izobraževanje. Prakticirana kot dialog neizbežno pelje k analizi in kritiki protislovnosti in temeljnih iracionalnosti modernega, prevladujočega izobraževanja.

Pomen, ki ga dajemo svetu, je odvisen od našega položaja v njem. Pomen je zelo določen z razliko. Naše pedagogike bi nas morale spodbujati k razumevanju sveta iz različnih pozicij – naj bo to s področja enakih socialnih in ekonomskih možnosti, spola, učnih stilov ali lokalne kulture. Delati bi morale na podlagi dejstva, da misli dobijo temeljne smeri iz občutkov – ne da prizadevno in neuspešno poskušajo to dejstvo ignorirati. Dejstvo, da fenomenologija raziskuje odnose, še ne pomeni, da razrešuje ali prikriva razlike. Upira se opredmetenju in si utira pot s pomočjo dialoga z življenjskim svetom. Dialog ni dialog, če je omejen na zgolj metodo, ker tako postane monolog metode. Resnični dialog gre onkraj metode, kajti ko se preda dinamiki intersubjektivnosti, dopušča, da je sam voden in ne vztraja pri vodenju. Dialoško raziskovanje je temeljni pogoj za doseganje intersubjektivne resnice, ki je vselej začasna in umeščena onkraj različnih zornih kotov in poskuša združiti identiteto in razliko.

Dialog vzpodbuja otroke ne le k posnemanju in internalizaciji skupinskega procesa, temveč jih vzpodbuja k začasnemu suspenzu empirične realnosti. Kar za otroke ni antitetično, kajti otroci imajo izredno dobro razvito sposobnost za čudenje, ki je začetek filozofije.

Avtentičen dialog pomeni resnične sogovornike, otroke v razredu pa imamo pogosto zgolj za potencialne sogovornike. Tradicija in praksa razvojne psihologije je zaradi znanstvene obsesije, da kategorizira in »razloži otroke«, okrepila ta del odrasle »zdrave pameti«. Fenomenologija kot pristop k živetemu izkustvu ima možnost popraviti to napako; ne more, da ne bi začela spoštovati misli in vprašanja otrok ter da ne bi v njih uzrla resničnih sogovornikov, ki se z vpraševanjem, razumevanjem sveta in njegovim osmišljanjem razvijajo. Merleau-Ponty pravi, da bolj razvite kognitivne strukture ne nadomestijo niti razvrednotijo manj razvitih, kajti prve dajo drugim nov pomen.<sup>3</sup> Fenomenologija se zoperstavlja linearnim in evolucionističnim teorijam, ki klasificirajo otroško mišljenje kot nižjo obliko človeških zmožnosti, ker menijo, da je diskurzivna racionalnost višek razvoja.

Kot Merleau-Ponty je tudi Lipman uvidel, da je najpomembnejši dejavnik v razvoju sposobnosti mišljenja sposobnost za odkrivanje problemov, ne pa ustvarjanje rešitve. Merleau-Ponty razume otrokovo socializacijo kot fenomen simbolne zavesti, kot internalizacijo smernic in pravil; ne kot pasivno sprejemanje strukturnih vsiljevanj ali kot obliko avtomatizacije, temveč kot njihovo konstrukcijo. Merleau-Ponty priznava, da je poučevanje s strani odraslih nujni aspekt otroške participacije v njihovi kulturni zapuščini,<sup>4</sup> vendar misli, da je sokratska metoda – v kateri konceptualno razumevanje vznikne iz neodvisnega in sodelovalnega mišljenja

3 Merleau-Ponty, M.: *Fenomenologija zaznave*, Ljubljana: Študentska založba. 2006, stran 48-83.

4 Merleau-Ponty, M.: *Résumé de Cours 1949-1952* Paris: Cynara. 1988, str. 68.

učencev – edina pedagogika, ki je sposobna uresničiti nenasilno socializacijo. Priznava, da se otroci učijo, razvijejo in prisvojijo kulturno zapuščino ne zgolj s kognitivno interakcijo, temveč tudi s posnemanjem oziroma mimesis.<sup>5</sup> Merleau-Pontyjeva filozofija je tako filozofija utelešenosti in intersubjektivnosti. Fenomenologija nima telesa za prvo osnovo, ki se povezuje v svet z drugimi – temveč biti-telo pomeni biti-v-svetu-z-drugimi. Telo je nujna in posredovalna kategorija v procesu rasti: telo je eksistenca in izobraževanje kot filozofija je praksa spravevanja eksistence.

Izobraževanje iz telesa je še vedno neuresničena ideja. Razlog za to bi lahko bil reduktivistični trend ločevanja konceptualnega mišljenja od doživete izkušnje. Piaget ilustrira ta trend, ko izključuje ekspresivne in intuitivne konstituante jezika iz svoje analize. Merleau-Ponty pa interpretira razvoj kot dialektičen in holističen – nobena psihološka funkcija ne ostane podrejena drugim, vse pripomorejo k razvoju inteligence in prisvojitvi jezika. Piaget misli v dihotomijah; ne pretvarja se, da razume otrokove predstave, temveč jih poskuša prevesti v register odraslih, bolj natančno v register zahodnega racionalizma odraslih (moških).<sup>6</sup> Ker izpred oči izgublja življenjski svet, v katerem telo konstruira pomene in ki je osnovni temelj izkustva, spregleda mišljenja otrok. Njegova koncepcija mišljenja otrok je negativna, ker jo interpretira z vidika racionaliziranega in racionalizirajočega odraslega. Če je prevedeno v terminologijo mišljanja odraslih, je otrokovo mišljenje pomanjkljivo, primitivno, absurdno in blodnjavo.

Na drugi strani pa Merleau-Ponty meni, da ni velike razlike med odraslimi in otroci, posebno če odštejemo vse, kar je konvencionalno v naših jezikovnih izrazih. Namesto podreditve otrokovega sveta svetu odraslih opisuje življenjski svet kot enotno celoto, v kateri so

5 Merleau-Ponty, op. cit. str. 185.

6 Merleau-Ponty, op.cit. str. 53.



različne eksistencialne dimenzije ali odnosi reverzibilnosti. Odrasli v novih okoliščinah – kjer je misel, pridobljena skozi izkušnjo ali avtoriteto neuporabna – razmišlja kot otrok: egoistično, avtistično in sinkretistično. Ko priznamo, da je »egocentrični jezik« del repertoarja odraslih – in dalje – da ima ta jezik vrednost vednosti, presežemo neresnično razlikovanje med otroki in odraslimi. Merleau-Ponty ne nasprotuje zgolj Piagetovemu dualizmu med otrokovim egoističnim jezikom in logičnim jezikom odraslih, temveč tudi naredi obrat v vrednotah, ko meni, da je otrokov jezik lahko bogatejši od jezika odraslih, ker je sposoben ubežati zahtevam konvencionalne logike, ki je le nekaj umetnega, »mrtev element v celotnem jeziku.«<sup>7</sup> Včasih otrokovo razmišljanje anticipira razmišljanje odraslega in obratno: odrasel pogosto razmišlja na otroški način. Nobenega dvoma ni, da otrokovo mišljenje ni primerljivo z odraslim – ni niti tetično niti kategorično, temveč polimorfno – ker ni popolnoma socializirano v določeni kulturi. Vendar pa razlika med razmišljanjem otrok in odraslih ne pomeni ločevanja njihovih svetov; iskanje povezav, podobnosti in vzajemnih struktur omogoča komunikacijo med njimi. Ta komunikacija pa je mogoča le v dialogu, v katerem morajo sodelovniki odstraniti vse domneve, da so privilegirani – vse predstave o prevladujoči resnici, ki jo ima ena stran in ne druga – ter poslušati. Ta pedagoški proces je recipročen: ko učitelj spreminja svojega učenca/učenko, je tudi sam spreminjan, in obratno.

Husserl je imenoval filozofa »funkcionarja človeštva«, katerega naloga je prinesiti globlji razlog za človeško eksistenco.<sup>8</sup> Otroci so del človeštva, zato ni razloga, da bi jih izključili iz filozofije. Če otroke učimo za filozofe, bodo znali misliti iz svoje situacije, ne da bi se jih polastila prevelika determiniranost in ne da bi padli v relativizem. Izobraževanje iz fenomenološke

perspektive pomeni izobraževanje z zaupanjem v obstoj resnice, ki je ne moremo odkriti tako, da ubežimo času, končnosti in odnosu, kajti temu ne moremo ubežati. Fenomenološka resnica je intersubjektivna, vendar je tudi vizi onarska – utemeljena je v doživetem izkustvu, percepciji in sogovorniški viziji.

Fenomenološka racionalnost zavrača instrumentalno racionalnost, ki je kolonizirala svet izobraževanja. Filozofija za otroke se upira tehnicizmu in kot popravek predlaga skupnost filozofskega raziskovanja. Kajpada filozofija kot čista praksa ali disciplina ni edino mesto te »kompleksne misli« – reflektivnosti, dialoščnosti in kritičnosti – ki naj bi jo izobraževanje spodbujalo. Vsaka disciplina ima filozofsko strukturo in razsežnost. O izobraževanju za um in pomen bomo lahko govorili šele, ko bo filozofija prežela kurikulum naših šol.<sup>9</sup>

Kljub političnim in socialnim posledicam glavna vrednota našega trenutno veljavnega izobraževalnega sistema vsekakor ni naučiti ljudi kritičnega in racionalnega mišljenja. Dewey in Lipman<sup>10</sup> sta vztrajala pri tesni povezanosti med izobraževalnim sistemom, ki uči ljudi dobrega mišljenja, in med možnostjo za močno demokracijo. Sedanji sistem podpira šibko ali posredno demokracijo, ker odvrta od kritike in refleksije. Posledica tega je, da imamo družbene probleme za neizogibne, celo »naravne«, od kreativnih rešitev se nas prefinjeno odvrta, in indoktrinacijo se ima za avtonomno in intersubjektivno konstrukcijo prepričan in vrednot. Sodobni univerzalni in obvezni izobraževalni sistem poskuša zakriti odsotnost poučevanja dobrega presojanja z vedno več informacijami. Nobeno povečanje količine kvantitativnih podatkov, s katerimi so bombardirani učenci, ne bo pripomoglo k povečanju miselnih spretnosti, kajti ne razlikujejo se v stopnji, temveč gre za različne vrste. V tem plazu informacij

7 Op. cit., str. 398.

8 Merleau-Ponty, op. cit. str. 55.

9 Merleau-Ponty, op. cit. str. 385.

10 Lipman, M.: *Thinking in education*, Cambridge University Press, 1991.

filozofija izgubi svoje mesto.

Izobraževanje poteka v svetu, v katerem živimo; je empiričen fenomen, s svojo zgodovinsko evolucijo, z nizom praks in zgodovinsko nastalimi teorijami. Življenjski svet ni le svet podatkov – dejstev – temveč tudi univerzalna a priori struktura, v kateri smo zakoreninjeni, in kombinacija dejanskih, ampak neuresničenih potencialov. Izobraževanja ne moremo razumeti kot zaključen proces, temveč kot neskončno nalogo, katere cilji so lahko napačno interpretirani, onemogočeni ali odloženi ali tudi uresničeni postopoma. Uresničenja pa nikoli ne bo, če ne bomo premišljevali o temeljnih prepričanjih in domnevah, ki so povezani z našimi izobraževalnimi cilji. Najosnovnejše prepričanje, ki oblikuje izobraževalno teorijo in institucije, je povezano s teorijo vednosti; vprašanje *kako se učimo in poučujemo* je nerazdružljivo povezano z vprašanjem *kako vemo*. Husserl nam v delu *Kriza evropske znanosti in transcendentalna fenomenologija* ponuja temeljito kritiko zahodne koncepcije vednosti, kar nam lahko pomaga razumeti, zakaj so današnji izobraževalni sistemi nesposobni izobraževati v vsakem smiselnem pomenu besede. Njegove analize se osredotočijo na deviacije znanstvene epistemologije, kar je pripeljalo do scientizma in pozitivizma. Husserl ne zavrača znanosti, temveč razmišlja o funkciji, teoretični in praktični, univerzalne epistemologije znanosti. Husserl je iskal temelje in pogoje za racionalno in humanistično znanost, ki bi skušala razjasniti probleme uma in pomena eksistence. Če razumemo izobraževanje kot dimenzijo eksistence, razumemo, kako neposredno potrebna je ta problematika za naše razumevanje ciljev in pomenov šolanja. Husserlovo vprašanje je še posebej pomembno sedaj, ko nas zaradi nezadovoljstva z dominantnim tehnično-instrumentalnim umom mika zavetje iskati v iracionalnem, in splošna izguba vere v možnosti človekovega uma postaja bolj pereča. Trenutni pozitivistični in razdrobljeni položaj zahodne epistemologije reducira zna-

nost na znanost o golih dejstvih in osebe na osebe, ki se zgolj obnašajo. Povezava znanosti z življenjskim svetom je prekinjena in znanost je osiromašena za doživeti in živeti pomen. V tem okviru je izobraževanje razumljeno kot prilagajanje empirični realnosti. Svet učenca je reducirán na učiteljev svet, razumljen kot da ga je treba napolniti s kopičenjem dejstev, njegova inherentna racionalnost pa ostaja neizprašana. Fenomenologija nas nasprotno uči, da je pomembno, da doživete pomene delimo z drugimi, da je treba čutiti z drugim, da bi se naučili logike in ontologije njenega oziroma njegovega sveta, in da gremo skupaj z drugim skozi njen oziroma njegov proces učenja. Fenomenologija razume izobraževanje kot »Bildung« – gradnjo, ker ni obsedenost z informacijami ali spretnostmi, temveč je osebni razvoj kot proces vračanja k samemu sebi skozi srečanje z drugim. Cilj te oblike izobraževanja je vrnitev k samemu sebi, potem ko smo priznali drugega, sebe našli v njem, spoznali sebe v odnosu z drugim – naj bo to druga oseba, druga kultura, drugo bitje, drugi objekt ali druga ideja. Le tako bo naš skupni svet pridužen.

Vpeljava dialoške forme izobraževanja, ki je utemeljena v življenjskem svetu, meri na pomen in ne zgolj na kopičenje informacij; namenjena je raziskovanju, ki ni le pot do vednosti, temveč forma vednosti, pripelje do preduženja. Kreiranje oblike šolanja, za katerega je značilna vzajemna samokonstrukcija skozi odnose z drugimi, kliče k prepoznavanju učencev in učiteljev kot akterjev, vključenih v dialogu. Glede na današnjo izobraževalno klimo to pomeni, da smo se dolžni upreti dominantnemu modelu. Šola kot mesto odpora izziva klasično dihotomijo med produktivno znanostjo in reproduktivno šolo, kjer se produkti znanosti brez vsakega vprašanja prenašajo v pasivne posode: šola mora postati prostor kreiranja in prenašanja vednosti, če naj bo zvesta življenjskemu svetu. Takšna šola je možna le pod pogojem, da je končno razumljena, da vsako človeško bitje – in to brez dvoma

vključuje tudi otroke – sodeluje v racionalnosti ter v njeni nenehni rekonstrukciji. Uresničevati moramo »hermenevtiko dvoma« proti vsaki instituciji, ki to zanika, še zlasti pa proti vsaki instituciji, ki teži, zavestno ali ne, k oviranju in zanikanju racionalnosti otrok ter emancipacijske možnosti posameznega ali skupinskega raziskovanja med otroki in odraslimi. Takšna hermenevtika lahko začne iskati in pojasnjevati različne oblike, ki jih je um privzel v svoji zgodovini, prepoznavati deformacije v naših sedanjih pojmovanjih uma, ki prikrivajo in potlačijo otroško sposobnost za kreativno ter kritično raziskovanje. Popačitve lahko pojasnimo s temeljnim fenomenološkim opisovanjem življenjskega sveta tipične šole, kjer jih vidimo reificirane in neskončnokrat ponazorjene v času, prostoru in formi odnosov, izkušnji telesa, kurikulumu, pedagogiki, disciplini in vodenju. Na drugi strani pa »hermenevtika upanja« stremlji k predrugačenju šole, da bo končno ustrezala izjemni inteligenci, energiji in potencialu otrok – stremlji k šoli, ki bi jih bila vredna. V šoli se kot v vsaki instituciji – vendar še bolj, ker vključuje otroke – križata resnično in možno. Fenomenologija nam razjasni strukturo in dimenzije tega križanja, praksa filozofiranja z otroci pa ga predrugači.

---

Prevedeno po: Sáenz, Carmen López<sup>11</sup>: »The Child, the School, and Philosophy: A Phenomenological Reflection«, *Thinking* 15 (2), strani 34–39.

---

***Prevedla Patricija Škoberne in Marjan Šimenc.***

---

11 Carmen López Sáenz poučuje sodobno filozofijo na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) v Madridu. Je avtorica del *Investigaciones fenomenológicas sobre el origen del mundo social* (1994), Marcuse (1998) in *El arte comoracionalidad liberadora* (2000) (op. prev.).

---

# Poučevanje filozofije

---

*Daniela Kozlovič*

## ***Filozofska praksa – čustveni element in načelo uporabnosti v pedagoškem procesu***

Epikur je bil mnenja, da je vsak argument filozofa, ki ne olajša nobenega človeškega trpljenja, prazen. Ravno tako bi lahko danes rekli, da je vsak argument učitelja, ki se vsiljuje zgolj s pozicije avtoritete, ki mu jo podarja institucija kot tvorba zahodnega sveta, in ki ni povezan z življenjem in njegovim socialno-čustveno-uporabnim aspektom, življenjsko, če že ne znanstveno, neutemeljen.

Zahodna kultura je namreč kultura knjige (in znanosti) in seveda ne glede na njeno »plemenitost«, zgolj ena od kultur. Njena kritika in samokritika se še vedno dogajata znotraj te kulture, kulture knjige, ki zamuja praktični element. Ima pa izhod v praktični filozofiji, ki gre onstran teorije same in najde svoje bivališče v ustvarjalnosti, umetnosti in intuiciji. To se v filozofiji kaže kot prehod k Drugemu oziroma tistemu, kar sta filozofija (kot »stroga« znanost) in zahodna civilizacija (njene politične in socialne strukture) dolga stoletja zatirali. V tem smislu kritika moderne filozofije odpira ravno problem prakse oz aktivnega usvajanja znanja in njegove uporabnosti.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ena od najprimernejših metod za poučevanje, kjer je prisoten tako element aktivnega usvajanja znanj kot ovrednotenje afektivnega elementa, je nedvomno debata.

## **Razvoj filozofije in njen vpliv na pedagoški proces**

Sodobna kultura in družba, iz katere izhaja, se nahajata v jasni krizi, kjer ni več trdnih vrednot in smeri, ki bi jih te kazale. Že malo preživeta diskusija o moderni in postmoderni poskuša na različne načine odgovoriti na propad temeljev zahoda, problem celote kot take in predvsem na odnos med metafizičnim Enim in Drugim, ki to Enost raztresa oz. ogroža. Če to prenesemo na pedagoški proces, se diskusija kaže v učiteljevem odnosu do dijaka, do učne snovi in metodologije njenega podajanja. V tem smislu odgovori na ta vprašanja osvetljujejo samo človeško bistvo, ki je bivanje v vmesnosti med obvladovanjem in prepuščanjem (dopuščanjem). Tu ni večjih težav, če učitelja vidimo bodisi kot nekoga, ki obvladuje razred z bolj ali manj prefinjenimi metodami represije in tako ščiti sebe kot osebo in vzpostavlja oblast institucije, ki mu je to vlogo podarila, ter govori v imenu znanosti kot vrednote same po sebi, ali pa kot nekoga, ki dijaku dopušča kreativnost, ki uhaja iz predpisanih okvirjev, kar ga na svoj način izpostavlja plavanju v neskončnem prostoru vednosti in nevednosti, in ki se kot učitelj tudi sam sprašuje o načinu dojetja in življenja dijakov, o smislu obsega in podajanja snovi, ki jo mora dijak poznati, ter o vrednosti vedenja kot takega nasploh.

Moderna predstavlja vrhunec moči obvladovanja in »moške« gotovosti. Njen postulat je vsemogočni razum in hvalnica znanosti oz. tiste vednosti, ki se je že zelo ali popolnoma oddaljila od modrosti, ki je v sebi nosila tudi sled dopuščanja oz. šibkosti. Postmoderna pa

se dejansko prepušča tej šibkosti, ženskosti in dopušča drugost oz. vse tisto, kar je dolga zgodovina zahodne filozofije zatirala v imenu enega enotnega principa. Prelom med moderno in postmoderno se zato lepo kaže v odnosu do Drugega, kjer se človek najgloblje sreča s samim seboj in drugim in kjer se obenem dotika spoznanja. Eno od najpomembnejših področij srečevanja z drugim in intenzivnega spoznavanja, ki smo ga vsi doživeli, je področje vzgoje in izobraževanja, področje, ki nas oblikuje in pripravlja ta svet in nas za življenje v njem. In dejansko, kdor želi priti do dna vzgojnemu in pedagoškemu procesu, tega ne more narediti brez natančne analize sodobnega sveta in kulture, v katerem se je ta oblikoval. Prav skozi vzgojo in izobraževanje namreč človeštvo tvori in tudi spreminja ali na novo piše svojo zgodovino, kar pomeni da se skozi ta proces udejanja »avtentična izgradnja in razjasnjevanje sebe«. <sup>2</sup> In prav zato je vzgoja precej odgovorna za to, da je svet takšen, kot je: na osebni ravni poln kriz identitete in avtodestruktivnosti, na družbeni ravni pa nasilen, konfliktnen ter naselejen z nekritičnimi in neracionalnimi načini sobivanja ljudi, narodov in kultur, v razkolu med bogastvom in neusmiljeno revščino. Vse to je vsaj delno posledica neke logike moči, v kateri se slika tak odnos do drugega, kjer močnejši gospoduje nad šibkejšim. In prav ta moč je omogočila našo kulturo in naš svet ter med drugim proizvedla tudi institucionalizirano šolstvo.

Izhodišče za razumevanje odnosa naše kulture do znanosti naj bo Platonov *Simpozij*, ki govori o naravi Erosa. Eros je »ljubimec modrosti«, filozof (*Simp*, 204b). Da pa bi človek do te modrosti tudi prišel, se mora nečemu odpovedati: amputirati mora, kar je bolnega. Ljudje so si namreč »voljni odsekati celo svoje roke in noge, če se jim zdi, da so te 'njihove' reči slabe« (*Simp*, 205e). Če težimo k Lepemu in Dobremu,

torej k modrosti (*sapientia*), ki je skozi pot razvoja filozofije postala znanost (*scientia*), moramo torej žrtvovati grdo in slabo. Gre za žrtveno dejanje, ki postavi filozofijo proti tistemu kompleksnemu in celovitemu znanju, ki je držalo skupaj vsa nasprotja. Lepota teles je *ena*, kakor je tudi znanost *ena*: abstraktna, teoretična in selektivna oz. avtoritarna, utemeljena na moči. Lepota teles in vsega zemeljskega ter konkretno uporabnega je glede na lepoto abstraktnih in nadzemeljskih diskurzov in znanja nekaj mizernega. Lepo je ideja: oblika enotnosti, ki razreši vse razlike in ki je vedno sama sebi enaka. Kot taka ne sprejema motečih elementov zemeljskega, telesnega in konkretnega. Eros kot temeljna noetična izkušnja človeka sicer sam nima znanja, toda izkušnja, ki jo ta demon vpelje, prerašča njega samega in se dvigne nad njegovo mešano naravo, saj nas popelje tja, kamor Eros sam kot večni iskalec ne more priti: do absolutne metafizične izkušnje lepote.

Toda metafizična izkušnja lepote je zunaj časa in prostora: je *atopos* (*Parmenid*, 156d). Zato se o njej ne da govoriti, kajti vsak diskurz je časoven. <sup>3</sup> V *Simpoziju* torej Platon deligitimira vsakršni drugačen diskurz (ki bi morda lahko spregovoril o lepoti), da bi lahko utrdil moč edinega diskurza, ki lahko govori o lepoti. To je diskurz filozofa, ki lahko skozi Eros pride celo tja, kamor niti sam Eros ne more: do uztret tistega, kar je vedno samo sebi enako, to pa je obenem *theoria*.

Navzkrižje med Agatonom in Sokratom, ki ponudi edino pot k Lepemu in modrosti, lahko razumemo kot »bitko za resnico, ki ima kot cilj obvladovanje pogovora in torej reprezentacije sveta«. <sup>4</sup> To je večni boj, ki poteka na prizorišču sveta in v njem ni težko razbrati tistega elementa, ki je pripomogel k osnovanju zahodnega sveta in njegove filozofije in ki je morda

2 Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.*, La Nuova Italia, Firenze, 1996, str. 2

3 To, da o Lepem ne moremo govoriti, vodi v aporije poznega Platona.

4 Rella, *L'enigma della bellezza*, Feltrinelli, Milano 1991, str. 35.

dosegel vrhunec ravno v razsvetljenski selekciji razuma, in tistega, ki je skozi zgodovino filozofije vseskozi opozarjal na žrtvovanje drugega, mnogoterega in smrti in je morda najbolj prisoten ravno v sodobni postmoderni misli.

Zahodno filozofijo je torej vseskozi spremljalo njeno nasprotje, ki je rušilo njeno trdnost in sistematičnost in opozarjalo na drugost in mnogoterost.

Prav v času, ki ga večina avtorjev označuje za začetek moderne, je bila zelo živa tudi tista pozicija, ki zelo spominja na stališča postmoderne. Gre za zgodnjeromantični teoriji o ljubezni Schlegla in Novalisa, kjer pri prvem najdemo figuro neskladne harmonije nepomirljivih nasprotij, pri drugem pa povzdigovanje minljivosti, odkrivanje identitete v absolutni drugosti ter ljubezensko oživiljanje stvari. Te ideje odmevajo v Rilkejevem pesništvu, ki minljivost in drugost prikaže kot tisto, česar se ne da zavreči ali reducirati zavoljo enovite stalnosti. Njegovo pojmovanje ljubezni nam odkriva drugačnost drugega, ki nas spreminja in se dotika našega spoznanja.

Prav to (etično) dimenzijo Rilkejevega pesništva najdemo v Levinasovi filozofiji: pred drugim se ne moremo skriti, temveč mu moramo odgovoriti, saj je po njem žrtvovanje drugega prav tisto, kar je zahodno filozofijo pripeljalo v šah. To odprtje drugemu pomeni tudi sestop iz zahodne metafizike in vstop v dimenzijo etike, ki je po njem pred vsakršno filozofijo. Levinas je v smislu postfilozofske oz. postmoderne filozofije ta konflikt spremenil v popolno predanost drugemu. V njegovi etiki lahko beremo premik k postmodernej filozofiji, toda ne kot radikalni prelom, ki bi označeval neko novo epoho, saj se je njegova misel vseskozi pripravljala kot alternativna pot same zahodne filozofije in tega nasprotja še ni in nikoli ne bo konca, saj je pot, ki jo iščemo, vmesna pot, kar pomeni, da se ne eno ne drugo ne sme povzdigniti v načelo.

## Propad moderne v bivanju mladostnikov: čas žalostnih emocij

Čas, v katerem živimo, je nedvomno eno najbolj kriznih obdobij v zgodovini, saj ne gre zgolj za krizo nekaterih elementov kulture, v kateri živimo, temveč za samo krizo njene utemeljenosti. Njen diapazon sega od krize civilizacije, filozofije, besede kot nosilke pomena in močnih struktur do krize smisla življenja, bivanja, ljubljenja, sreče, radosti in veselja. Skoraj se zdi, da lahko do teh stvari, ki jih je postulirala moderna filozofija, pridemo samo skozi ukano samih sebe, zaradi naivnosti verovanja v velike stvari, zaradi iluzije o sreči.

Pred 20 leti smo morda še lahko občudovali mladostniško vznesenost in optimizem nesmrtnosti, toda zdi se, da se danes tudi večina mladih ljudi vrti v boleči brezsmiselnosti, nesrečnosti in brezupnosti. Skrb zbujaajoče je dejstvo, da se vedno več dijakov po nekaterih poizkusih iskanja pomoči pri starših, prijateljih in učiteljih zateka po pomoč k zdravnikom in psihiatrom, ki pa se na žalost počutijo ravno tako nemočni kot pred njimi že starši, učitelji in šolski psihologi. V tej nemoči jim v lastnem dvomu predpisujejo razna zdravila za izboljšanje depresivnih in anksioznih stanj. Ta skrb zbujaajoči, masovni fenomen zgovorno kaže, da ne gre zgolj za krizo posameznika, temveč za krizo družbe, ki se odseva v posamezniku. Saj nismo naenkrat vsi postali psihični bolniki. Ta splošna bolečina bivanja namreč sploh ni psihičnega izvora.

Letos sem v uvodni uri pouka filozofije dijake prosila, naj povedo vsaj eno stvar, v kateri so dobri, in naj napišejo sebe v enem stavku – svoj moto. Nekateri dijaki preprosto niso vedeli, v čem so dobri. Moto večine pa je bil *carpe diem*, toda čutiti je bilo, da to ni tisti *carpe diem*, ki izhaja iz modrosti osmišljanja vsakega trenutka življenja, marveč tisti, ki izhaja iz predpostavke »če že nimam kaj početi, če v življenju ni nobenega smisla, potem bom pa odživel to življenje kar tja v en dan ...«. Lorenzo



de Medici je svoj spev Baku in Arianni napisal v času slutnje nečesa negativnega, negotovega in neznanega, v času spreminjanja sveta, ki je bil na poti v novoveški optimizem, ki je človeku pred seboj naslikal svetlo in bleščečo prihodnost. Ta moderni optimizem pa se je razblinil v grozotah 20. stoletja, v slutnjah filozofov pa že mnogo prej. Ne glede na grozote druge svetovne vojne so naši starši zrasli v upanju v blaginjo, v novem optimizmu, ki sta ga ponudila komunizem in socializem. Moja generacija je že poslušala strašljive analize političnega stanja in napovedovala propad sistema, ki vsakemu daje varnost in stalno službo. Naši otroci pa so že popolnoma zakoreninjeni v tesnobi neprestanega spreminjanja, ki ne daje nobene varnosti, medtem ko se nezaupljivo ozirajo na nas, ki smo jim ustvarili takšen svet. Tako nihajo med površinskim uživanjem časa in poglobljeno samoto, ko se zvečer zapirajo v svoje sobe.

Nimamo torej opraviti s psihopatologijami, temveč s splošnim malodušjem in resignirano žalostjo, ki nemara izhaja iz občutka negotovosti, nestabilnosti, minljivosti kot glavnih označevalcev sodobne družbe in civilizacije. Zato se je treba s to vrsto civilizacijske slabosti, ki se med drugim kaže v indiferentnosti dijakov do kakršne koli učne vsebine, spoprijeti na bolj kritičen način, saj njihova nelagodnost ni patologija v klasičnem pomenu besede.

Ne moremo zatiskati oči pred vprašanjem, zakaj mladi doživljajo svet in prihodnost kot pretečo grožnjo in se ustrašeni zapirajo vase. Kot pedagogi pa ne moremo indiferentno stati pred dejstvom, da dijaki doživljajo šolo zgolj kot neko institucijo, ki jo je treba nekritično preboleti, skratka dati skozi, če želijo nekoč dobiti službo, ki bi jim vsaj delno zagotavljala neko manj negotovo prihodnost. Zato moramo raziskati vzroke tega stanja in osvetliti same temelje zahodne družbe in znanosti, na katerih temelji. Treba je torej premisliti same izvore zahodne kulture sploh, saj morda tako odkrijemo zdravilo za izgubljenost v sodobnem času, najdemo izgubljeni čas.

V svoji pedagoški praksi sem se skozi poučevanje filozofije in italijanske književnosti dolga leta trudila, da bi dijake motivirala z razpravami o vrednotah, o idealih, o pozitivnosti življenja. Voljo do dela sem jim poskušala zbuditi z osvetljevanjem »praktičnega« cilja, da bodo nekoč postali svobodne in avtonomne osebnosti, saj znanje osvobaja. Delno mi je to uspelo, toda ker sem še vedno izhajala iz lastnega najvišjega cilja – ljubezni do modrosti, ki se v šoli kaže predvsem kot ljubezen do posedovanja znanja, je dovršen del dijakov ostal zunaj tega vzvišenega cilja in motivacije. Znanje, ki je samo sebi namen, je namreč že zdavnaj izgubilo legitimnost. Tako se je tudi ta dobri namen pokazal kot še ena izmed floskul, ki ne držijo več, ker so že preživete. V vzgoji ima zgled velik pomen. Dejstvo je, da tudi mi sami, srednja generacija, nismo bili nikoli povsem prepričani vanje, zato jih tudi ne znamo povsem avtentično posredovati. Poleg tega, tudi če bi bili pri podajanju povsem avtentični, se mladim kaže mo kot tisti, ki smo z vso svojo »pozitivnostjo« ustvarili svet, v katerem oni nimajo kaj početi. Tudi vrednote same po sebi se torej več ne kažejo kot sidro, ki bi nas lahko privezalo na voljo do življenja in nam omogočilo, da življenje ne zgolj preživljamo, temveč dejansko živimo.

Vera v prihodnost, ki je temeljila predvsem na moči subjekta, se je nepreklicno zrušila, zato je vsiljevanje pozitivne misli skozi logiko moči brezsmiselno. Mladih pa ne moremo več vzgajati, kot da te vere v zgodovini nikoli ne bi bilo ali kot da je oni ne bi bili nikoli izgubili. Posledica izgube idealov moderne zahodne kulture, preživljanja metafizike se kaže kot problem žalosti in depresij, zaradi katerih trpi že približno 40 odstotkov prebivalstva, in kot splošna indiferenca dijakov, s katerimi pa se ne moremo spoprijeti z nobeno znanstveno metodo, z nobenim sistemom znotraj velikega sistema zahodne civilizacije, temveč samo s kritično in skupno presojo njenih korenin znotraj samega učnega procesa. »Učno« tukaj pomeni poučno za življenje.

Rave, nasilje, droga. Kaj ima to opraviti s krizo civilizacije, filozofije in znanosti? Nezmožnost doseganja ideala popolnosti, kjer ni motečih elementov Drugega, vodi v splošno brezizhodno frustrirajoče nezadovoljstvo, ki nekako onemogoča spustitev od preživetega Enega in prehod k Drugemu. Človek se tako vrti v sedanosti, saj v prihodnosti ne bo nič drugače, in v samosti oz. odsotnosti telesnega, konkretnega in zemeljskega. Prihodnosti in drugega torej ni! Miguel Benasayag in Gerard Schmit<sup>5</sup> govorita o nemožnosti naravnega prehoda narcisističnega libida, ki je usmerjen v ljubezen do sebe, v predmetni libido, ki je usmerjen v ljubezen do drugega in do sveta. Tako ostaja človek zaprt v svojosti brez posebne motivacije za zunanji svet. Motivacija za študij ali druženje je vedno utilitaristična. Vzgoja in izobraževanje sta tako usmerjena v (samotno) preživetje; emotivne, sentimentalne in socialne vezi pa vedno bolj slabijo. Ker se prihodnost kaže kot grožnja, starši, vzgojitelji in učitelji nimajo več avtoritete, da bi pokazali pot v prihodnost. Niti starši niti učitelji nimajo več trdne pozitivne osnove, zato je njihov odnos z otroki in dijaki sporazumen, starši in učitelji so prisiljeni vedno znova utemeljevati njihove zahteve in izbire. Ker pa odnos med starejšimi in mladimi ni simetričen, izguba avtoritete starejšega pomeni predvsem, da mlademu niso kos in da ga zato puščajo samega pred svojimi vzgibi in strahovi, v stiskah, znotraj katerih socialne integracije, usposabljanja – učenja in načrtovanja prihodnosti ne vidijo kot nekaj, kar bi bilo povezano z njihovo željo po življenju in voljo do življenja.

Toda realnost in prihodnost se nam še vedno lahko odpirata, samo če premagamo tisti strašni občutek negotovosti, ki izhaja iz pretirane in neuravnovešene želje po absolutu, in če v samem poučevanju in pedagoškem in svetovalnem delu razkrinkamo iluzijo moderne, da je človek gospodar sebe in drugega in da kot tak lahko oblikuje svet po lastni volji, ter skupaj

---

<sup>5</sup> Miguel Benasayag, Gerard Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli 2004.

ugotovimo, da smo srečo zamenjali z nebeško negibnostjo gotovosti absoluta in njeno dedinjo gotovostjo. Zanj smo pripravljene darovati tudi našo svobodo. Toda to je namreč cena, ki jo mora naša civilizacija plačati, ker se nihče ni pripravljen odreči gotovosti, ki je v njenem samem jedru. Nihče se ni pripravljen odreči »pridobitvam« civilizacije. Zato se vrtimo v začaranih krogih neskončne spirale. Bili smo vrženi v čas, toda dobili smo svobodo. To nam lahko zavidajo celo angeli, ki poznajo resnico, ne poznajo pa smrti. Človek namreč ni vsemo-gočen, toda negotovost, ki iz tega izhaja, ne bi smela masovno voditi v paranoični diskurz, ki se vrtil samo okoli samozavarovanja in preživetja. Kajti v tem primeru bi se družba otresla vseh principov in prepovedi in namesto umne svobode bi zavladal kaos. Nadalje, če bi se težnja po izkoreninjenju negotovosti prikazala kot še zadnja iluzija moderne, ki hoče popolnega človeka, nam ostaja še ena zagotovo perspektivna, morda zadnja pot. Ta vodi k izgrajevanju čustvenih vezi in solidarnosti (Solovjov), ki bi lahko človeka vodile iz izolacije, v katero ga je zaprla družba v imenu individualističnih idealov, ter k osmišljanju znanja o sebi in svetu, v katerem živimo, da bi znali dobro preživeti v njem.

### **Ovrednotenje aktivnih metod pedagoške prakse, ki poudarjajo uporabnost znanja, veselje druženja in medsebojnega komuniciranja ter razvijanja strpnosti kot veščine**

Mladi čutijo brezsmiselnost šole in njene avtoritete. Učitelji jim tako kot starši in zdravniki ponujamo neke rešitve, ki jih oni, vsaj po njihovem mnenju, ne bodo potrebovali. Sprašujejo se, zakaj bi v šoli preživljali čas, saj navsezadnje pridejo skozi, tudi če se sami na pamet naučijo par zguljenih fraz. Tako propada spoštovanje do šole kot institucije in tudi do družbe, ki to šolo podpira. Splošno nezadovoljstvo kar vseh na razrednih urah, medtem ko so ure pouka polne indifferene in vedno pogosteje utemeljenih



pripomb »kaj mi bo to rabilo v življenju«.

Ta šola se je namreč oblikovala znotraj filozofskega principa Enosti oz. znotraj politike moči in avtoritete, ki zdaj propada. Ta avtoriteta je predpostavljala tudi znanje, ki naj bi imelo vrednost samo po sebi. Prav iz tega izhaja samoumevna avtoriteta učitelja in brezčutno poljnene glav z neštetiimi informacijami, ki nikoli ne bodo našle stika z realnostjo. Načelo Enege se namreč v pedagoški praksi kaže ravno v poziciji avtoritete učitelja in v poudarjanju pedagoške metode, ki temelji na zgolj razumskem usvajanju snovi, kot da bi za dejansko poznavanje snovi ali za pripravljenost za življenje dovolj razumeti, kaj je profesor povedal.

Kako torej pristopiti k mladim v šoli? Nedvomno se moramo kot učitelji od praks, ki izhajajo iz principa Enege, usmeriti v tiste prakse, kjer je prisoten element Drugega, in sicer predvsem v uporabnosti (v širokem smislu) aspekt pedagoške prakse, saj je ta v mladih izredno prisoten. Dijaki morajo vedeti, zakaj se nekaj učijo in kje jim bo prišlo to prav. Da pa ne bi ostal prazen, ga je treba nadgraditi s čustveno povezanostjo in solidarnostjo med vsemi udeleženci učnega procesa.

Kot vemo, se pedagogika spoprijema z zelo kompleksnimi problemi, ki zelo jasno način izražajo konfliktualnost človeka. V tem smislu je znanstveno izdelala uniformne prijeme in odnose do sebe ali do drugega oz. predmeta raziskave. Tudi sama filozofija je ubrala isto pot: filozofske discipline (epistemologija, estetika, etika in politika) so postale zaprta specialistična področja brez nekega globalnega ali eksistencialnega filozofskega uvida v področje znanosti; predvsem pa niso več svobodne in neodvisne. Pedagogika se je torej srečala s problemom nekonkretnosti (abstraktnosti) in nekoherentnosti in poskuša ustvariti neke nove temelje, pri tem pa se ne more izogniti kompleksnosti pedagoškega momenta v smislu pedagoške prakse: izobraževanje in proces učenja. Prav tu najde svoje mesto filozofska praksa, ki

izhaja iz prepoznanja elementa Drugega v zgodovini filozofije.

Učnega procesa namreč ne moremo zreducirati zgolj na teorijo, pa tudi samega odziva dijakov ne moremo predvideti, kar pomeni, da učnega procesa ne moremo programirati. V končni fazi je pedagoška praksa področje odnosov med ljudmi, ki iščejo načine in sredstva, po katerih bi postalo njihovo sobivanje plodno. Pedagogika se torej srečuje s kompleksnostjo človeka in njegove kulture in jezika. To pomeni, da se mora spoprijeti s kontradikcijami človeškega bivanja, ki se kažejo v potrebah, čustvih, željah, strahovih in domišljiji posameznika. Te komponente, ki so dejansko komponente Drugega, ne smejo pomeniti nevarnih stvari, ki jih je treba hladnorazumsko eliminirati, ali napak, ki jih je treba popraviti. Prav te namreč tvorijo jedro učenčeve, pa tudi učiteljeve kreativnosti. V tej smeri se premika interdisciplinarno poučevanje in medpredmetne povezave. Pedagogi in učitelji so namreč v zadnjih letih izdelali sredstva, ki jim omogočajo uporabljati pomembne rezultate filozofije jezika, semiotike, psihologije, umetnosti ipd. Prav tu se namreč pedagogika srečuje s filozofsko prakso.

Pedagogika in filozofija se na ta način zblížujeta. V učnem in vzgojnem procesu se uvajajo filozofska sredstva. Ameriški filozof Mathew Lipman je prav skozi filozofsko prakso revolucioniral nekatere principe šolske didaktike. Predlaga namreč opustitev strogih kvantitativnih valutativnih modelov. Od učencev namreč pričakuje, da bodo filozofirali, ne pa se učili filozofske pojme.<sup>6</sup> In ravno tu se razkriva vloga, ki jo v sodobni hermenevtiki zavzema aplikacija, kar bistveno spreminja razmerja med *intelligere*, *explicare* in *applicare*. Po sledih Gadamerja lahko rečemo, da se učni proces in filozofija sama lahko zaključita, šele ko se zgodi njuna aplikacija. Aplikacija zadeva vse večšine in tudi vrline bivanja v svetu, ki pa jih na žalost

<sup>6</sup> Lipman, Mathew, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, v Bolettino SFI, št. 135/1988.

v šoli največkrat kar »serviramo« v zvezke.

V tem smislu naj bi (filozofska) praksa kot metoda poučevanja torej učenca vpeljala v argumentiran in obenem osebni diskurz. Dijak naj bi sam razmišljal: ni torej treba, da učenec memorizira sistematične strukture neke discipline, temveč jih mora znati uporabiti, kar pomeni, da jih uporabi v svojem konkretnem bivanju v svetu in kulturi.

Prav v tem smislu ima lahko filozofija vlogo povezovanja razstavljenih delov znanosti, saj je bila že v preteklosti stečišče, v katerem je posameznik lahko našel matrice razglabljanj in predvsem razvil interdisciplinarni diskurz.

Poleg tega lahko filozofija skozi zmožnost kontekstualizacije neke raziskave relativizira iskanje resnice in tako spremeni mrežo absolutnosti, ki je izvor boja za prevlado. »Pravilno« in »napačno« se tako odmakneta, v ospredje pa pride kontekst, v katerem se neki argument izkaže za bolj ali manj primernega.

Kako torej v razred s takšnimi idejami? Nedvomno skozi sokratski dialog med učenci in učitelji, pa tudi med posameznimi disciplinami. Jaz sem poskusila z debato, ki vsebuje vse te elemente.

## Literatura

Benasayag, Miguel/Schmit, Gerard: *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli 2004.

Bertolini, Piero: *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1996.

Carchia, Gianni: *Estetica ed erotica*, Celuc, Milano 1981.

Gadamer, Hans Georg: *Resnica in metoda*, Literatura, Ljubljana 1997.

Hribar, Tine: »Nadboštvenost ideje dobrega«,

*Phainomena IV/11–12*, Ljubljana 1995.

Levinas, Emmanuel: *Etika in neskončno; Čas in drugi*, Družina, Ljubljana 1998 (Zbirka Tretji dan, 9).

Lipman, Mathew: *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, v *Bolettino SFI*, št. 135/1988.

Luca, Roberto: *Introduzione*, v *Platone, Simposio*, La Nuova Italia, 1982.

Liotard, Jean-François: *Postmoderno stanje*, Analecta, Ljubljana 2002.

Platon, *Zbrana dela*, Mohorjeva družba, Celje 2004.

Postic, Marcel: *La relazione educativa*, Armando editore, Roma 2001.

Rella, Franco: *L'enigma della bellezza*, Feltrinelli, Milano 1991.

Szlezák, Thomas A.: *Platone e la scrittura della filosofia*, Centro di ricerche di metafisica, Vita e pensiero, Università' cattolica del Sacro Cuore, Milano 1988.

Tonkli-Komel, Andrina: *O premaknjenosti filozofije*, *Phainomena XII/43–44*, Ljubljana, 2003.

**Marjan Šimenc**

## ***Sokratski dialog kot primer filozofske prakse***

Odnos med filozofijo in najširšo javnostjo se je v devetdesetih letih dvajsetega stoletja močno spremenil. To spremembo morda najbolje nakazuje vznik filozofskih kavarn v Franciji, se pravi javnih debat o filozofskih vprašanjih, v katere se lahko brez zadržkov vključi vsak mimoidoči, vendar je to le eden od množice novih nastopov filozofije v javnosti. Tako da so v Franciji strokovnjaki začeli govorijo o različnih *filozofskih praksah*, pri čemer njihov neposredni cilj ni poučevanje filozofije, temveč »vpeljava kulturne prakse, ki se sklicuje na to disciplino«. (Berestetsky 2002, 9.) Termin ni enoznačen, saj označuje predvsem centralnost čudenja in spraševanja (sokratske majevtike), se pravi vse tisto, kar je poskušal Matthew Lipman vpeljati s programom, ki ga je pravzaprav nekoliko nerodno poimenoval *filozofija za otroke* – nerodno zato, ker gre prej za filozofiranje skupaj z otroki in med otroki, pa tudi zato, ker so ti otroci lahko že skoraj polnoletni, torej sploh niso več otroci. Lipmanov program je po svetu naletel na široko recepcijo, bil prilagojen, nadgrajen, eksplicitno nekoč preimenovan v *filozofijo z otroki*, v Franciji pa bil v veliki meri nadomeščen s pluralnostjo različnih praks, ki vse poskušajo upoštevati in spodbujati eksistencialno spraševanje otrok. Ime filozofske prakse pa je bolj primerno, da z njim zajamemo vse tiste oblike javnega filozofiranja in javne dejavnosti filozofov, ki so se proti koncu druge polovice dvajsetega stoletja razvijale v Evropi. Sem poleg filozofije z otroki, filozofskih kavarn in filozofskega svetovanja izrazito spada tudi sokratski dialog.

### **Trije dialogi**

Izraz sokratski dialog je vsem dobro znan, vendar v resnici ni enoznačen, saj to ime nosijo številne dialoške oblike, tako da bi lahko rekli,

da so sokratski dialogi pravzaprav vsaj trije. Najprej zgodovinski pogovori Sokrata, o katerih poroča Platon v svojih dialogih. Potem je sokratski dialog kot splošna pedagoška metoda, ki se ga včasih omenja v didaktični literaturi. Nato sokratski dialog, ki se opira na nemškega filozofa Leonarda Nelsona. Ta nas tu predvsem zanima. Temu rečejo tudi *moderni sokratski dialog* in tudi *neosokratski dialog*.

Glede lastnosti prvega dialoga filozofi še vedno pišejo zajetne knjige in odpirajo vedno nova vprašanja. Gary A. Scott celo trdi, da je »nekako sprejeto, da je premilo reči, da se interpreti Platona ne strinjajo glede definicije 'sokratske metode'. Strokovnjaki se ne strinjajo niti glede tega, ali je Platonov Sokrat imel metodo, se pravi, ali lahko rečemo, da je imel eno, poenoteno proceduro za spraševanje in dokazovanje.« (Scott 2002, 1–2.) Res pa je, da je dokaj uveljavljena različna Sokratovega dialoga, se pravi logosa, »ki učitelja in učenca v postopku vprašanj in odgovorov dejavno zaplete v enkratno duhovno izkušnjo skupnega iskanja resnice« (Reale 2002, 290) na *nevednost*, *ironijo*, *ovržbo* (elenchos) in *majevtiko*.

Izhodiščna Sokratova trditev, da nič ne ve, po Realu Sokrata postavi v položaj nekoga, ki se mora še vsega naučiti, in odpre možnost skupnega odkrivanja resnice, se pravi dialoga. Obenem pa je to tudi že drugi korak, korak pretvarjanja, ki v polnosti nastopi, ko se Sokrat dela, da je sprejel zamisli sogovornika, »nato pa jih napihne vse do meje karikature ali pa jih z njim lastno logiko sprevrže v njihovo nasprotje in jih pribije v precep protislovja«. (Reale 2002, 295.) Če se dialog začne s Sokratovo domnevno nevednostjo, je naslednji korak, da sogovorec spozna, da sam v resnici (še) ne ve, da so njegova stališča protislovna, in prav ovržba oziroma spodbitje (elenchos) njegovih stališč je naslednji korak Sokratove metode. Slovenski poznavalec Platona Gorazd Kocijančič pri tem opozarja, da elenchos ni le negativna metoda za spodbijanje stališč sogovorca, temveč pozitivna metoda filozofske raziskave, ki »prek šoka izgu-

be lastnega stališča« (Kocijančič 2005, 1174), brezpotja, aporije, izgube tal pod nogami, omogoča tisto eksistencialno izkušnjo, ki pripelje do vznika resničnega vedenja. Spodbitej torej deluje katarzično, nas očisti napačnih mnenj in ne pripelje do izgube, temveč odpre pot pravemu spoznanju. To je mogoče, ker duša spoznanje že nosi v sebi, Sokrat pa deluje kot »duhovna babica« (Reale), ki z majevitiko spoznanju pomaga na svet. Spoznanje pa ni vsako spoznanje, temveč spoznanje, ki ima izrazito etično komponento, saj gre za spoznanje o dobrem življenju.<sup>1</sup>

## Splošni pedagoški govor

Ko pa o sokratski metodi govorijo pedagogi in didaktiki, merijo predvsem na pomembnost spraševanja in na različne načine vodenja pogovora. Lahko se z njim označuje vsako spraševanje (učitelja), ki zastavlja odprta vprašanja in (učence) z njimi spodbuja k razmisleku. V tem smislu je *»sokratska metoda je strategija pogovora, v katerem vod usmerja učenca, da odkriva nove stvari prek vprašanj«, kot jo opredelijo nekje na svetovnem spletu. Seveda pa lahko tudi na področju zelo splošne pedagoške rabe najdemo nekoliko bolj podrobne opredelitve. Po Justinu pri sokratski metodi »učitelj najprej ugotovi, kakšne informacije, predstave, razlage in prepričanja v zvezi z nekim pojavom imajo učenci. Če ugotovi, da so v teh spoznavnih sestavinah prvine, ki same po sebi niso sporne, vendar jih učenci med seboj napačno povezujejo ali pa so oprte na napačne 'nevidne' podmene in nedosledne*

---

1 Olesen (Olesen 2003) pri tem dodaja, da tisto, kar se s Sokratovo pomočjo rodi, ni zgolj vednost, temveč sama misel. Sokratski moment je moment rojstva mišljenja. Naloga človeka je rojstvo uma, kolikor prav po umu človek pride sam k sebi. Kolikor človek misli, ne gre zgolj za prisvajanje vednosti, temveč za prisvajanje mišljenja kot takega, za vzpostavlanje sebe kot mislečega bitja. In to se ni zgodilo samo s Sokratom na začetkih filozofije, temveč je ta sokratski moment prisoten ob vsakem začetku filozofskega mišljenja.

sklepe, učitelj z nizom vprašanj 'izsili' nepričakovane odgovore in preuredi spontane razlage. V tem dialogu je učenec precej pasiven. Daje le neposredne odgovore na vprašanja, ki jih učitelj postavlja v skladu z vnaprej pripravljeno dokazovalno shemo ... Za obe strategiji, kohlbergovsko in sokratsko, velja, da vodita k preurejanju (reorganizaciji) mentalnih struktur, tj. k spreminjanju zgradbe presojanja.« (Justin 1997, 115–116)

Dodali bi, da učitelj lahko analizira stališča učencev le, če jih ti najprej povedo. Torej gre najprej za artikulacijo mnenj učencev, in v tej fazi morajo učenci biti aktivni. Nato za njihovo pojasnjevanje in raziskovanje odnosov med njimi. Najprej torej govorijo učenci in povnanjajo, kar implicitno mislijo, nato pa z učiteljevo pomočjo to implicitno sfero prepričanj, ki so se med leti nabrale v njih – morda ne da bi se tega sami prav zavedali – podvržejo premisleku. Morda najprej le zato, da se v celoti ovedo, kaj povedano pravzaprav pomeni, potem pa tudi, da se ovedo predpostavk in posledic povedane ter tega, koliko so njihova različna prepričanja skladna med seboj.

Res je, da učitelj lahko učence s svojim spraševanjem zelo vodi in jim ne pusti skoraj nič prostora za razmislek (Kaj mislite o tem?, Se strinjate s to trditvijo?), a v tem primeru dobi učitelj samo zelo izolirana mnenja učencev, ne pa tudi razlogov zanje, in ne tudi učenčevega subjektivnega konteksta, ki bi učitelju omogočil, da bi učenca razumel. Z zelo vodenim pogovorom, v katerem ima pobudo predvsem učitelj, se prihrani čas, a potem so prestrukturacije učenčevih prepričanj – kar je eden pomembnih ciljev pouka – praviloma plitve in kratkoročne. Za močnejše učinke je pač potreben čas za razmislek, in predvsem za artikulacijo vsega tega, kar učenec sam misli – ker njemu samemu to običajno ni povsem transparentno, je tudi zanj novo, zato potrebuje čas, da se res zave pomena tega, kar je pravkar rekel.

Po drugi strani pa je artikulacija prepričanj v resnici dejanje. Ne gre samo za to, da učenec pač pove, kar misli, temveč mora pri tem pogosto precej nedoločenemu občutku dati jasni jezikovni izraz. To ni samo prevod enega v drugega, temveč je potrebno delo urejevanja in odločanja – saj učenec ne ve, kaj natančno misli in kako bi izrazil svoje občutke, in si skozi odgovarjanje šele počasi prihaja na jasno. In včasih potem, ko je svojim prepričanjem končno dal jezikovni izraz, in mu učitelj samo ponovi njegove besede, le s težavo sprejme, da je to res tisto, kar je sam rekel. Lastna notranjost nam lahko deluje tuje, ko jo ubesedimo in se je zavemo.

Vidimo torej, da se stvari zapletejo, brž ko od splošnih opredelitev sokratske metode pridemo do njenega delovanja v razredu, a na tem mestu se temu ne moremo posebej posvetiti, saj nas zanima sokratski dialog, ki se je kot specifična filozofska praksa pod vplivom nemškega filozofa Leonarda Nelsona razvijal v Nemčiji v obdobju med obema vojnama, danes pa je razširjen tudi na Nizozemskem in v Angliji.

## Neosokratski dialog

Leonard Nelson<sup>2</sup> je vsestranski nemški filozof, ki je svojo filozofsko dejavnost univerzitetnega učitelja povezal, delno pod vplivom prve svetovne vojne in naraščajočega nemškega nacionalizma, z neposrednim družbenim delovanjem, predvsem v šolstvu in politiki. Pri tej povezavi teorije in prakse ima pomembno

---

2 Leonard Nelson (1882–1927), nemški matematik in filozof. V kratkem življenju ogromno napiše. Profesor filozofije na univerzi v Göttingenu, ustanovitelj političnega združenja *Internationalen Jugendbund* (1917) in *Philosophisch-Politische Akademie* (1922), ki skrbi za teoretsko osnovo združenja. S tem je povezana tudi tretja institucija, ki jo ustanovi, šola *Landerziehungsheims Walkemühle* (pri mestecu Melsungen v pokrajini Hessen), na kateri, tako kot pri oblikovanju članov političnega združenja, osrednjo pedagoško vlogo igra sokratski dialog.

vlogo Friesova<sup>3</sup> interpretacija Kantove filozofije, ki jo Nelson obudi iz pozabe. Nekateri celo trdijo, da je poleg teorije sokratske metode in njene rabe v pedagoške namene prav sistematizacija Friesove filozofije njegov glavni dosežek.

Za Nelsonovo koncepcijo sokratskega dialoga je pomembna njegova spoznavna teorija oziroma njegova teorija *regresivne abstrakcije*, ki naj bi bila značilna za filozofijo. Karl van der Leeuw takole povzema Nelsonovo razlikovanje treh oblik vednosti: znanosti, matematike in filozofije. Znanstveno vednost, ki nastane z indukcijo iz dejstev, ki so nam dostopna z opazovanjem. Matematično vednost, ki nastane z deduktivno metodo, izhaja pa iz aksiomatskih odnosov med prvotnimi pojmi. Do filozofske vednosti, ki je v konceptualnih predpostavkah vsakdanjega izkustva, pa pridemo po regresivni abstrakciji. Ne gre za posplošitev na podlagi izkustva s pomočjo indukcije, temveč za to, da se pokaže, kako je splošno že vsebovano v posebnem in kako do splošnega lahko pridemo z analizo posebnega oziroma konkretnega izkustva.

Po Nelsonu filozofija ne proizvaja nove vednosti, temveč le odkriva resnice, ki so že prisotne v umu. Zato je cilj pouka filozofije vzgajanje samostojnega mišljenja, ne pa učenje nove vednosti. Filozofija se ukvarja s predpostavkami vsakdanjega obstoja (se pravi s strukturo uma). Do njih lahko pridemo izhajajoč iz izkustva, zato mora biti to izkustvo jasno vsakemu, ki ga poskuša nadalje razlikovati. In zato mora biti to izkustvo, ki je izhodišče raziskave, res konkretno, ne hipotetično.

Iz optike Nelsonovih učencev sta si Nelsonov in zgodovinski sokratski dialog zelo podobna. Učitelj vodi v obeh primerih učenca, da sam

---

3 Jakob Friedrich Fries (1773–1843), profesor filozofije in matematike na univerzi v Heidelbergu in Jeni. Poskuša nadaljevati Kantovo kritično filozofijo, vendar kritizira njegove sistemske rešitve, zlasti razmerje med metafiziko, epistemologijo in psihologijo vednosti; Kantovo transcendentalno preinterpretira v psihološko kritiko.



pride so sklepe. Vendar je pri zgodovinskem sokratskem dialogu glavno orodje učiteljevo spraševanje, ki pa ni samo spraševanje, temveč vnaša v dialog tudi vsebino. Sokrat v resnici pogosto sam izpelje večji del argumentacije, vloga sogovornika pa je večinoma omejena na strinjanje s tem, kar pove Sokrat. Pri Nelsonu pa je naloga argumentacije prepuščena udeležencem. Za oba tipa diskusije je voditelj bistven, vendar pri Nelsonu k bistveni vlogi voditelja sodi njegovo samoomejevanje. Njegova naloga je posredovati med udeleženci, ki jih je pri Nelsonu več, ne le eden, kot večinoma pri Platonovem Sokratu. Zagotoviti mora, da vsi udeleženci dialoga razumejo, kar pove posamezni udeleženec. Voditelj tudi skrbi za to, da se dialog ne oddalji od teme, ki naj bi jo obravnaval. Ker voditelj ostaja v ozadju, lahko opazuje potek pogovora in posreduje, kadar se zatika. Voditelj napiše na tablo, kar je bilo izrečeno, se pravi, da skrbi le za to, da razmislek teče in da se povedano upošteva v nadaljevanju, ne pa za njegovo vsebino. Je skrbnik procedure, ne sme pa vplivati na vsebino.

Pri Sokratu se voditelj obrača na udeleženca in ta nanj, pri Nelsonu pa se voditelj sicer obrača na udeležence, ti pa ne nanj, temveč drug na drugega. Tako da tudi lahko vsak izmed njih za vsakega drugega privzame vlogo babice. Nanj oziroma na vlogo voditelja se obračajo le, ko se normalna diskusija prekine in ko v obdobju *metadialoga* pogovor teče o sami proceduri.

## Pravila (neo)sokratskega dialoga

V uvodu v zbornik *Enquiring Minds*, ki poskuša sokratski dialog predstaviti angleško govorečim področjem, urednici Rene Saran in Barbara Neisser sokratski dialog vpeljeta z referenco na Kantov članek »Kaj je razsvetljenstvo?«. To je zanimivo, saj ime dialoga meri na Sokrata, torej precej dlje v zgodovino. Res pa je, da se je sedanje gibanje sokratskega dialoga v strogem pomenu besede in ne kot široka metoda razgovora v novem veku vzpostavila s sklicevanjem

na kantovski pogum uporabljati lastni um. Leonard Nelson se je skliceval na Kanta, ko je stavil na samostojno mišljenje in za cilj izobraževanja postavil rast osebne avtonomije in razvoj miselnih sposobnosti.

Verigo predhodnikov, se pravi Sokrata, Kanta in Friesa, nadaljuje Nelsonov učenec Gustav Heckmann,<sup>4</sup> ki je uporabljal sokratski dialog v šoli, ki jo je ustanovil Nelson, pa tudi v izgnanstvu. Po koncu druge svetovne vojne je postal univerzitetni profesor in Nelsonovemu sokratskemu dialogu dal obliko, v kateri ga poznamo danes. Pri tem je metodo ločil od Nelsonove na Kanta oprte teorije resnice. Kar skupina doseže, ni več razumljeno preprosto kot končna resnica uma, na katero meri Nelsonova regresivna abstrakcija. Prav tako je bolj poudaril razvoj argumentativne kompetence kot cilj dialoga – kar pa je seveda povezano s kantovskim idealom racionalnosti, jasnosti, avtonomije in avtentičnosti. (Birnbacher, Krohn 2004, 11.) Vpeljal je tudi pisanje pomembnih trditev na tablo in že omenjeni metadialog.

Avtorici zbornika kot temeljne momente tako preoblikovane metode opredelita sodelovalno mišljenje, ki ga vzpostavljajo naslednji cilji:

*Iskanje odgovorov* na filozofska vprašanja, kot so: kaj je toleranca, kaj je svoboda, kaj je pravičnost, kaj je odgovornost. Karl van der Leeuw pri tem opozarja, da je Nelson vztrajal, da morajo vprašanje določiti udeleženci dialoga. Današnja praksa pa je, da voditelj dialoga vprašanje razpiše vnaprej. Leeuw je za dialog, v katerem sem nekaj časa sodeloval, predlagal

---

<sup>4</sup> Gustav Heckmann (1898–1996), študira matematiko, fiziko in filozofijo v Göttingenu. V letih od 1927 do 1932 deluje kot učitelj na Nelsonovi šoli v Walkemühlh. Ko nacisti šolo zaprejo, delo nadaljuje na Danskem in v Angliji. Od leta 1946 je profesor filozofije in pedagogike na Pädagogische Hochschule v Hannoveru. Tam praktično in teoretsko nadaljuje razvoj Nelsonovega sokratskega dialoga.

več vprašanj, udeleženci pa smo izbrali eno.<sup>5</sup>

Pomemben je proces iskanja odgovorov, pri čemer se odgovore išče *skupaj*, in tako, da se izhaja iz *konkretnega izkustva*, se pravi situacije, v kateri je eden od sodelujočih v dialogu sam naletel na problem in ga (takrat ali sedaj) izkusil oziroma doživel ne kot abstrakten problem, temveč kot svoj življenjski problem oziroma kot del svoje življenjske situacije.

*Individualna razsežnost*: vsak posameznik skozi iskanje odgovora na zastavljeno vprašanje predela del svojih osebnih izkušenj in poglobi svoje razumevanje sebe in vsakdanjega sveta.

*Posameznikov odnos do življenja*: skozi dialog se dobi vpogled v premišljeno, skrbno in razumno ravnanje. Ne le uvid v to, kaj pomeni tako ravnati, temveč tudi razumevanje, da si je vredno prizadevati za razumno oblikovanje svojega življenja. V tem smislu gre za sledenje vodilu »Neraziskovanega življenja ni vredno živeti!« v drugi obliki: skupno raziskovanje filozofskih vprašanj, ki izhajajo iz naših konkretnih življenjskih izkušenj, pripomore k osmišljanju našega življenja.

V omenjenem zborniku različni avtorji kot bistvene izpostavi različne momente dialoga. Krohn posebej poudarja štiri značilnosti: nenehen stik s *konkretnim* izkustvom, prizadevanje za *polno razumevanje* med sodelujočimi, vztrajanje pri vprašanju, ki ga je treba rešiti (kar implicira vero v *moč mišljenja*), stremljenje h *konsenzu*, se pravi odgovoru, ki je sprejemljiv

---

5 Dialog je potekal v okviru srečanja združenja Sophia v Ljubljani, junija 2007. Vprašanja, ki jih je voditelj predlagal, so bila: Naključje, Ali čas vselej teče enako hitro?, Ali obstajajo stavki, ki jih lahko razumeš le, če obenem vidiš, ali so resnični ali neresnični?, Ali obstaja dolžnost intervenirati?, Ali obstajajo opravičljive neenakosti?, Ali imajo živali pravice?, Ali ima narava vrednost sama na sebi?, Samorealizacija! Schadenfreude!, Ali so starši lahko moji prijatelji?. Udeleženci so izbrali zadnje vprašanje.

za vse udeležence dialoga. (Krohn 2004, 23.)

Heckmann opozarja na šest pedagoških vidikov vloge moderatorja (v angleščini se je uveljavil izraz *facilitator*, olajševalec). Moderator mora abstimirati in sam ne prispeva k vsebini razprave. Udeležence mora voditi k »izhajanju iz konkretnosti (izkustva)«. Spodbujati mora vzajemno razumevanje. Zagotoviti mora fokus na (pod)vprašanje, ki se ga v nekem trenutku obravnava – se pravi organiziranost in relevantnost diskusije. Spodbujati mora konsenz kot končni cilj. Cilj ni moja rešitev vprašanja, cilj je rešitev, ki je sprejemljiva za vse. Regulativna ideja je resnica, a ideal dialoga ni absolutna korektnost, temveč stališče, ki ga lahko dosežemo v tem trenutku.

Različni, a prekrivajoči in dopolnjujoči se poudarki, ki jih v svojih teoretskih refleksijah poudarjajo praktiki sokratskega dialoga, nas napekujejo na sklep, da je sokratski dialog najbolje razumeti kot dispozitiv, se pravi kompleksno celoto različnih elementov, ki vsi prispevajo k procesu, ki mu rečemo sokratski dialog. Zato je za uvod morda najbolje, če si ogledamo, kako so proces diskusije poskusili povzeti v niz konstitutivnih pravil dialoga. V nadaljevanju navajam štiri sklope pravil, ki so bili objavljeni v zborniku *Enquiring Minds* kot informacija za udeležence sokratskega dialoga.

## Procedure

1. Voditelj dialoga pred začetkom postavi dobro formulirano vprašanje ali trditev.
2. V prvem koraku se zbere primere, ki so jih sodelujoči doživeli in so relevantni za temo.
3. Skupina izbere primer, ki je izhodišče za analizo in argumentacijo.
4. Pomembne trditve udeležencev se napišejo na tablo, tako da imajo vsi ves čas pregled nad potekom razprave.

## Pravila za sodelujoče

1. Prispevek sodelujočih temelji na njihovih lastnih izkušnjah in ne na tem, kar so slišali ali prebrali.
2. Mišljenje in spraševanje je pošteno. Dvom o povedanem, ki se ga izrazi, mora biti pristen.
3. Sodelujoči morajo izraziti svoje misli jasno in koncizno, tako da lahko vsi gradijo na idejah, ki so jih drugi izrazili v dialogu.
4. Vsi pazljivo spremljajo prispevek vsakega. Potrebno je dejavno sodelovanje, tako da so ideje vseh vtkane v proces skupnega mišljenja.
5. Sodelujoči se ne osredotočijo le na lastne misli. Pokušajo razumeti misli drugih in po potrebi prosijo za pojasnitev.
6. Kdor ne ve več, o čem se razpravlja, ali je izgubil nit diskusije, prosi za pomoč druge, da bi si pojasnil, do kod je prišla diskusija.
7. Abstraktne trditve morajo temeljiti v konkretnih izkušnjah, ki jih pojasnjujejo. Zato je potreben primer iz resničnega življenja, na katerega se je mogoče vračati med dialogom.
8. Raziskovanje traja, dokler se pogledi sodelujočih razlikujejo, oziroma dokler si še niso prišli na jasno glede odgovora.

## Pravila za voditelja dialoga

1. Glavna naloga voditelja je pomagati skupnemu procesu pojasnjevanja, tako da nastane pristen konsenz. Ta je dosežen le, ko so bili odpravljeni nasprotujoči si pogledi in se je upoštevalo vse argumente in protiargumente. Vodja dialoga mora zagotoviti, da se to res zgodi.
2. Vodja naj ne bi usmerjal dialoga v specifično smer ali zavzemal vsebinskih stališč.

3. Voditelj diskusije mora zagotoviti spoštovanje pravil dialoga, tako da na primer neki posamezni sodelujoči ne postane dominanten, večina pa se skoraj ne oglasi.

## Merila za ustreznost primerov

1. Primer mora izhajati iz konkretnega izkustva. Hipotetični ali posplošeni primeri (»Precej pogosto se mi dogaja ...«) niso primerni.
2. Primeri ne smejo biti prezapleteni. Pogosto so najboljši preprosti primeri. Kadar se predstavi niz dogodkov, je za skupino najbolje, da se osredotoči le na enega.
3. Izbrani primer mora biti relevanten za temo dialoga in zanimiv za udeležence. Poleg tega mora biti tak, da se vsi udeleženci lahko postavijo v položaj osebe, ki je primer priskrbel.
4. Primer se mora nanašati na dogodke, ki so že zaključeni. Ni dobro, če dogodki sodelujoče še vedno neposredno zadevajo in morajo še sprejemati odločitve, povezane z njimi. V tem primeru je nevarno, da bodo drugi člani skupine pristranski ali bodo razmišljali hipotetično.
5. Sodelujoči, ki je priskrbel primer, mora biti pripravljen, da ga predstavi v celoti in priskrbi informacije o vseh relevantnih dejstvih. Tako lahko drugi v celoti razumejo primer in njegovo relevantnost za vprašanje, na katero poskuša dialog odgovoriti.

Dialog torej sledi pravilom, ki so udeležencem vnaprej znana. Moderator vsebinsko ne posega vanj, temveč skrbi za normalen potek in spoštovanje pravil. Drugače je le v obdobju *metadialoga*, ki je prekinitev dialoga, v katerem se premisli njegov potek, njegova struktura, vloga voditelja diskusije in se tako razčisti proceduralne nejasnosti, ki motijo tok dialoga. Metadialog je torej trenutek, ko sam dialog postane predmet diskusije, a le zato, da



bi se odpravilo motnje, ki ovirajo njegov potek. Ker se v metadialogu lahko obravnava tudi ravnanje voditelja dialoga, takrat vlogo voditelja navadno prevzame eden od udeležencev.

Če to strukturo primerjamo s filozofijo za otroke, vidimo, da pri filozofiji za otroke pravila niso dana vnaprej, vsaj ne v tako strogi obliki. Dana je le osnovna struktura, vendar pa pravila skupnost med procesom skupnega raziskovanja (lahko) vzpostavi, morda celo taka, ki so zelo podobna zgoraj navedenim. Pri tem je treba dodati, da so pravila pri sokratskem dialogu v resnici dovolj splošna, tako da na konkretni ravni puščajo precej maneverskega prostora. Druga možna zastavitev je zelo formalizirana struktura, ki narekuje zelo kontrolirane in vodene intervencije udeležencev dialoga. Primer tega je denimo metoda Oscarja Brenifierja, ki je predstavljena v njegovi knjižici *Enseigner par le debat* – odlomek iz nje je bil preveden v FNM 2007 1/2. Pri tej metodi gre za niz lokalnih struktur spraševanja in odgovarjanja, ki so vse natančno regulirane. Brenifier z njimi pravzaprav opiše niz procedur, ki spodbujajo mišljenje, oziroma niz postopkov, ki nam pomagajo, da zastavljamo filozofska vprašanja, nanje odgovarjamo in jih kritično ovrednotimo. V tem smislu so njegove vaje zelo uporabne. Učenci pač ne začnejo misliti, če jim to naročimo, še manj, če jim to ukažemo. Če pa sledijo določeni proceduri, se lahko s pomočjo te zunanje opore začne razvijati mišljenje: najprej so pravila zunanja, z vajo pa jih sodelujoči ponotranjijo in vključijo v nabor lastnih intelektualnih orodij. Res pa je, da lahko vse skupaj ostane zgolj vaja, ki s ponavljanjem izgubi privlačnost in postane predvidljiva in dolgočasna. Zato je odločilno, kako so Brenifierovi postopki vpeti v širši okvir razmisleka, kako se učitelj znajde pri ravnanju z njimi ter koliko se učenci najdejo v njih.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Zanimivo je, da v nedavni Unescovi publikaciji *Philosophy, A School of Freedom* govorijo o sokratski metodi Oscarja Brenifiera.

Zdi se, da je (neo)sokratski dialog makroreguliran in na mikrosцени pušča več prostora za improvizacijo, iskanje in zgubljanje, za relevantnosti in nerelevantnosti – za subjekt, ki sam ne ve, kaj pravzaprav hoče povedati. Vidimo, da gre pri sokratskem dialogu za osebno izkustvo in za začenjanje iz nič. In za gradnjo na tem, kar je bilo v dialogu izraženo. V nekem smislu je osebno izkustvo edino izhodišče za posameznika, izražena stališča v dialogu pa edini temelj, na katerem skupnost gradi. Skupnost tako vzpostavlja svoj svet in oblikuje svoja stališča. Tako gre za nekakšno racionalno rekonstrukcijo tega, kar verjamemo, na podlagi debate, ki ne da popolnoma v oklepaj naših stališč, jih pa racionalno pretrese. Ta pretres poteka tako, da se gradi iz ničle, stranski proizvod tega pa je sprememba naših stališč. Ne sicer tako, da bi vsak povedal, kaj verjame, in bi bilo to izpostavljeno kritiki, temveč tako, da vsak prispeva k gradnji skupnih stališč, v debati pa so postopno postavljena pod vprašaj stališča, ki jih o obravnavanem vprašanju »vselej že« ima. Tako da gre v nekem smislu za postopno inventuro naših stališč o določenem problemu.

Obenem pa je vzpostavljen drugi odnos, odnos med konkretnim izkustvom in splošnimi sklepi. Tako da niso postavljena pod vprašaj samo splošna stališča, temveč se ponovno premisli njihova povezava s konkretnimi dogodki v našem življenju. Kajti naša splošna stališča seveda temeljijo na konkretnosti. Denimo, naš odnos do potovanja z letalom se je lahko oblikoval na podlagi naših izkušenj z letenjem. Morda smo najprej mislili, kako čudovito je leteti, a nas je nelagodje ob turbulencah odvrnilo od njega. Lahko pa da smo imeli neki prvotni strah, ki nam je preprečil, da bi sploh vstopili v letalo. Ali pa nas je o tem, kako nevarno je tako potovanje, prepričal ogled filma ali poročila drugih ljudi. V vsakdanjem življenju osebna izkušnja v ožjem pomenu besede (saj je tudi ogled filma ali pogovor z drugimi o letenju osebna izkušnja, a ne neposredna izkušnja z letenjem) ni vselej odločilna pri oblikovanju

naših stališč. Drugače ne bi imeli stališč do tujcev, ki jih nismo še nikdar srečali.

Sokratski dialog je povezan s samodisciplino oziroma s temeljno odločenostjo za skupno raziskovanje, kar pomeni tudi skupno raziskovanje naših lastnih stališč. To je torej disciplina, ki poskuša graditi stališča le na izkušenem, ne pa na čustvih in imaginariju, ki je nam vsem lasten. Primer, iz katerega dialog nujno izhaja, ni samo primer, ki je dan, temveč košček realnega, h kateremu se je mogoče nenehno vračati in ga ves čas preizpraševati. Gre za odlomek iz življenja udeleženca, ki je sicer tesno povezan z izhodiščnim problemom, a njegov celotni pomen postane postopno znan šele med potekom diskusije. Včasih je to za tistega, ki je dal primer, zelo osebno, saj počasi sam razkriva čustvene plasti, s katerimi je ta primer povezan.

Dialog torej v nekem smislu ohranja element izkustva kot izkustva, a ga na drugi ravni poskuša tudi odpraviti. Izkustvo, iz katerega v dialogu izhajamo, ni tudi že simbolno predelano. Ostaja izkustvo, kljub interpretacijam, s katerimi smo ga poskušali osmisliti. Ostaja kot dogodek, ki me je zaznamoval in ni povsem povzet v simbolno mrežo mojih prepričanj. In cilj dialoga je skupna predelava tega izkustva, ki potem vodi do splošnega odgovora na zastavljeno vprašanje.

Lahko se uporablja na šolah, a v strogi obliki (dialog manjše skupine sodelujočih traja neprekinjeno več dni, dokler se ne pride do za vse sprejemljivega odgovora na vprašanje), zahteva umik iz vsakdanjega življenja in čas, namenjen le razmisleku. Za zunanjega opazovalca je to prava izkušnja v koncentraciji in test volje priti do odgovora, čeprav se zdi, da pogovor ne pelje nikamor, in če kam pripelje, je rezultat v neskladju z vloženim časom in energijo. Vendar pa udeleženci naknadno poročajo, kako močno je izkušnja sokratskega dialoga vplivala nanje in kako drugače sedaj gledajo na stvari.

Za nas pa je pomembno tudi, da ta radikalna

oblika sokratskega dialoga v drugi luči kaže dialog, ki ga vodi učitelj pri filozofiji v osnovni šoli in gimnaziji. Tam radikalne predpostavke ne v času, ne v številu udeležencev, ne v motivaciji niso izpolnjene. Zato je srečanje s čisto obliko sokratskega dialoga tudi spodbuda za razmislek, ali je v šolskih razmerah tak dialog sploh mogoč. Če sokratski dialog v šoli ni mogoč v čisti obliki (oziroma je v čisti obliki mogoča le izjemoma), v kakšni obliki pa je mogoč? In če dialog v šoli ni sokratski, ali lahko prinaša rezultate, ki naj bi jih prinašal sokratski dialog? Oziroma bolje: kaj je treba spremeniti, da bo mogoč tam, kjer teh predpostavk ni – da bi bil pouk za učence in dijake, ki jih filozofija nujno ne zanima, tako zanimiv, da bi spoznali, da bi jih morala zanimati? Če sokratski dialog v čisti obliki tega naboja nima, namreč spodbuditi k filozofiji, kaj ta naboj ima? In kako sokratski dialog modificirati ali dopolnjevati s čim drugim, bolj vsebinskim, oziroma z drugačno pozicijo učitelja, da bo ta interes za filozofijo, ki so ga kot otroci nekoč imeli, pri učencih spet prebujen? Verjetno bi bila ta vprašanja dobro izhodišče za sokratski dialog učiteljev filozofije.

## Literatura

Berestetsky, Alain: »Ouvrir le banquet de la connaissance«, v Tozzi, M. (ur.): *Nouvelles pratiques philosophiques en classe*, CRDP de Bretagne 2002, str. 9–12.

Birnbach, Dieter; Kronhn, Dieter (ur.): *Das sokratische Gespräch*, Reclam 2002.

Birnbach, Dieter; Kronhn, Dieter: »Socratic Dialogue and self-directed learning«, v Saran, Rene; Nieser, Barbara 2004, str. 9–13.

Brenifier, Oscar: »Izpraševati vprašanje«, FNM 2007 1/2, str. 70–76.

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

Heckmann, Gustav: »Six pedagogical measures and Socratic facilitation«, v Saran, Rene; Neisser, Barbara 2004, str. 107–119.

Justin, Janez: »Komunicirati o etičnem in družbenem«, v Justin, Janez (ur.): *Etika, družba, država II*, Pedagoški inštitut, Ljubljana 1997, str. 107–121.

Kocijančič, Gorazd: »Temeljni pojmi Platonovih dialogov«, v *Platon, Zbrana dela II*, Mohorjeva družba Celje, Celje 2005, str. 1050–1205.

Olesen, Soren Gosvig: »Le moment socratique de la philosophie«, v Ferrari, Jean (ur.): *Socrates pur tous*, Vrin, Pariz 2003, str. 167–197.

*Philosophy, A School of Freedom*, Unesco Publishing, Pariz 2007.

Reale, Giovanni: *Zgodovina antične filozofije I*, SH, Ljubljana 2002.

Saran, Rene; Neisser, Barbara (ur.): *Enquiring Minds*, Trentham Books 2004.

Scott, Gary Alan: »Introduction«, v Scott, Gary Alan (ur.): *Does Socrates Have a Method*, The Pennsylvania State University Press 2002, str. 1–17.

## **Poučevanje filozofije v Turčiji in filozofski klubi**

Filozofsko izobraževanje, ki razvija naše intelektualne zmožnosti, nam pomaga utrditi temeljne človekove pravice. Namen tega izobraževanja je razviti posameznikovo *spraševanje* o življenju. Filozofsko izobraževanje je proces, ki se začne med primarnim izobraževanjem in se nadaljuje vse življenje. Da bi bil ta proces uspešen, zahteva od nas ustvarjanje nujnih pogojev, v katerih lahko mladi raziskujejo filozofsko tradicijo. Filozofski klubi, ki so bili zato ustanovljeni leta 1994, ponujajo nove in *široke* možnosti za filozofsko izobraževanje. Namen tega pisanja je predstavitev vloge filozofskih klubov pri poučevanju filozofije. Predstaviti vam želim filozofske klube v gimnazijah in njihove dejavnosti po njihovi združitvi pod okriljem Istanbulskega programa gimnazijskih filozofskih klubov (ILFKP).

V Turčiji je bila filozofija prvič vključena v gimnazijski predmetnik leta 1911. Pouk filozofije je pridobil pomen po ustanovitvi republike, kajti republika, kakršno je ustanovil Atatürk s sodobno in prosvetljeno iniciativo, si je zadala za nalogo uresničitev zamisli Nova oseba – nova država. Družbene spremembe, ki so se zato krepile, so nedvomno odsevale tudi v filozofskem izobraževanju. Omeniti je treba, da je bila za pouk filozofije odločilna zahteva po kvalificiranih učiteljih, dokler niso bili dosegljivi tudi prevodi in berila. Pravzaprav so pomembni posamezniki začeli poučevati filozofijo v gimnazijah po letu 1924 in pri tem *vzpodbujali učence ljubiti svoj študij in si zanj še naprej prizadevati*, tako da so na koncu oni sami *postali univerzitetni kader*. Medtem je *napredoval* tudi pouk filozofije. Danes je filozofija obvezni predmet v vseh gimnazijah in poklicnih šolah v obsegu dveh ur na teden. Učitelji, ki poučujejo filozofijo, imajo univerzitetno diplomno iz filozofije in pedagoško izobrazbo. *Poleg* pouka filozo-

fije so v gimnazijah na voljo še izbirni predmeti logika, sociologija, psihologija, demokracija in človekove pravice. Poleg tega je bil letos uveden še nov izbirni predmet *vzgoja mišljenja*. Prav filozofski klubi pa so bili dejavnik, ki je poskrbel za novo dimenzijo obveznega pouka filozofije. Klubi so organizirani v gimnazijah, da bi se lahko dijaki ukvarjali s filozofskimi vsebinami, ki niso predpisane z učnim načrtom.

Prvi filozofski klub je bil ustanovljen leta 1994 v francoski gimnaziji Saint Benoit. Tej so sledile še druge šole. Tako so imeli dijaki prvič možnost srečati in spremljati vsebine zunaj obveznih dveh ur filozofije na teden. Filozofski klubi vsekakor ponujajo mladini nove možnosti filozofskega izobraževanja glede vsebine in tudi oblike. Vzpodbujajo jih k temu, da so svobodni državljani, ki mislijo metodično in *nosijo odgovornost za svoje zamisli*. Svoje čase so bila v programu prisotna ideološka sredstva, vendar zavedna drža učiteljev in dijakov ni dovolila, da bi se to stanje razvilo do kritičnih razsežnosti. Filozofski klubi so bili dolgo časa pod nadzorom šolskega ministrstva, leta 2005 pa so si končno zagotovili lastno legitimnost. Prvi filozofski klub v francoski gimnaziji Saint Benoit je bil zasnovan kot orodje za pripravo dijakov na mednarodno filozofsko olimpijado. Vendar je klub presejal okvire te naloge in postal integralni del pouka filozofije na gimnazijah. Dijaki v filozofskih klubih, prvotno zasnovanih kot dijaške organizacije, so spoznali, da za te klube ni velikega zanimanja. Zaradi dejstva, da jim premajhno število udeležencev omejuje izbiro, so se dijaki odločili za izmenjavo učencev med šolami. Združeni pouk je prvič potekal leta 1995 s sodelovanjem učencev nemške in avstrijske gimnazije. Te tri šole so tvorile jedro filozofskega programa. Pozneje se je skupini pridružilo skoraj 40 zasebnih in javnih šol. Zato je bil ustanovljen Istanbul Liseleri felsefe Kulupleri Plataformu – ILFKP (Istanbulski program gimnazijskih filozofskih klubov). ILFKP deluje kot posvetovalni in *upravni* organ, ki v šolah omogoča filozofske klube in opravlja

skupne dejavnosti.

V dejavnostih ILFKP lahko sodelujejo gimnazijski učitelji filozofije in tudi dijaki, ki jih zanima filozofija. ILFKP združuje prostovoljce, ki jih združuje »ljubezen do filozofije« in tvorijo posebno fleksibilno strukturo. Kot pravi eden ustanoviteljev programa M. S. Sirin: »Program je bil zasnovan tako, da ima vsak posamezni član enake pravice in vsakdo ima pravico do izstopa, kar bo vedno veljalo za nove udeležence. Zavrača hierarhijo in ne bo obravnavan kot legalna entiteta.« Dijaki in učitelji z različnih šol so začeli sodelovati pri filozofskih dejavnostih in so izkoristili *obilico* znanja vsakega učitelja, ki sodeluje pri programu. Dejavnosti so bile tako intenzivne, da so učitelji spoznali svoje pomanjkanje znanja in začeli načrtovati programe internege izobraževanja. Tako so učitelji in učenci sodelovali z univerzitetnimi predavatelji brez kakršne koli hierarhije. Po dialogu med gimnazijo in univerzo je bilo v ta proces vključenih nekaj nevladnih organizacij in oseb, ki so videle vrednost filozofije. Program je v Istanbulu postal tudi vzorec in nekaj podobnih tvorb se je pojavilo po različnih turških mestih. Program je organiziral Filozofske dneve v ekonomsko nerazvitem turškem mestu Harranu, kjer so ob *treh različnih priložnostih* (enkrat tudi na mednarodni ravni) poleg njihovih letnih dejavnosti sodelovali dijaki, učitelji in akademiki. Poleg tega je bil leta 2002 organiziran Filozofski simpozij dijakov Turčije v Anatoliji, na katerem so dijaki razpravljali o položaju filozofije v Turčiji. *Vsako leto* so dijaki, združeni v programu, tri dni na teden z akademiki sodelovali na seminarjih, včasih pa tudi organizirali tematske mesečne seminarje. Dijaki so se povezovali s študenti filozofije, ki so se v preteklosti udeleževali filozofskih klubov in tako prvič organizirali mladinsko skupščino na 21. Svetovnem filozofskem kongresu. Na podlagi tega procesa je skupina dijakov, učiteljev in akademikov *izdala* filozofsko revijo. Učitelji ILFKP so na naslovu [ILFKPogretmenleri@yahoogroups.com](mailto:ILFKPogretmenleri@yahoogroups.com) uvedli *online* skupino za

medsebojno izmenjavo vsebin. Program nadaljuje organiziranje seminarjev, ki vsako leto obravnavajo druge teme. Prav tako je leta 2000 začel Istanbulske filozofske dneve.

## Novosti, ki jih je vpeljal ILFKP

1. Novi pojem pri dejavnostih je *solidarnost*. Glavni namen ILFKP je razvijanje kulture solidarnosti namesto kulture tekmovalnosti. Vsak učitelj lahko uči vsakega dijaka v programu. Dijaki in učitelji prostovoljci (ne glede na to, s katere šole prihajajo), zbrani okoli ene teme, sodelujejo solidarno in si izmenjujejo informacije, prav tako opravljajo predstavitve na različnih šolah. Prijateljstva, ki so se razvila med temi skupinami, so *dodatna vrednost* programa.
2. V programu ni klasične hierarhije, lahko pa jo opišemo kot *skupno vodeno* iniciativo dijakov in učiteljev. Vsak učitelj in dijak te iniciative ima enake pravice in možnost govora in sprejemanja odločitev. Tu ne moremo govoriti o hierarhični organiziranosti. Filozofski klubi različnih šol se pač sestanejo, izmenjajo *zamisli*, jih nato realizirajo in sledijo skupnim odločitvam, ki so jih svobodno sprejeli. Filozofska srečanja, ki so organizirana na predstavitvenih dnevih, lahko moderirajo bodisi dijaki bodisi učitelji. Dijaki različnih šol v sodelovanju z odgovornimi učitelji in akademiki vodijo študijske in bralne skupine, ki obravnavajo s programom opredeljene teme, ter predstavljajo njihovo delo.

## Naloge ILFKP

1. ILFKP je imela učinkovito vlogo v razvoju *ljubezni do filozofije* med mladimi. Mnogi sposobni dijaki, ki so nekoč sodelovali v programu, radi nadaljujejo filozofsko izobraževanje bodisi v Turčiji bodisi v tujini. Tako je za ILFKP čast, da so se nekateri bodoči akademiki usposabljali znotraj te iniciative.
2. Program je pomagal *zmanjšati* umetne meje med gimnazijami in univerzami, pa tudi *razviti*

*komunikacijo in zagotoviti feedback*. Poleg tega so sedaj srečanja internega izobraževanja, ki je bilo dolga leta zanemarjano, organizirana v sodelovanju z univerzami. Tako se učiteljem pomaga in jih vzpodbuja, da se izpopolnjujejo in ustvarjajo nove študijske pomoči.

3. Program *podpira poučevanje filozofije* v šolah z metodo *uporabe* pregledov tematske literature in s pripravo nalog.

4. Učitelji razvijajo tesnejši odnos z učenci, zaradi povečane odgovornosti do dijakov čutijo dodatno potrebo po izpopolnjevanju znanja in raziskujejo potrebo po *biti* »bolje usposobljen učitelj«.

5. Dijaki kažejo individualne napredke pri bralnih, pisnih, predstavitvenih in razpravljalnih spretnostih.

## Metoda dela ILFKP

### 1. Skupinsko branje

- Izbor teme: učitelj koordinator izbere filozofsko temo glede na interese in želje dijakov. Ta tema je priložnostno lahko pojem, filozofsko delo, filozofsko področje ali pa interdisciplinarna tema.

- Zbiranje literature: dijaki in učitelji skupaj iščejo literaturo. Pomembna so besedila (vsaj 4–5 besedil) in vprašanja. Zberejo se in predelajo besedila, ki se nanašajo na temo. *Zagotovljeno je*, da se bodo vidiki besedil med seboj razlikovali.

- Delovna skupina: na začetku vsakega šolskega leta so dijakom in učiteljem predstavljeni vsi naslovi. Vsaka delovna skupina, ki jo sestavljajo dijaki iz filozofskih klubov različnih šol, bere in razpravlja o besedilih ter prihaja do sklepov skupaj z učiteljem oz. odgovornimi učitelji (v sodelovanju z univerzitetniki). Odločajo o obliki, ki jo bodo uporabili pri predstavitvi teme. Naloga je lahko podprta z vizualnim materialom in umetniškimi deli (npr. igre, poezija,

glasba, drama itd.). Na splošno vsaka skupina deluje enkrat na teden po pouku, bodisi v šoli bodisi kje drugje, npr. v gostinskem lokalu.

- Dijaki predstavijo svoje delo na šolah, ki niso njihove matične, ali pa v kakšni predavalnici. Predstavitve *vodijo* dijaki (učitelji in akademiki lahko sodelujejo), udeležujejo se je dijaki drugih šol, ki so bili predhodno seznanjeni s temami. Predstavitve *temelji* na vprašanjih udeležencev.

- Predstavitve so organizirane vsak mesec. Program ILFKP *traja* celo šolsko leto.

2. Akademska srečanja: konference univerzitetnikov, mislecev in avtorjev so vsebinsko prilagojene programu. Dijaki se na srečanje pripravijo in med srečanjem zastavljajo vprašanja. Ta dejavnost ne koristi *samo* dijakom, ki jih zanima filozofija, temveč tudi učiteljem.

3. Filozofski dnevi: vse teoretično in praktično delo je na vsaki šoli razdeljeno na dva zaporedna dneva. Da bi obogatili razpravo, povabijo k sodelovanju tudi klube iz drugih mest. Na filozofskih dnevih potekajo predstavitve nalog, uprizarjajo se umetniške predstave, sklepajo se nova prijateljstva.

In na koncu povejmo, da igrajo filozofski klubi in ILFKP pomembno vlogo pri poučevanju filozofije. Zavedamo se dejstva, da imamo pomanjkljivosti in težave. Vendar kljub tem težavam zaradi tovrstnih dejavnosti med mladimi *narašča* zanimanje za filozofijo. *Te izkušnje* nam govorijo, da je možno poučevati filozofijo tudi zunaj šol in da je to oblika izobraževanja, ki razvija analitične in ustvarjalne sposobnosti mladih. Vsekakor pa smo zaradi tega eksperimenta ugotovili, da *smo* tudi mi še vedno dijaki in da smo odločeni nadaljevati *naše učenje*.



## ***Srednješolski pouk filozofije, logike in etike v Republiki Hrvaški***

V Republiki Hrvaški so štiri vrste gimnazij: splošna, klasična, jezikovna in športna gimnazija. V vseh gimnazijskih programih se filozofija poučuje v zadnjem, četrtem letniku, za njeno realizacijo pa je predvidenih 64 pedagoških ur. V upravno-birotehniških šolah je filozofija na voljo kot izbirni predmet, prav tako v četrtem letniku. Učni načrt in program, ki ga je odobrilo ministrstvo, obsega pregled zgodovine filozofije. Prvi sklop seznanja učence s temeljnimi filozofskimi disciplinami, sledi pa zgodovinski pregled s periodizacijo:

- antična filozofija,
- srednjeveška filozofija,
- novoveška filozofija,
- nemški klasični idealizem,
- sodobna filozofija in
- filozofija 20. stoletja.

Majhen, vendar pomemben del pouka je namenjen zgodovini hrvaške filozofije. Uradni učbenik, ki ga je potrdilo ministrstvo za znanost, šolstvo in šport je *Povijest filozofije* (Zgodovina filozofije) Borisa Kalina.<sup>1</sup> Na koncu učbenika je tudi slovar temeljnih filozofskih pojmov, ki se je izkazal za zelo koristen pripomoček dijakov za obvladovanje gradiva. Kalinov učbenik je v uporabi triintrideset let, vsakih nekaj let pa pridobiva kakovost z novimi vsebinami, s katerimi avtor dopolnjuje učbenik. To velja predvsem za sodobno filozofijo in nove vsebine iz zgodovine hrvaške filozofije.

Od leta 1990 do danes je bilo izdanih nekaj

1 Prva izdaja Boris Kalin, *Povijest filozofije s odabranim tekstovima filozofa* (Zagreb, Školska knjiga, 1973); zadnja dopolnjena izdaja Boris Kalin, *Povijest filozofije s odabranim tekstovima filozofa* (Zagreb, Školska knjiga, 2006).

različnih učbenikov, ki so bili uradno na voljo kot pomožna literatura. Ivan Čehok in Filip Grgić sta avtorja učbenika *Filozofija*, ki je za razliko od Kalinovega problemsko zasnovan.<sup>2</sup> Na voljo je še en problemsko zasnovan učbenik *Filozofija (Uvod u filozofiju)*,<sup>3</sup> katerega avtor je Arno Anzenbacher. Avtor tretjega alternativnega učbenika *Mala povijest filozofije* (Mala zgodovina filozofije)<sup>4</sup> je Johannes Hirschberger. Temu učbeniku je dodana tudi *Mala povijest hrvatske filozofije* (Mala zgodovina hrvaške filozofije) Ivana Čehoka.

Logika se kot ločen samostojni predmet poučuje v tretjem letniku gimnazije v obsegu 35 ur na leto. Učni načrt in program predvidevata poučevanje temeljev tradicionalne (Aristotelove) in sodobne (matematične) logike. Temeljne teme učnega načrta za logiko so:

- pojem,
- sodba,
- sklep,
- resničnostne funkcije,
- kvantificiranje,
- splošna metodologija,
- debela resničnosti in
- Vennovi diagrami.

Poleg posodobljenega učbenika Gaje Petrovića<sup>5</sup> so uradno v rabi tudi učbeniki Mirka Jakića<sup>6</sup>

2 Ivan Čehok, Filip Grgić, *Filozofija: udžbenik filozofije za četvrti razred gimnazije* (Zagreb, Profil International, 2001).

3 Arno Anzenbacher, *Filozofija: uvod u filozofiju* (Zagreb, Školska knjiga, 1992).

4 Prva izdaja: Johannes Hirschberger, *Mala povijest filozofije* (Zagreb, Školska knjiga, 1995); druga izdaja Johannes Hirschberger, *Mala povijest filozofije* (Zagreb, Školska knjiga, 2002).

5 Prva izdaja Petrovićeve logike datira v davno leto 1964: Gajo Petrović, *Logika* (Zagreb, Školska knjiga, 1964); zadnja, prenovljena izdaja Gajo Petrović, *Logika* (Zagreb, Element, 2002).

6 Mirko Jakić, *Logika* (Zagreb, Školska knjiga, 1995).

in Srečka Kovača.<sup>7</sup> Vsi trije učbeniki imajo isti naslov *Logika*.

Z uvedbo verouka v šole leta 1992 je bil kot alternativa verouku uveden pouk etike. Etika se kot predmet poučuje 35 ur na leto v vseh letnikih srednjih šol. Vsak letnik ima posebno razdelan program in učni načrt. Za vsak letnik je na voljo nekaj drugačije programa, vendar je okvirni načrt isti.

V prvem letniku učenci s kritičnim mišljenjem in utemeljevanjem spoznajo splošne vrednote, pojem in identiteto ter človekove pravice. Učni načrt in program predvidevata naslednje sklope:

- v iskanju identitete,
- ovire pri iskanju,
- orientacijske točke in pasti na poti,
- cilji – lažni, navidezni, resnični,
- odgovornost zase in druge.

Za prvi letnik so potrjeni trije učbeniki, katerih avtorji so Ivan Čehok,<sup>8</sup> Vesna Šipuš<sup>9</sup> in skupina avtorjev Ćiril Ćoh, Marija Lamot in Ksenija Matuš.<sup>10</sup> V drugem letniku dijake poučujejo in usmerjajo k življenju v skupnosti z drugimi ljudmi. Poudarek je na samospoštovanju in spoštovanju drugih ljudi. Sklopi poučevanja te tematike so:

- človek v odnosih,
- spopadi v odnosih,
- svoboda in morala,

---

7 Srečko Kovač, *Logika za gimnazije* (Zagreb, Hrvatska sveučilišna naklada, 1994).

8 Prva izdaja Ivan Čehok, *Etika 1: čovjek – biće susreta: udžbenik etike za 1. razred srednje škole* (Zagreb, Školska knjiga, 1996); zadnja izdaja Ivan Čehok, *Etika 1: čovjek – biće susreta: udžbenik etike za 1. razred srednje škole* (Zagreb, Školska knjiga, 2003).

9 Vesna Šipuš, *Etika – udžbenik za 1. razred gimnazije* (Zagreb, Školska knjiga, 2001).

10 Ćoh, Lamot, Matuš, *Etika 1* (Zagreb, Školska knjiga, 2004).

- država in družba,
- človeštvo in globalizacija.

Avtorja potrjenih učbenikov za drugi letnik sta Vesna Šipuš<sup>11</sup> in Ozren Žunec.<sup>12</sup>

Okvirna tema etike v tretjem letniku je bioetika. Bioetične teme so razdeljene na pet sklopov:

- človek v celoti živega,
- bioetika kot odgovor,
- ekologija in zaščita okolja,
- bioetika in biologijske znanosti,
- medicinska bioetika.

Vesna Šipuš<sup>13</sup> in Ivan Čehok<sup>14</sup> sta avtorja dveh potrjenih učbenikov za tretji letnik.

Etika kot filozofska disciplina je temeljna tema v četrtem letniku. Učenci se seznanijo s temeljnimi etičnimi nauki in temeljnimi etičnimi problemi, ki so se pojavili v zgodovini. Etične teme, ki jih poučujejo v zaključnem četrtem letniku, so:

- morala in moralna delovanja,
- etika – pluralizem pristopov k morali,
- mejne pozicije zgodovine etike,
- svoboda in odgovornost,
- etika in filozofija zgodovine.

Za četrti letnik sta potrjena učbenika Ivana Čehoka<sup>15</sup> in Vesne Šipuš.<sup>16</sup> Od začetka leta

---

11 Vesna Šipuš, *Etika 2: udžbenik za drugi razred gimnazije* (Zagreb, Školska knjiga, 2001).

12 Ozren Žunec, *Etika 2: u potrazi za istinom: religije sveta udžbenik za II. razred srednjih škola* (Zagreb, Profil International, 1998).

13 Vesna Šipuš, *Etika 3: udžbenik za treći razred gimnazije* (Zagreb, Školska knjiga, 2003).

14 Ivan Čehok, *Etika 3: udžbenik etike za 3. razred srednje škole* (Zagreb, Školska knjiga, 1996).

15 Ivan Čehok, *Etika 4: udžbenik za etiku u četvrtom razredu gimnazije* (Zagreb Profil International, 1999).

16 Vesna Šipuš, *Etika: udžbenik za 4. razred gimnazije* (Zagreb, Školska knjiga, 2000).



2002 do avgusta istega leta je na internetnem forumu, ki ga je zasnoval in vodil dr. Milan Polić, potekala javna razprava o poučevanju etike v srednjih šolah. Ta razprava je objavljena v reviji *Metodički ogledi* št. 17.<sup>17</sup>

Od leta 1997 je organizirano tudi dijaško tekmovanje iz logike. Po šolskem, mestnem in pokrajinskem tekmovanju najboljši dijaki tekmujejo na državnem tekmovanju iz logike. Tekmovanje v obliki pisnega izpita obsega vsebine iz logike sodb in logike predikatov. Na tem tekmovanju so dijaki zelo uspešni pri reševanju zahtevnih nalog iz matematične logike.

Od leta 2001 pa poteka srednješolsko tekmovanje iz filozofije. Tekmovanje je sestavljeno iz treh delov. V prvem gre za pisno preverjanje poznavanja filozofskih pojmov. Drugi del poteka v obliki pisanja eseja na določeno temo. Tretji del, v katerem sodeluje samo pet v prvih dveh delih najbolje ocenjenih dijakov, pa je ustno preverjanje znanja. Tako kot tekmovanje iz logike tudi to poteka na šolski, mestni in pokrajinski ravni, na koncu pa je državno tekmovanje iz filozofije. Tekmovalci dobijo konec decembra seznam literature in okvirno temo tekmovanja, pri tem pa se državno tekmovanje, ki je opredeljeno s časovnim načrtom, izvede do 15. maja. Od leta 2007 je tekmovanju dodan tudi četrti del, ki poteka v tujem jeziku (angleščina, nemščina ali francoščina). Namen tega dela je selekcija dijakov za sodelovanje na mednarodni filozofski olimpijadi. Dijakinja oz. dijak, ki napiše najboljši esej v tujem jeziku, in skupni zmagovalec prvih treh delov tekmovanja, seveda če je napisal dober esej v tujem jeziku, sta se kvalificirala na mednarodno filozofsko olimpijado.

Predmeta filozofija in logika sta od leta 1991 doživela določene spremembe. V učnem načrtu in programu so bile končno vpeljane do tedaj zanemarjene teme iz hrvaške filozofske dedi-

ščine. Tako so v program uvrščeni vsaj nekateri pomembnejši hrvaški filozofi, kot so Herman Dalmatino, Jurij Dragišić, Frane Petrić, Ruder Bošković. Marksistična filozofija je predstavljena v razumnih okvirih, program pa se vsakih nekaj let obogati s temami o sodobni filozofiji.

V logiki je večina vsebin prestavljenih s tradicionalne logike na matematično logiko. Največja novost je vpeljava etike kot novega predmeta iz filozofske skupine predmetov. Učni načrt in program etike je dobro zasnovan in obsega večino problemov, s katerimi se spoprijemata posameznik in tudi skupnost. Program etike je opredeljen kar se da svobodno, tako da je uspeh odvisen predvsem od samega učitelja in njegovega pristopa k zastavljenim učnim temam. V najboljšem primeru je etika hrvaški ekvivalent za to, kar se v nekaterih državah v praksi imenuje filozofija za otroke.

## Literatura

Rasprava o nastavi etike u srednjim školama. *Metodički ogledi*, št. 17 (2003), 83–169.

Anzenbacher, Arno. 1994. *Filozofija* (Zagreb, Školska knjiga, 1994).

Čehok, I. i Grgić, F. 2001. *Filozofija* (Zagreb, Profil, 2001).

Čehok, Ivan. 1996. *Etika 1: čovjek - biće susreta: udžbenik etike za 1. razred srednje škole* (Zagreb, Školska knjiga, 1996).

Čehok, Ivan. 2003. *Etika 1: čovjek - biće susreta: udžbenik etike za 1. razred srednje škole* (Zagreb, Školska knjiga, 2003).

Čehok, Ivan. 2003. *Etika 3: udžbenik etike za 3. razred srednje škole* (Zagreb, ŠK, 1996).

Čehok, Ivan. 1996. *Etika 4: udžbenik za etiku u četvrtom razredu gimnazije* (Zagreb, Profil International, 1999).

Čoh, Ćiril; Lamot, Marija; Matuš, Ksenija. 2004.

---

17 Rasprava o nastavi etike u srednjim školama, *Metodički ogledi*, št. 17 (2003), 83–169

- Etika 1* (Zagreb, Školska knjiga, 2004).
- Čović, Ante. 2002. »Nastava etike u doba bioetike«, *Metodički ogledi*, št. 15 (2002), 9–16.
- Ćurko, Bruno. 2004. Udžbenici i pomoćna literatura u nastavi filozofije. *Metodički ogledi*, št. 18 (2004), 103–107.
- Gosić, Nada. 2002. Bioetičko obrazovanje u srednjim školama. *Metodički ogledi*, št. 15 (2002), 55–68.
- Grgurev, Vinko. 2002. Nužno je Petrovićevoj *Logici* potvrditi legitimnost i legalnost. *Metodički ogledi*, št. 16 (2002), 155–158.
- Hirschberger, Johannes. 1995. *Mala povijest filozofije* (Zagreb, Školska knjiga, 1995).
- Jakić, Mirko. 1995. *Logika* (Zagreb, Školska knjiga, 1995).
- Kalin, Boris. 2006. *Povijest filozofije s odabranim tekstovima filozofa* (Zagreb, Školska knjiga, 2006).
- Katalog odobrenih udžbenika za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole u školskoj godini 2005/2006*, ur. Ivan Žigić in Tomislav Kurtak (Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, 2005).
- Kovač, Srećko. 1994. *Logika za gimnazije* (Zagreb, Hrvatska sveučilišna naklada, 1994).
- Kozina, Dubravka. 2002. Teze o budućnosti predmeta etike. *Metodički ogledi*, št. 15 (2002), 95–96.
- Kurikularni pristup promjenama u gimnaziji. Razrada okvirnog plana i programa u funkciji rasterećenja učenika. Društveno-humanističko područje*, ur. Josip Milat (Zagreb, Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, 2003).
- Lukšić, Luciano. 2006. Natjecanje iz filozofije od 2000. do 2005. godine. *Filozofska istraživanja*, 104 (4/2006.), 961–973.
- Matulić, Tonči. 2002. Vrijednosti u bioetičkom obrazovanju. *Metodički ogledi*, št. 15 (2002), 17–44.
- Petrović, Gajo. 2002. *Logika* (Zagreb, Element, 2002).
- Raunić, Raul. 2002. Moralne dvojbe i etička refleksija. *Metodički ogledi*, št. 15 (2002), 45–54.
- Sarić, Marija. 2002. Otvorena pitanja nastave etike u srednjoj školi. *Metodički ogledi*, št. 15 (2002), 91–94.
- Šipuš, Vesna. 2000. *Etika: udžbenik za 4. razred gimnazije* (Zagreb, ŠK, 2000).
- Šipuš, Vesna. 2001. *Etika 1: udžbenik za prvi razred gimnazije* (Zagreb, ŠK, 2001).
- Šipuš, Vesna. 2001. *Etika 2: udžbenik za drugi razred gimnazije* (Zagreb, ŠK, 2001).
- Šipuš, Vesna. 2003. *Etika 3: udžbenik za treći razred gimnazije* (Zagreb, ŠK, 2003).
- Šipuš, Vesna. 2003. *Etika 4: metodički priručnik za nastavnike* (Zagreb, ŠK, 2001).
- Živković, Mladen. 2002. Nastave etike i etika u nastavi. *Metodički ogledi*, št. 15 (2002), 85–90.
- Žunec, Ozren. 1988. *Etika 2: u potrazi za istinom: religije svijeta: udžbenik za II. razred srednjih škola* (Zagreb, Profil International, 1998).

**Eva Zakšek**

## **Priprava za nastop na gimnaziji**

### **Uvod**

Eden izmed izzivov za študente četrtega letnika filozofije ljubljanske univerze je predmet *didaktika filozofije*, ki poteka pod vodstvom dr. Marjana Šimenca. Letošnji nalogi predmeta sta bili tudi pisna priprava za nastop na gimnaziji in nastop sam. V besedilo sem poskušala zajeti oboje, zato je razdeljeno na *esej*, ki podaja filozofsko ozadje, temelj nastopa; *splošni del*, kjer sta opredeljena tema in bistvo ure; *posebni del*, kjer je razdelan načrtovani potek ure, in *poročilo o nastopu*.

### **Meja dvoma – esej**

Je dvom smiseln? Kako daleč lahko seže dvom in še ostane smiseln? Pri odgovarjanju mi bosta v pomoč predvsem Descartesova *Prva meditacija* in Wittgensteinovo besedilo *O gotovosti*. Zdi se, da obe besedili postavljata mejo, ki je dvom ne more preseči, le da je ta meja, glede na tisto, o čemer se sme dvomiti, postavljena drugače.

Kaj je tisto, kar prepoznavamo kot dvom, za kaj gre pri dvomu? Mislim, da na ti dve vprašanji lahko odgovorimo, če si pobliže ogledamo vlogo dvoma v obratu od ene k drugi resnici. Dvom se pogosto pojavi takrat, ko mora človek zaradi novega znanja, novih podatkov, vtisov začeti zavračati prejšnje verjetje, vedenje ali zaupanje. Dvom označuje prav odnos do resnice v vmesnosti med ne več zadostno staro resnico in še ne povsem zgrajeno novo resnico. Za to razlago lahko podam preprost primer moškega, ki verjame v ženino zvestobo, a podvomi o njej, ko najde pismo njenega ljubimca. Dvom ob najdenju pisma torej stori dvoje. Na eni strani vzpostavi prostor za *gradnjo nove resnice*, v našem primeru moškega prisili, da si preobliku-

je podobo o ženi. Na drugi strani pa šele dvom *napravi razvidno tisto resnico*, ki je veljala pred dvomom. Zdi se povsem mogoče, da se tudi moški iz zgornjega primera ni zavedal svojega zaupanja v ženino zvestobo, da tega dela resnice o ženi preprosto ni imel neprestano v mislih in se je jasno izoblikoval šele takrat, ko je nastopil dvom in z njim nova resnica.

Govor o odnosu med dvema resnicama se mi zdi ustrežnejši od govora o razmerju med resničnim in lažnim. Seveda dvom naredi staro resnico za laž(no), a šele izvzeta pozicija, ki ve za objektivno resnico, lahko presodi o pravi vrednosti novega vedenja. Če vztrajam pri našem primeru moža, mogoče je, da je bilo najdeno pismo namenjeno komu drugemu ali da je bilo pismo preprosto šala. Izguba zaupanja v ženino zvestobo bi se tako izkazala za oddaljitev od resnice. Mož je bil pred dvomom bližje resnici njunega razmerja kot po njem. *Z dvomom torej nismo nujno na poti od manj resničnega k bolj resničnemu*. To je pomembnejše, kot se morda zdi na prvi pogled. Problem se namreč pojavi takoj, ko možnost vzpona na izvzeto mesto postane negotova. S tem pa se odtegne tudi resnica, ki ločuje dvom, ki nas vodi k resnici, od tistega, ki nas vodi k laži.

V Descartesovi *Prvi meditaciji* dvom ni le dvom poročenega moškega, kot je bil v zgornjem primeru, ampak zadeva vsakogar. Preden začnemo razmišljati, kaj to pomeni za razmerje med dvomom in resnico, moramo ugotoviti, kaj je predmet dvoma *Prve meditacije*. Naj zgolj povzamem, kaj vse se tu izkaže za dvomljivo: kar prihaja od čutov in po čutih o oddaljenih stvareh, tisto o bližjih stvareh, enostavne in obče stvari ter nazadnje matematične resnice. Na vseh ravneh najdemo tudi razlago, utemeljitev v prid nezaupljivosti, dvomu. To utemeljevanje pa pravzaprav ne zadostuje, saj vedno velja zgolj za nekatere primere. Naj pojasnim. Na eni strani nas preudarnost, pravi Descartes, res odvrča od tega, da bi verjeli, da ne bi dvomili, čeprav smo bili ogoljufani le enkrat. A na drugi strani nas prav lagodnost in možnost, da tokrat

vendarle nismo nalagani, od dvoma odvrčata. Menim, da se prav ob tem dobro pokaže dvom kot *metodični dvom*. Dvom pri Descartesu vsaj v *Prvi meditaciji* deluje kot opomin *Ne pozabi!* oziroma kot vodilo *Dvomi!*. Moramo se nalašč motiti in imeti vse, kar nastopa na že omejenih ravneh resnice, za lažno. Ne gre torej za vprašanje, ali je dvom vselej upravičen in dobro utemeljen, moramo se nalagati o njegovi stalni upravičenosti. S trdom moramo pozabiti na udobnost, ki rada prehitro verjame in je ogoljufana. Takšen dvom nas bo nujno privedel do resnice. Descartes torej zavrača možnost (ki sem jo zapisala ob primeru moškega, ki najde pismo), da bi ga prav dvom oddaljil od resnice. Za Descartesa je ravno metodični dvom vedno na poti k resnici in stran od laži.

A mogoče je, da s tem odgovorom vendarle še nismo povsem zadovoljni. Zato še enkrat vprašam, kaj nam zagotavlja, da je dvom prava pot k resnici? Z odgovorom na tovrstno vprašanje se Descartes obrača stran od skeptičnega dvoma. Z dvomom namreč ne seže tako daleč, da bi podvomil o upravičenosti in možnosti dvoma samega. Tega, da se z dvomom približujem resnici, mi ne morejo vzeti ne čuti, ne sanje, ne Bog in niti zlobni duh. Jaz, kolikor dvomim, sem torej prav tista točka gotovosti, kamor dvom ne more seči. Konkretnije je to tisti jaz, ki dvomi, ume, zatruje, zanikuje, hoče, noče, si predstavlja in čuti. Ta v nadaljevanju *Meditacij* postane temelj nove gradnje sveta. A tako daleč v tem eseju ne želim seči. Zadržala se bom prav na tej meji, ki dobro kaže, kako daleč sme seči Descartesov dvom. Ustaviti se namreč mora pred tistim, ki vrši akt dvoma in ne dvomiti o njem.

Domet dvoma torej *zajame vse, razen dvomečega v njegovem dvomu*. Smo zdaj zadovoljni? Je to zdaj dober odgovor? Wittgenstein, če se oprem predvsem na besedilo *O gotovosti*, pokaže, da je Descartesov dvom premalo ali pa preveč radikalen. V kakšnem smislu je lahko oboje?

Najprej bom pokazala, kako je mogoče, če

sledimo Wittgensteinu, še povečati doseg Descartesovega dvoma. V *O gotovosti* Wittgenstein pravi, da *kdor ni z gotovostjo prepričan o nobenem dejstvu, ne more biti prepričan niti o pomenu svojih besed*. Kakšne posledice ima neprepričanost o pomenu besed? Tu se mi najprej ponuja manj pomembna razlaga. Ko Descartes pravi, da oblečen v zimski suknjič sedi ob ognju, besede tega stavka izgubijo svojo referenco, ne morejo več opisati Descartesovega položaja. Zimski suknjič (na primer) po dvomu o pomenu besed ne more več označevati nečesa kosmatega, toplega, z rokavi in ovratnikom. A pomembnejše se verjetno skriva drugje. *Dvom o pomenu besed napade prav sam akt dvoma*. Ravno zato, ker je dvomeči tisti, ki misli in dvomi v besedah, v pomenih besed, bi z izgubo pomena ta akt postal nemogoč, neizvedljiv. S tem pa ne izgubimo le dvoma, ampak tudi tistega, ki dvomi. Ker ni več akta, ki ga bistveno določa, tudi temu jazu nič več ne podeljuje, zagotavlja obstoja. Če bi Descartes dvomil o pomenu besed, bi torej s tem izgubil svojo edino točko gotovosti, tistega dvomečega. A tu ne moremo preprosto reči, da se Descartes pač s tem ne bi strinjal. Da ne bi hotel podvomiti o pomenu besed, o čemer tudi zares ni podvomil. Reči je treba nasprotno: Descartes je s tem, da ni podvomil o pomenu besed, njihov pomen in vlogo potrdil. Tako ni dobil samo nekoga, ki dvomi, ampak *nekoga, ki dvomi v jeziku*. Premajhna radikalnost Descartesovega dvoma se kaže v tem, da o pomenu besed ni podvomil, ampak ga je potrdil. Tisto, o čemer ni mogoče dvomiti, je torej jaz, ki je bistveno že vpet v na jezik vezane dejavnosti.

Prešla bom kar k drugemu delu Wittgensteinovega ugovora Descartesu, k dvomu, ki seže predaleč. Kako, s čim Descartes seže predaleč? Kdor dobro deluje v na jezik vezanih dejavnostih, pravi Wittgenstein, kdor dobro igra jezikovno igro, o nekaterih stvareh ne dvomi. Ena od teh je pomen besed in prvi del razmišljanja z Wittgensteinom je pokazal prav to, da

tudi Descartes temu pritrjuje tako, da o tem ne dvomi. Toda ali gotovost gradita le dvomeči in pomen besed? Wittgenstein pravi, da ne, da so še druga dejstva, ki spadajo v polje gotovosti. Kar Wittgenstein vidi kot gotovost, kot očitno resnično, se deloma prekriva s tistim, kar je predmet dvoma v Descartesovi *Prvi meditaciji*. Njegovo sedenje ob ognju lahko razumemo kot *sklop običajnih okoliščin*, zato je dvom o tem, ali zares sedi oblečen ob ognju in ali so to zares njegove roke, nekaj smešnega, nekaj nesmiselnega. Je nekaj, čemur bi se mimoidoči (seveda če bi Descartes dvomil naglas) smejal ali čudil. Dvom o tem bi bil *smiseln le, če bi nastopil v neobičajnih okoliščinah*. Na primer človek bi v prometni nesreči zaradi poškodbe glave začasnó izgubil spomin in podvomil o tem, da je še vedno v avtomobilu, čeprav je sedenje za volanom zadnje, česar se spominja. A Descartesovo sedenje ob ognju preprosto ne sodi med takšne posebne okoliščine, kljub zazidavanju kaminov.

Posebne okoliščine nastopijo šele z Descartesovo primerjavo s spečim, s sanjavcem. Ta argument Wittgensteina ne prepriča, ker se zdi, da Descartes sanje pretvarja v tisto, kar sanje niso, v običajne okoliščine. V kakšnem smislu so sanje posebna okoliščina? Seveda so sanje del našega vsakdanjega sveta, vsi sanjamo in blizu so nam tudi sanje, ki jih opisuje Descartes. Naj obnovim tisto, kar se mi zdi bistveno. V sanjah lahko sanjamo običajne okoliščine in Descartes govori prav o tem, kako je spal in sanjal, da oblečen sedi ob ognju. Dokler je sanjal, je bil tudi gotov, da je to njegovo resnično stanje. A zdaj, ko je buden, ve, da v resnici ni oblečen sedel ob ognju, ampak slečen ležal in sanjal v postelji. Pozorni moramo biti na trojico ravni, ki nastopajo v tem argumentu. Na prvi ravni je Descartes v sanjah, ki je gotov, da oblečen sedi na stolu; na drugi ravni je Descartes, ki slečen spi v postelji (in sanja sebe oblečenega na stolu); na tretji in zadnji ravni pa Descartes sedi na stolu in buden prepozna razliko med prvo in drugo ravnjo, razliko med sanjanim in resničnim stanjem v spanju. Prav z vidika budnosti,

torej s tretje ravni v argumentu, se pokaže stanje, v kakršnem smo se videli v sanjah, za zmotno, napačno, v neskladju z resnico. Če povem še drugače; šele budni se lahko skupaj z Descartesom potrkamo po čelu in prepoznamo tudi v sebi nevedneža. Ta nevednež je mislil, da je buden ob ognju, ali v drugačni običajni okoliščini (denimo v gugalniku na balkonu), v resnici pa spi in sanja v postelji. Od tu je potreben le še en korak k Descartesovemu dvomu o očitnih stvareh. Namreč, če smo v sanjah bili gotovi, da sedimo ob ognju, a se je naša gotovost (naša obleka in budno sedenje na stolu) ob prebujenju razkrila kot zmota, kaj nam potem zagotavlja, da ne sanjamo prav v tem trenutku in da *očitno* ni le del sanj, ki jih sanjamo? Naj ponovim jasneje, morda sanjamo, in če sanjamo, se lahko motimo tudi o očitno resničnem. Možnost, da sanjamo vedno, ko mislimo, da smo budni, pri Descartesu upravičuje dvom o očitno resničnem.

Wittgenstein nam pomaga razumeti prav to, pod kakšnimi pogoji se argument sanj šele zmote začeti. Tudi če ob strani pustimo njegove posledice, se izkaže, podobno kot ob problemu dvoma o samem dvomu, da dvomeči *potrebuje nekaj, kar spodbudi in ohranja dvom*. Da bi lahko začel dvomiti o očitnem, potrebuje *razlikovanje med sanjami in budnostjo*. To razlikovanje je mogoče le z ravni običajnih okoliščin, kjer prepoznamo svojo vednost v sanjah kot zmotno. Prav zato je sanjavec verodostojnejši in prepričljivejša izbira kot norec. Ta ne more nikoli stopiti v tisto drugo od norosti, nikoli se ne »zbudi« v nenoro stanje, kjer bi spoznal, kako neumno je mislil, da je na primer narejen iz stekla. Nasprotno pa, še enkrat ponavljam, sanjavec omogoča poistovetenje, a ne zgolj v spanju, ampak predvsem v pametni dvomeči budnosti. Descartes seže predaleč s tem, da z vprašanjem *Ali ne sanjamo tudi v tem trenutku?* iz sanj naredi običajno okoliščino in tako izniči budnost, ki je takšnemu vprašanju šele podelila smisel.

Seveda pri Wittgensteinu in pri Descartesu



nastopajo tudi drugi primeri, a mislim, da je mogoče že od tu zarisati vsaj kos Wittgensteinovega odnosa do dvoma. Naše govorjenje in delovanje kažeta na to, da *imamo nekatere stvari preprosto za gotove*. Ne gre za to, da bi verjeli vanje ali vedeli za njihovo resničnost, ampak so povsem zasidrane v naše življenje. Tu tvorijo mrežo gotovosti, kar se pokaže šele vzvratno. Tako, da je dvom o njih (v normalnih okoliščinah) prepoznan kot nekaj smešnega in norega hkrati. Imajo vlogo negibnega dela, osi, kot pravi Wittgenstein, okrog katere se vrtijo manj gotove stvari. Imajo še eno lastnost, ki je pravzaprav zelo neprijetna, da jih ni mogoče dokazati. Trud, da bi dokazali resničnost trditve *Imam dve roki*, bi lahko nanizal množico drugih stavkov, a ti ne bi bili tako očitno resnični kot to, kar bi se trudili dokazati. Te mreže gotovosti tudi ni mogoče enostavno zarisati s tem, da bi kar naštel vse gotove stavke, trditve. Prav s svojo zasidranostjo se lahko zgolj kažejo v našem delovanju, mišljenju, govorjenju in omenjeno šele omogočajo. To lahko ponazorim s prejšnjim primerom. Mogoče sicer zares le sanjamo, a delujemo, mislimo in čutimo tako, kot da vseeno obstaja ločnica med budnostjo in sanjami, kar na svojstven način potrjuje tudi Descartesov argument.

A kaj se zgodi, če del te mreže gotovosti prepoznamo kot zmoto? Zdi se, da je izgubo nekaterih gotovosti vseeno mogoče nadomestiti z drugo gotovostjo in tako mrežo pokrpati. Na primer Wittgensteinovo gotovost o tem, da ne moremo priti na Luno, je zamenjala nasprotna gotovost. Vprašanje pa je, ali bi izguba gotovosti o tem, da imam dve roki, naredila le luknjo v mreži gotovosti ali pa bi mrežo povsem razdrla? Tu, mislim, ima Wittgenstein prav, ko pravi, da preprosto še nimamo sistema, ki bi nam pomagal misliti dvom o takšni gotovosti in misliti tisto drugo gotovost. Zdi se, da si je res težko zamisliti napredek znanosti in védenja, ki bi ohranil pomen besed *Imam dve roki*, a bi ob tem stavku vseeno bil mogoč resen dvom in druga resnica. Nasprotno se zdi, da bi dvom o

tem naš svet pahnil v kaos. Lahko sicer rečemo, da stavka *Ne moremo priti na Luno* in *Imam dve roki* enostavno nista iste vrste. Ampak ali sta različne vrste glede na gotovost? Seveda po prihodu na Luno lahko prepoznamo prvi stavek kot manj resničen oziroma neresničen. Toda mnogi, tudi Wittgenstein, so bili gotovi obeh.

S problemom gotovosti in raztrganine v mreži gotovosti segamo tudi na polje etike. Kot klasičen primer človeške zmote se pogosto omenja gotovost o tem, da je Zemlja ploščata. Ta primer je zelo dober tudi zato, ker pokaže, kako daleč ljudje gredo v poskusu ohranjanja gotovosti. Sposobni so žrtvovati življenja drugih ljudi samo da bi izničili možnost dvoma. Prav s tem problemom pa se lahko odtegnemo tudi Wittgensteinu. Če so se ljudje včasih smejali misli, da je Zemlja okrogla, ker jim je smeh vzbujala gotovost o ploščatosti Zemlje, ali ni mogoče enako reči o *vseh ne-gotovih* trditvah? Smejemo se jim, zdijo se nam čudne, le zato, ker se še ni zgodilo *tisto*, kar bi napravilo dvom o gotovih trditvah za razumljiv in smiseln. S tem korakom pa smo se znova približali Descartesovemu dvomu v prvih dveh *Meditacijah*. Zdi se, da se s tem, da gotovega ne zamenjujemo z resničnim, izognemo zmoti, ki bi vodila v žrtvovanje življenj.

Povzamem torej lahko, da je dvom mogoč le, če ne dvomimo vsaj o dvojem, o dvomu samem in o pomenu besed. Ta dvojica je tudi v radikalnem dvomu z začetka Descartesovih *Meditacij* ohranjena. Lotiti bi se verjetno morala še drugih Wittgensteinovih primerov, ki bi dali jasnejšo podobo tistega tečaja, na katerem se lahko gibljejo vrata dvoma. A upam, da sem pokazala vsaj to, da te tečaje gotovo gradi vsaj dvoje, nezmožnost dvoma o samem dvomu in o pomenu besed.

## Splošni del

Don Kihotovo prigodo z mlino na veter lahko beremo kot primer zmote pri razbiranju resničnega od lažnega. Descartes se je pred

tako zмотo hotel zavarovati in priti do gotovo resničnega, njegova pot k resnici pa je bil metodični dvom. Z dijaki bom poskušala ponoviti tiste korake dvoma, ki jih najdemo v *Prvi meditaciji*, in poiskati dodatne razloge zanje. Descartesov argument bo verjetno treba dopolniti s primeri, ki bodo približali okoliščine, v katerih dvom sme ali mora nastopiti. Bistveno se mi zdi razumeti, da za obstoj metodičnega dvoma potrebujemo dvojno gotovost. Na eni strani gotovost, da je dvom smiseln, o dvomu

kot poti k resnici ne smemo podvomiti. Na drugi pa gotovost o pomenu besed, kar je posledica tega, da se dvom lahko uresničuje zgolj kot jezikovna dejavnost.

*Izhodiščni besedili za dijake:* René Descartes: *Meditacije*. Ljubljana: Slovenska matica, 2004; str. 50–51. Miguel de Cervantes: *Veleumni plemič don Kihot iz Manče (Prvi del)*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1988; str. 68–69.

## Posebni del

<b>Opis dela ure z vidika celotne ure</b>	<b>Metode (kaj delate vi in kaj delajo dijaki)</b>	<b>Cilji (vpliv na dijake)</b>
Branje odlomka iz Cervantesovega <i>Don Kihota</i>	Poiščem prostovoljca ali izberem nekoga, ki prebere odlomek.	Don Kihot je tisti, ki se moti o očitnem, zato nas lahko privede do problema čutov in norosti. Z njima se srečamo tudi v Descartesovi <i>Prvi meditaciji</i> .
Don Kihotova zмотa	Dijake vprašam: <i>V čem se je zmotil don Kihot? Kaj je njegov problem?</i>  Odgovori so vsaj treh vrst.  1. Don Kihot misli, da so mlini na veter velikani. 2. Don Kihot je nor. 3. Don Kihot je nor, misli tako zato, ker ... Sledi utemeljitev, ki se opira na celoto romana ali na del, ki ni del izhodiščnega besedila.	
Izvor njegove zмотe	Dijake naprej sprašujem, kako je mogoče, da se je don Kihot motil o tako očitnem, kot so mlini na veter. Opozorim jih, da so dober razlog že navedli – <i>norost</i> , kar zapišem na tablo. Kaj bi še lahko bil vzrok njegove zмотe?  Odgovori znova silijo vsaj v dve smeri.	Bistveno je doseči spoznanje, da norost ali prehitro zaupanje tistemu, kar nam posredujejo čuti, lahko okrnita sliko sveta.

	<p>1. Naj gre za igre svetlobe, dioptrijo, vpliv drog, privide ... Čuti mi posredujejo informacije, ki niso v skladu z resnico. Odgovore zapišem na tablo in z dijaki uvrstim v širšo kategorijo varanja čutov.</p> <p>2. Drugačne odgovore, ki mi v tem koraku niso v pomoč, zapišem ločeno od prvih.</p>	
Don Kihot in naša zmota	<p>Znova vprašanje dijakom <i>Ali se je mogoče motiti tako, kot se je motil don Kihot?</i> Pomagam si z miselnim eksperimentom, s poskusom, v katerem so ljudi izpostavljali snovi, ki je povzročila, da so vse rdeče stvari videli zelene in obratno.</p> <p>Dijaki bodo verjetno prepoznali vsaj možnost, da imajo v nekaterih okoliščinah lahko tudi sami težave s prepoznavanjem resničnega.</p>	Ta korak morda ni nujen, ker zgolj ponovno poudarimo možne vzroke za zmoto. Pomaga pa pri prestavitvi iz iskanja vzrokov za tujo zmoto k možnosti lastne zmote.
Vloga dvoma	<p>Tu čim večkrat uporabim tiste primere dijakov, ki so jih podali kot situacije, v katerih bi se lahko sami zmotili. Če so kot prevladujoči primer nastopile droge ali omamljenost, jih vprašam, kako bi se odzvali na svoje občutke, če bi vedeli, da so pod vplivom droge. Bi svojim občutkom slepo zaupali, verjeli v zelene stop znake in rdečo travo? Kaj pa ob predmetu, za katerega ne bi vedeli, kakšne barve je bil, preden so jih omamili?</p> <p>Z dijaki moram predvsem priti od gotovosti, sigurnosti, prepričanosti, vedenja in resnice k dvomu.</p>	Od tega, o čemer ne moremo biti prepričani, preidemo k dvomu.
Descartesov metodični dvom	<p>Dijake zdaj že lahko povprašam, ali poznajo Descartesove <i>Meditacije</i>. Poudarim, da smo prva dva koraka z Descartesom že naredili. Namreč problem norosti in problem varanja čutov. Razdelim odlomek in prostovoljec znova prebere tisti del <i>Prve meditacije</i>, kjer je govor o odpovedi čutom, ker so ga enkrat ogoljufali. Prebrano dopolnim s kakšnim vsakdanjim primerom laži. Na primer kar z variacijo Palmerjevega primera. Kličemo prijatelja in ga povabimo na sprehod. Zatrdi, da nima časa, ker ima polno domačih opravkov in šolskih obveznosti.</p>	To je nujno za razumevanje metodičnega dvoma, kjer ne gre za to, da bi zares dvomili o vsem, ampak se moramo k temu prisiliti, moramo vztrajati v tem dvomu.



	<p>A čez dvajset minut prijatelja srečamo zunaj z drugim prijateljem. Ko ga bomo naslednjič klicali po telefonu, če ga bomo, in bo znova rekel, da nima časa, mu bomo verjeli?</p> <p>Čakam na potrditev, da res ni mogoče verjeti nekomu, ki se ti je enkrat zlagal, ker ob vsaki novi situaciji razmišljaš, ali se ti ne laže tudi tokrat.</p> <p>Dopolnim, da je prav to tisto, kar pri Descartesu nastopa kot <i>metodični dvom</i>. Ker, kot smo ugotovili, nas čuti v nekaterih primerih varajo, je to dovolj za nezaupanje. Tu se lahko strinjamo z Descartesom – treba je dvomiti vedno in se tako otresti možnosti zmote. Podobno kot moramo dvomiti o prijateljevi resnici in si s tem prihranimo, da bi nas ponovno nalagal.</p> <p>Moram se izogniti odgovorom, ki bodo zaupanje dobrohotno opredelili kot nekaj trajnega, kar ne more biti uničeno z eno zmoto. Ki bodo torej dvomili o ustreznosti, upravičenosti samega metodičnega dvoma.</p>	<p>Seveda se tudi pri Descartesu srečamo s problemom neutemeljenosti samega dvoma. Korak od enega primera k vsem žal ni samoumeven. Delno tudi na to meri Wittgensteinovo razlikovanje med običajnimi in posebnimi situacijami. Pijanost, omamljenost, spanje lahko razumemo kot posebne okoliščine, ki pa jih Descartes hoče »prodati« za običajne. Takšen ugovor je treba tu še pustiti ob strani.</p>
<p>Problem norosti in Descartesov argument sanj</p>	<p>Z dijaki nadaljujemo branje odlomka iz <i>Meditacij</i> od varljivosti čutov do konca argumenta sanj. Opozorim jih na to, da Descartes pravi, da za takšno skrajno zmoto, kot je don Kihotova, ni nujno, da smo nori ali pod vplivom drog. V sanjah se nam dogajajo takšne in še bolj nenavadne stvari.</p> <p>Lahko sanjamo tudi vsakdanje okoliščine, na primer sedenje v razredu, in smo ob tem gotovi, da smo budni. A ko se zares zbudimo, ugotovimo, kako smo v sanjah neumno mislili, da smo budni v šoli, v resnici pa smo spali doma v postelji. To Descartesovo misel o sanjah združim z domnevo zlobnega duha s pomočjo prvega dela filmske trilogije <i>Matrica</i>. Kar ljudje doživljajo v <i>Matrici</i>, je neresnično, ne gledajo zares, ne gibljejo se zares, ne srečujejo se zares z drugimi ljudmi. Vse doživljanje ljudi je »ekonomično omejeno« na inkubator v gojilnici.</p>	<p>S to dopolnitvijo Descartesovih korakov dvoma pridemo do prvega vrhunca v dvomljenju. V sanjah in budnosti lahko čutimo, doživljamo svet na enak način. Je že samo s tem tudi svet enak?</p>

	Ves resnični svet gradijo le možganski impulzi, možgani spodbujeni od robotov, zaradi katerih se ljudem zdi, da se zares gibljejo, dotikajo, vonjajo ... Skupaj si ogledamo približno pet minut filma - Neovo prebujenje in razgovor z Morfejem o tem, kaj je resnično.	
Funkcija dvoma	<p>Vprašanje dijakom, s katerim se pravzaprav vrnem na začetek, bi bilo, ali v Descartesovem dvomu vidijo kaj, kar prepriča, ali se jim takšen dvom zdi zgolj neumnost. Jih spremljajo občutki tesnobe, negotovosti ob vprašanjih <i>Ali smo v Matrici? Ali ne spimo?</i> ali pa nimajo teh občutkov?</p> <p>1. Če jim je Descartesovo vprašanje vsaj malo blizu, kakšne posledice pusti v njihovem življenju? Bodo zaradi tega dvoma kako drugače živeli? Bodo v prepričanju, da morda sanjajo oziroma da so v Matrici, na primer poskušali leteti? Če ne, zakaj ne?</p> <p>2. Če se jim takšen dvom ne zdi smiseln, ali znajo pojasniti, zakaj se jim ne zdi? Ali lahko navedejo kakšen primer, kjer bi dvom bil smiseln v nasprotju z Descartesovim dvomom?</p>	Ločitev smiselnega dvoma od nesmiselnega. Kako daleč lahko sežemo z dvomom? Ali lahko podvomimo o našem svetu v celoti? Je gotovost dvoma nekaj, kar lahko prestane razpad vsega?
Wittgenstein: varljivost jezika in mreža gotovosti	<p>Zdaj dijakom pokažem, da sta pravzaprav obe poti odgovarjanja blizu Wittgensteinovi kritiki.</p> <p>1. a) Če je dvom le nekaj, kar spremlja naše življenje, a ga bistveno ne spremeni, to kaže na to, da vendarle so nekatere stvari, o katerih smo bolj prepričani. V sanjah res lahko preživimo padec z velike višine, letimo ali spremenimo svojo obliko. A kljub temu smo gotovi, da bi se v budnosti s skokom z balkona poškodovali. Ta <i>gotovost</i> ni nekaj, kar bi bili pripravljene preizkusiti ali o čemer bi lahko resno podvomili.</p> <p>b) Poskušam utemeljiti Wittgensteinovo misel, da v našem življenju so neki stavki, trditve, ki tvorijo mrežo gotovosti. O njih ni mogoče zares podvomiti. Lahko sicer rečemo, da dvomimo o tem, ali bomo padli na tla, če skočimo z okna. A tu, pravi Wittgenstein, nas je zgolj jezik prevaral v tem, da mislimo, da smo zgolj z besedo <i>dvomim</i>, že začeli dvomiti.</p>	Cilj je prepoznati ločnico med golim dvomom v besedah in dvomom, ki s seboj prinese tudi posledice. Tistim, ki mu sledi delovanje v skladu z drugačno resnico.

Wittgenstein: o očitnih stvareh ne moremo dvomiti	<p>2. a) Tudi Wittgensteina argument sanj ne pre-priča. Pravi, da je dvom o očitnih stvareh, kot je naše sedenje in obleka, nekaj nesmiselnega in smešnega. Nekaj, kar je dopuščeno le norcem ali sanjavcem.</p> <p>b) Vseeno pa tudi Wittgenstein ne zavrača dvoma v celoti. Pravi, da je v nekaterih okoliščinah smiseln. Ne zavrača niti vseh Descartesovih korakov v <i>Meditacijah</i>. Pri slabovidnosti je dvom utemeljen, tudi pri pijanosti in ob izgubi spomina. Tu razlago dopolnim s primeri, ki so jih dijaki navedli kot dobre primere dvoma in ki ustrezajo misli.</p>	Nekateri primeri vzbujajo smeh in posmeh. Toda to ne pomeni, da je smešen že kar vsak dvom.
Sklep	<p>Dijake spodbudim, da skupaj pogledamo, s katerimi problemi smo se spoprijeli med uro. Ugotoviti moramo vsaj troje.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problem resnice, ki nam jo dajejo zgolj čuti.</li> <li>2. Problem očitnih stvari (sanje, Matrica).</li> <li>3. Razlikovanje med dvomom v besedah in drugim, ki s seboj privede že tudi posledice.</li> </ol>	
Mogoče še gotovost in polje etike	Kdaj je tudi dvom o očitnih stvareh lahko smiseln? Primer gotovosti in človeške zmote ob misli, da je Zemlja ploščata. Vprašam dijake, ali vedo, kaj je spremljalo prehod od ene resnice k drugi.	

## Nastop na Gimnaziji Bežigrad

Pravzaprav je največje presenečenje nastopa bilo to, da so se stvari odvijale v skladu s pričakovanji in načrtom. Dijaki so prizadevno in dobro sodelovali vso uro, tako sem sama res lahko le povezovala njihove misli. Descartesovo podobo človeka ob ognju so hitro posodobili v svoje sedenje v šoli. Tudi odlomek iz *Matrice* je dobro odigral vlogo pomagala pri razumevanju Descartesovega argumenta. Ura je hitro minila, kar se je izkazalo za dvorezni meč.

Na eni strani mi je to preprečilo napraviti sklep oziroma povzetek ure. Zato ne vem, ali se je zdel Descartes dijakom na koncu ure kaj manj čudaški kot na začetku. Oziroma drugače, je Descartes le don Kihotu podoben norec, ki ne vidi očitnega, ali pa je mogoče njegov dvom vzeti zares? Mislim, da so dijaki dobro doumeli, da so občutki v sanjah (v Matrici) lahko enaki

tistim v budnosti. Zato imamo z ločevanjem med njima težave. Kriterijev, razlogov, ki ločijo resnično od zgolj sanjanega, nismo našli. Zdi se, da ko se enkrat pustimo zgrabiti vprašanjema *Ali ne sanjamo? Ali nismo v Matrici?*, je težko določiti razliko med budnim in sanjanim. Vsaj razliko, ki bi jo vsi priznali za tako.

Druga stran hitrega konca ure je bila v tem, da nam je za Wittgensteinovo kritiko Descartesa preprosto zmanjkalo časa, kar me je rešilo pred veliko zadrego oziroma težavo. Namreč, ko bi dijaki prepoznali Descartesov dvom kot nekaj smiselnega in dobrega, kar je bil eden od ciljev ure, kaj potem? Naj bi se preprosto obrnili k Wittgensteinu in tak dvom znova označili za nesmiseln? Ob pripravah na nastop nas je profesor Šimenc pogosto opozarjal, da moramo imeti jasno podobo tistega bistvenega, kar naj bi dijaki na koncu ure (iz)vedeli. Moj problem je že od vsega začetka bila cikličnost ure, ki naj-

prej govori za Descartesov dvom in potem proti njemu. K sreči mi pri uri v gimnaziji ni bilo treba razmišljati, kaj naj naredim, počnem zdaj, ker je prej zazvonilo.

Dober ducat dijakov se je uprl kavarnam v junjskem soncu, upam, da je vsaj še komu naša ura ostala v prijetnem spominu. Meni bo. Za to in seveda za poslušanje in razmišljanje sem razredu res hvaležna. Nastop in priprava nanj sta mi predvsem omogočila premisliti vlogo dvoma v drugačni luči. Lepo je bilo za spremembo tudi pametno ne razumeti in ne le truditi se biti pameten.

## *Prvič*

Odzvonilo je. Veliki kazalec je petinštiridesetkrat opravil svojo pot, kot voznik avtobusa z eno samo relacijo v vsej delovni dobi. Svojega cilja nisem dosegel. Svet je še vedno na prepihu in ubogih tridesetih duš ne morem več rešiti. Dijakom mi ni uspelo omogočiti, da bi stopili na pot, ki bi združevala deterministično določenost in tako pevano človeško svobodo.

Zgodba se je začela na Gimnaziji Bežigrad, natančneje na hodniku pred zbornico, kjer sem po naključju naletel prav na razred, ki bo kasneje občinstvo moje prve ure v vlogi učitelja filozofije. To priložnost sem lahko dodobra izkoristil za pogovor z njimi in si tako olajšal kasnejši uradni prvi stik, obenem pa tudi iskane učilnice. To, da so me nasploh zelo prijazno sprejeli tako profesor Kovačič, ki mi je odstopil uro, kot tudi dijaki, mi je vlilo veliko optimizma in vzbudilo občutek sproščenosti, ki je trajal vso uro. Mogoče je bilo to prijetno presenečenje tudi posledica prepričanja, ki se je razbohotilo ob pripravah na uro, da dijaki ne bodo reagirali na moje pozive, vprašanja ali izzivanja. Tema se jim je očitno zdela zelo zanimiva in zaradi tega ni bilo potrebe po dodatni legitimaciji problema, res pa je, da se je vsekakor treba truditi obdržati njihovo pozornost, kar je pri 32 dijakih kar podvig. Zoprno je seveda tudi dejstvo, da ne moreš povprašati po mnenju vseh učencev in se tako osredotočiš le na nekaj zgovornih.

Kot je bilo že omenjeno, je bila ura namenjena obravnavi problema človekove svobodne volje. Za uvod je bil predviden zabaven, a vendarle nadvse uporaben strip, v katerem pes sprašuje gospodarja, kaj meni o tej temi. Pogovor poteka takole:

Pes: »Misliš, da kemični procesi v možganih določajo, kaj počno ljudje?«

Gospodar: »Seveda.«

Pes: »Kako lahko potem ljudem pripisujemo odgovornost za njihova dejanja?«

Gospodar: »Ker imajo ljudje svobodno voljo, da lahko delajo, kot se odločijo.«

Pes: »Hočeš reči, da 'svobodna volja' ni del možganov?«

Gospodar: »Seveda je. Ampak je del možganov, ki so nekako svobodni.«

Pes: »Hočeš torej reči, da je 'svobodna volja' del možganov, ki je izvzet iz naravnih zakonov fizike?«

Gospodar: »Očitno, sicer ljudi ne bi mogli kriviti za njihova dejanja.«

Pes: »Misliš, da je 'svobodna volja' del možganov, ki je pritrjen ali pa samo lebdi nekje zraven?«

Gospodar: »Utihni!«

Gospodar se zapleta v odgovorih in zagovarja zdaj svobodno voljo, drugič determinizem, obenem pa iz želje po človekovi odgovornosti za lastna dejanja sklepa na stanje v svetu, namesto nasprotno. Strip se konča z lastnikovim obupom, ki odpre možnosti za začetek razmisleka in sodelovanje dijakov. Po uspešnem začetku je prišla na vrsto poteza, ki sem se ji po prvotnem načrtu želel izogniti. Na tablo sem narisal razpredelnico. Prvi stolpec je bil namenjen »svobodnežem«, drugi pa »nesvobodnežem«. In seveda se je zgodilo prav to, česar sem si najmanj želel – vsi, razen ene izjemno pogumne dijakinje, so želeli ostati na črti, v sivem polju. Nekoliko nerodna postane situacija, ko se odločiš dijakom posredovati idejo kompatibilizma, pa naletiš na poln razred vernikov temu podobnega nauka. Zavedajo se, da o vsem ne morejo odločati sami, kljub temu pa trdijo, da njihova volja igra odločujočo vlogo pri sprejemanju odločitev.

Mehki determinizem oziroma kompatibilizem težavo rešuje podobno. Kristalno jasno je videti dejstvo, da brez svobode ni odgovornosti za lastna dejanja. Ker o determiniranosti sistema kompatibilisti ne dvomijo, jim ne preostane

drugega, kot da *drugače pojmujejo svobodo*. Ne trdijo, da sem sam vir svojih želja oziroma imam možnost izbire med A in B ter da bi se lahko v istih okoliščinah odločil drugače. Nič od tega tu ne igra vloge. Za njihovo svobodo zadošča zgolj uresničitev naše želje. Iz tega lahko sklepamo, da smo enkrat svobodni, drugič pa spet ne. Enkrat bolj, drugič manj, svojo odločitev pa bi lahko spremenili le pod pokroviteljstvom drugačnih okoliščin. Stoiki bi temu dodali še recept za večno svobodo: želi si to, kar se ima zgoditi. Na tej točki se dijakom vse igranje s svobodo zazdi zelo sumljivo: kako naj bom svoboden, če moram za dosego »svobode« svoje želje venomer popravljati in jih prilagajati? Zagotovo pa ne bi privolili v trditev marsikaterga kompatibilističnega filozofa (npr. Huma), ki determinizem celo postavlja kot *glavni pogoj* za svobodno sprejemanje odločitev. Takšna zahteva izhaja iz dejstva, da me moja zgodovina, družba, genetska zasnova itd. oblikujejo, in če moje odločitve ne bi bile odvisne od teh, bi bile naključne.

V razredu nisem našel niti enega zagovornika determinizma, zato jim ga je bilo treba približati. S skupnimi močmi smo ugotovili, kaj vse vpliva na naše odločitve. Vse od fizike in biologije pa do družbe. Kasneje nam je uspelo ugotoviti, da naše želje niso zrasle na našem zelniku in si tako ne moremo lastiti njihovega avtorstva, iz česar sledi, da opredelitev svobode na kompatibilističen način: "dobim, kar si želim", ni pravilen. S takšnimi in podobnimi koraki smo prišli tako daleč, da sem bil prepričan o njihovem razumevanju determinizma. V resnici temu stanju nismo bili zelo blizu, saj nihče ni želel svojega občutka o svobodnosti lastnih dejanj razglasiti za dovršeno iluzijo naših, zgolj fizikalnim in kemičnim zakonom podvrženih možganov. Ta trenutek bi bil idealen za uvedbo novega besedila, ki so ga dijaki dobili na hrbtni strani stripov. To je bil Laplaceov tekst, ki iz predpostavke o človeku kot materialnem bitju ter iz naravnih zakonov izpelje sklep, da ne moremo biti svobodni ter da naš zgoraj ome-

njeni občutek samostojnega odločanja ni kaj prida vreden.

Pierre-Simon Laplace argumentira takole: »Trenutno stanje vesolja lahko motrimo kot posledico preteklosti ter kot vzrok prihodnosti. Um, ki bi v določenem trenutku poznal vso naravo v gibanju ohranjajoče sile ter položaje vseh predmetov, ki jo sestavljajo, bi lahko, če bi bil dovolj obširen, te podatke dal v analizo, s katero bi lahko v eni sami formuli zaobjel gibanja največjih teles vesolja in najdrobnejših atomov. Za takšen um ne bi bilo nič negotovega in tako bi mu prihodnost ter preteklost ležali tik pred nosom.«

Iz tega seveda tudi sledi, da naše odločitve ne morejo biti izvor naših dejanj. S to gesto bi dijake lahko zopet pridobil za nadaljnji razmislek, obenem pa se nekoliko odpočil in tudi sam zbral misli za nadaljevanje snovi. Namesto tega scenarija sem v razredu na tem mestu začel z argumenti proti determinizmu.

Oprijel sem se kvantne fizike, ki zaradi svoje narave ne omogoča zanesljive napovedi prihodnosti. A to se ni izkazalo za najboljšo potezo, saj se dijaki še niso srečali s fiziko podatomarne ravni in jih je ta del samo zmedel. Argument poteka nekako takole: če smo vse do sedaj sklepali po *vzročnem fizikalnem modelu*, pa moramo to navado na podatomarni ravni opustiti in se naučiti, kako deluje *statistični model*. V tako različnem redu velikosti (kot sta npr. jabolko in kvark) nastane razlika v fizikalnih zakonitostih. Heisenbergovo načelo nedoločenosti v kvantni fiziki določa, da je nemogoče *sočasno* poznati količine, kot sta na primer lega ali gibalna količina delca. Pravilneje je o delcu govoriti kot o valu in ne o točkastem predmetu, saj lega in gibalna količina sočasno ne moreta biti natančno določeni. Kot dediščina tega razmisleka mi je pripadlo naslednje stanje: s statističnim fizikalnim modelom sicer lahko zanikam determinizem, a še zdaleč ne morem pričarati svobodne volje. Tako uvedem zgolj pojem naključnosti in izgubim zmožnost vede-



ževanja. No, jaz že, Danny pa ne. Tako sem kar naenkrat ostal brez enega in drugega.

Kaj pa če poleg suhoparne materije obstaja še nekaj drugega in nam ta »duh« omogoča svobodno voljo? Iztrga me trdnemu primežu naravoslovja in mi podeli sposobnost samostojnega odločanja. Kje naj ga iščem in kako je potem materija prežeta z njim? Ali obvladuje zgolj snov, ki sestavlja človeško telo ali pa se »duh« naseljuje tudi v vsem drugem? Če ja, zakaj potemtakem tudi radiatorji ne sprejemajo svojih odločitev, in če ne, kdaj se potemtakem duh odseli iz odmrlega delčka kože ali iz izdihanega zraka? Je tovrstni dualizem res tako neumen, kot je videti na prvi pogled ali pa se nam spleča raziskati to novo področje? Mogoče pa je dualizem prazen »larifari« in nam svobodno voljo ponuja strukturalizem. Tako kot iz kupa *mrtve* snovi po določenem vzorcu nastane *živo* bitje in ne moremo več zarezati ostre ločnice med tako imenovanim živim in mrtvim, ali je mogoče, da bi neka druga struktura tvorila svobodno voljo? Mogoče, zakaj pa ne.

Prvotno sem želel z eno nogo zapustiti območje popolne nadvlade determinizma ter si poskušal priboriti mesto svobodnega akterja, ki mu odgovornost za svoja dejanja ni tuja. A vsemu vložnemu trudu navkljub se mi do svobodne volje ni uspelo dokopati. Znašli smo se v vakuumu nedoločenosti in naključnosti. Prav tega stanja pa sem nas hotel rešiti, a zaman. Na žalost dijaki tega občutka brezračnosti in lastne nebogljenosti niso delili z mano, kar je posledica nezadostne razlage determinizma. Temu bi moral nameniti več pozornosti, a tega zaradi zmotnega prepričanja, da pojem dobro razumejo, nisem storil.

Po filozofski poti sem hotel doseči popolnoma nefilozofski cilj. Napravil sem isto napako kot gospodar psa v stripu. Realnost sem prilagajal svojim željam. Hrošč je bil prisoten v programu te ure že od začetka, saj sem želel dijakom posredovati dokončno in relativno udobno rešitev problema. Še pred koncem ure sem

se znašel v zagati. Nikakor se nisem mogel rešiti iz odprtosti prostora, nedoločenosti in prepriha. Šele kasneje pa mi je postalo jasno, da nisem tu, da bi dijakom na pladnju prinašal rešitve, ampak da bi jim pomagal spregledati ta brezmejni prostor in jih opozoriti na nesamoumevnost našega sveta, ki se nam prevečkrat dozdeva obvladljiv zaradi napačnih ali zgolj dvomljivih predpostavk našega vsakdanjika. Poleg tega je na začetku morda bolj pomembno opozarjati na vzorce, v katere smo vsi brez izjem zapleteni, kot ustvarjati nove. In pokazati na različne alternative, ki jih ponuja naš svet. To je predpogoj za iskanje odgovora, ki nikdar ne bo dokončen.

Ne vem, kaj so dijaki odnesli od te ure. Najbrž ne kaj dosti, a sam sem spoznal, kaj bi se morali dijaki naučiti. S tem razlogom svojo prvo uro filozofije proglašam za uspešno. Obenem pa vidim logično nadaljevanje pouka v razširitvi teme na druga področja. Poglobimo se lahko v dualizem ali pa v strukturalizem. Ampak kaj od tega bom izbral, pa ni tako zelo pomembno, kot še vedno latentno prisotno vprašanje: *ali bom to izbral jaz?* To bi pouku filozofije prineslo neko kontinuiteto ter smiselnost, ki izhajata iz sproti porajajočih se potreb. Dijaki tako opazijo povezanost obravnavane snovi ter kot pomembne prepoznajo tudi na videz obrobne in nepomembne teme. Vse to bi lahko imelo za posledico občutek celote, ki v današnjem razdrobljenem svetu velja za nekaj nepojmljivega.

*Andrej Adam*

## ***Kritika Feyerabendovega relativizma***

Cilj oziroma ideal, h kateremu je usmerjeno poučevanje filozofije v gimnaziji, je kritičen, svoboden, avtonomen posameznik. Od dijaka, ki konča gimnazijo, pričakujemo, da se ne bo preprosto čim dražje prodal na trgu delovne sile in za vselej poniknil v sfero zasebnosti, temveč da bo (idealno gledano) dejavno sodeloval pri razumnem reševanju zadev, ki so stvar vseh, ali vsaj zadev, ki se nanašajo na interesno skupino, katere član je. Pričakujemo, da bo soodločal in iskal najboljše rešitve tekočih kratkoročnih in dolgoročnih problemov, da bo o njih znal nepristransko, kritično razmisliti in ne bo uveljavljal le ožjih zasebnih interesov, kakršni koli ti že so.

Zapisanost takšnemu idealu predpostavlja (1) obstoj neke obče razumnosti; (2) da jo lahko dijaki dosežejo (usvojijo, ponotranjijo) v izobraževalnem procesu in (3) da je takšna razumnost neko obče dobro, nekaj zaželenega. Kadar torej govorimo o pomembnosti razvijanja kritičnega mišljenja (ki tukaj nastopa kot sopomenka razumnosti), ne mislimo nič drugega, kakor to, da je dobro biti razumen in da je takšno, občo razumnost mogoče razvijati v okviru izobraževalnega sistema. To kaže, da je zavzemanje za kritično mišljenje tudi normativno podjetje – zadeva vrednote in njihovo utemeljevanje. Israel Scheffler, Harvey Siegel in drugi filozofi izobraževanja v tujini, pri nas pa Rudi Kotnik, Marjan Šimenc, Danilo Šuster in nekateri učitelji filozofije v gimnazijah, so v svojih delih to že zdavnaj obelodanili.

Vzemimo, na primer, Israela Schefflerja, pionirja na tem področju. Po besedah H. Siegla, njegovega učenca, Schefflerjeva analiza poučevanja pokaže, da gre za pojem, ki je vseskozi normativen in prežet z vrednotami. Po tej analizi je poučevanje ožji pojem kot golo oblikovanje prepričanj, saj je prepričanja mogoče prenašati tudi z indoktrinacijo, pranjem možganov ipd. Glede na to je poučevanje opredeljeno z neko omejitvijo, ki se nanaša na način njegovega izvajanja. Bistveno pri tem je učiteljevo priznanje, da imajo učenci občutek (smisel) za razloge (Siegel 1997, 2). Poučevanje od učitelja torej zahteva neko gesto, privzetje natanko določene držice; saj kaj drugega pa pomeni priznanje nekoga drugega (v našem primeru učencev)? Povedano drugače: pristno poučevanje od učitelja zahteva sestop iz predpostavljenega položaja vednosti in s tem povezane moči ali oblasti. Če naj konkretno poučevanje zadosti svoji definiciji, učitelj ni več tradicionalni prenašalec vednosti, temveč nekdo, ki je dolžan posamezne teze, predloge, teorije, napotke za praktična ravnanja in tudi svoja stališča utemeljiti. Avtoriteto prevzame razumnost. Prav s tega vidika, če se vrnemo k Schefflerju in Sieglu, pridobi poučevanje temeljno moralno sestavino, in če si ga predstavljamo kot golo podajanje znanja, bomo to sestavino izgubili. Poučevanje se torej osredotoča na razloge in racionalnost. Učitelj poskuša doseči, da si učenci oblikujejo prepričanja na podlagi dobrih razlogov, to pa lahko doseže le, če upošteva (in razvija) učencevo neodvisno presojo (prav tam).

Povzemimo: pristno poučevanje se sklicuje na učencev lasten občutek za razumnost in kaj sestavlja dober razlog; učiteljeva naloga (v šir-

šem smislu) pa je ta občutek razvijati: poglobiti in obogatiti. Na ta način je racionalnost ključni cilj izobraževanja (prav tam).

Preidimo sedaj h knjigi Paula Feyerabenda *Spoznanje za svobodne ljudi*. Njeno bistvo ali ključna teza – če jo apliciramo na vprašanja, ki si jih zastavljamo učitelji – nasprotuje zgoraj omenjenemu idealu razumnosti in pojmovanju poučevanja. Če ima Feyerabend prav, potem se motimo vsi tisti, ki zagovarjamo poučevanje v imenu razumnosti itd. V nadaljevanju bom Feyerabendovo argumentacijo na kratko povzel, jo ocenil in kritiziral.

## Feyerabendova argumentacija

Začnimo z navedkom, s katerim se Feyerabend jasno postavi v opozicijo:

Navedek 1: »Pametni ljudje se ne držijo meril, pravil, metod, niti »racionalnih« metod; so oportunisti, kar pomeni, da uporabljajo tiste duhovne in materialne pripomočke, za katere je videti, da bi v določeni situaciji najverjetneje vodili do cilja (Feyerabend 2007, 11).«

K temu dodajmo še navedek 2: »[V] svobodni družbi državljani uporabljajo merila tradicije, ki ji pripada; uporabljajo merila Hopijcev, če je Indijanec Hopijec; fundamentalistična protestantska merila, če je pripadnik sekte fundamentalistov; starojudovska merila, če hoče oživiti starojudovsko tradicijo; fašistična merila, če mu je bližji fašizem; potem obstajajo posebne skupine, recimo žensko gibanje, gibanje homoseksualcev, ekološke skupine in podobno. Seveda vse te skupine potrebujejo znanja, da bi lahko svoja merila pravilno uporabile – toda 'epistemski kriteriji', ki odločajo, kaj velja za znanje in kaj ne, so kriteriji te tradicije in ne kriteriji obstrancev. Jasno je tudi, da se ljudje učijo in prevzemajo ideje od drugih ljudi in drugih tradicij – toda tudi ta proces je odvisen od meril učočih« (prav tam, 13–14).

Na prvi pogled se zdi, da si navedka 1 in 2

nasprotujeta. V prvem Feyerabend pravi, da se pametni ljudje ne držijo meril (racionalnih metod), v drugem pa, da državljani svobodne družbe merila vendarle uporabljajo, vendar merila tradicije, ki ji pripada. Toda protislovje med obema navedkoma je navidezno, kajti merila v 1. navedku ne pomenijo isto kot merila v 2. navedku.

Merila, ki jih ima Feyerabend v mislih v 1. navedku, so razsvetljenska, racionalistična merila razuma kot takega, merila univerzalne razumnosti oziroma zamišljenega ideala, s katerim je mogoče objektivno ocenjevati katere koli predloge ali rešitve, ne glede na to, od kod prihajajo.

Merila v 2. navedku pa so merila posamezne tradicije v njenem trenutnem zgodovinskem razvoju, torej merila, ki so zgolj relativna.

Feyerabendovo poanto bomo še bolje razumeli, če (začasno) potegnemo vzporednico med racionalnostjo in znanostjo in trdimo, da se razum v 1. navedku najbolje izraža prav v znanosti ali da je znanost že sama po sebi racionalna. To bi zagovarjal marsikateri zahodni intelektualec in trdil, da imajo znanosti, tehnologija, znanstvena medicina boljše rešitve (in boljše rezultate) od tradicionalnih alternativ. A Feyerabend to zanika. Po njegovem je ta »odgovor, ki ga danes mnogi nemški državljani brez premisleka pogoltnjejo prav tako enostavno kot prej fašizem, [...] brez vsakega racionalnega temelja. Znanstveni racionalizem, slišimo, je boljši od vseh alternativ – toda kje so raziskovalni rezultati, ki to trditev podpirajo?« (Prav tam, 15.)

S tem Feyerabend, ki izenači znanost in razumnost, zanika splošno vrednost razumnosti, o kateri smo govorili zgoraj. Zanj preprosto ni in ne more biti ideal izobraževanja. Zahodni racionalizem, ki se predstavlja za racionalizem kot tak, tako ni nič drugega kot še ena izmed tradicij in to niti ne najboljša med njimi. Feyerabendov ideal torej ni neka obča razumnost, temveč stališče, ki ga sam poimenuje

demokracijski relativizem.

Oglejmo si na kratko njegove razloge za demokracijski relativizem:

1. Pravice. »Ljudje imajo pravico živeti tako, kot jim ustreza, tudi če se zdi njihovo življenje drugim ljudem neumno, zverinsko, obsceno ali brezbožno. Če tradicija na osnovi religioznih razlogov zavrača določene oblike medicinskega zdravljenja (ljudje v centralnoafriških plemenih pogosto zavračajo rentgenološko preiskavo, ker imajo stanje svojih notranjih organov za zasebno zadevo), potem jih nobena institucija ne sme siliti k tovrstnim oblikam zdravljenja.« (Prav tam, 16–17.)

2. Pluralizem. Teorijski pluralizem stavi na to, da bomo v luči večjega števila tradicij lažje in bolje presojali, poleg tega se od drugačnih tradicij lahko tudi česa naučimo (prav tam, 18).

3. Zmotljivost vsej tradicij in vloge laikov. »Rutinski argumenti in rutinski postopki, ki so osnova za vsako raziskavo na določenem področju in dozdevno jamčijo za njeno 'racionalnost' in njeno 'znanstvenost', se opirajo na domneve, ki jih poznejše raziskovanje pogosto prikazuje kot napačne in celo nesmiselne« (prav tam, 18–19). Navedek namiguje, da se znanstveniki pogosto motijo, ponavljajo komaj razumljene principe in načine ravnanja. Od tod sledi naslednji sklep: če se znanstveniki, ki si pripisujejo vědnost in oblast, motijo, potem so »temeljni spoprijemi med tradicijami spori med laiki, zato njihov izid ni podvržen nobeni višji sodbi, kot je spet sodba laikov« (prav tam, 19).

## Interpretacija Feyerabendove pozicije

Težava, s katero se sam spoprijemam pri oceni Feyerabendove pozicije, je v tem, da se mi zdijo nanizani argumenti za stališče demokratičnega relativizma sprejemljivi, vendar ne tudi samo to stališče. Kateri razumni človek bi zanikal, da imajo ljudje pravico živeti tako, kot jim ustreza; da soobstoje različnih stališč (oziroma v tem primeru tradicij) ponuja več možnosti, da se česa

naučimo (smo tudi strpni ipd.); ali da moramo biti pripravljeni priznati svojo zmotljivost? Tudi Scheffler ali Siegel, s katerima smo zaradi vzpostavitve kontrasta s Feyerabendom začeli naš razmislek, bi soglašala, da bi bilo zanikanje tako pomembnih vrednot, ki jih prinašajo zgornji argumenti, nerazumno. Poleg tega se lahko pri M. Matthewsu prepričamo, za večino strokovnjakov poučevanje znanosti ne pomeni le seznanjanja učencev s posameznimi resnicami sveta, temveč tudi uvajanje v določeno kulturno tradicijo, to je tradicijo razsvetljenstva (Matthews 2006, 344). Kako se potem Feyerabendovo stališče razlikuje?

Do odgovora se bomo dokopali z nadaljnjim prikazom njegove argumentacije. Prepričan sem, da se osnovna težava skriva v Feyerabendovem pojmovanju razumnosti. Zanj je razumnost preprosto »ujemanje z določenimi splošnimi pravili in merili« (prav tam, 25). To potem razširi še na znanost. Zanj so znanosti enostaven produkt racionalnosti: »Razum in znanost – to je eno in isto« (prav tam, 26).

Toda Feyerabendova definicija razuma je bodisi preozka, ali pa nam ni treba privzeti, da sta razum in znanost vselej eno in isto. Med letošnjimi dramami, ki jih morajo prebrati dijaki za maturo pri slovenščini, so tudi Dürrenmattovi *Fiziki*, ki nam učiteljem filozofije, slovenščine in naravoslovnih predmetov ponujajo odlično priložnost za sodelovanje in razpravo z dijaki o vprašanju narave razumnosti in znanosti. Kot izziv pogledjmo, kaj pravi Möbius, lik Dürrenmattove drame, ki se je raje dal zapreti v norišnico, kot ta bi objavil svoja znanstvena odkritja:

»So stvari, ki se jih ne sme nikoli tvegati: propad človeštva je že nekaj takega. Vemo, kaj ljudje počnejo z orožjem, ki ga že imajo, in lahko si mislimo, kaj bi počeli s tistim, ki jim ga omogočam. Temu spoznanju sem podredil svoja dejanja. [...] Moral bi objaviti svoja dela, čemur bi sledila prevrat v naši znanosti in zlom gospodarskega sistema. Odgovornost mi je

vsilila drugo pot. [...] Odločil sem se za norčevsko čepico. [...] Ta korak je terjal razum. [...] Naša znanost je postala strašna, naše raziskovanje nevarno, naša spoznanja smrtonosna.« (Dürrenmatt 2007, 122–23.)

Problem je sedaj naslednji. Če privzamemo Feyerabendovo opredelitev razuma in nato tako oboroženi analiziramo posamezne primere znanstvenega in tehnološkega napredka, se dejansko zdi, da je razvoj znanosti nekaj slabega, nemoralnega. Toda prizadevanja številnih strokovnih teles – Matthews, denimo, navaja Ameriško zvezo za razvoj znanosti in njene projekte – kažejo, da se poučevanje znanosti ne more izogniti številnim filozofskim, obćim vprašanjem: razpravi o objektivnosti, spremembam v znanosti, ločevanju med znanostjo in psevdoznanostjo, statusu dokazov in njihovem odnosu do teorije upravičevanja, razlagi in napovedim, etiki, družbeni politiki in družbeni organiziranosti znanosti (Matthews 2006, 343). To pomeni, da mora biti v ustrezno poučevanje znanosti že vključeno vprašanje, ali bi se morali znanstveniki – ob predpostavki, da bo kakšna vojaška industrija zlorabila njihova odkritja – odpovedati nadaljnjemu odkrivanju zakonov stvarnosti. Intuicije, ki jo ubesedi Dürrenmattov Möbius, da je to nemara razumno in moralno, nikakor ne moremo odpraviti. A če so takšna vprašanja nujna, potem je nekaj narobe s Feyerabendovo definicijo razuma: Feyerabend bi se podpisal pod Möbiusove besede, a hkrati trdil, da bi jim kakšen znanstveni navdušenec ali zagovornik obće razumnosti oporekal.

Pri kritiki Feyerabenda nam torej ni treba dvomiti o tesni povezavi med znanostjo in razumnostjo, podvomiti je treba v njegovo doje-manje obeh pojmov. Za primerjavo si pogledjmo, kako razumnost definirajo nekateri avtorji s področja filozofije izobraževanja. Te definicije so podane v kontekstu razprave o kritičnem mišljenju, toda kot v svojih delih na več mestih poudarjata Scheffler in Siegel, gre pravzaprav za dva vidika istega.

Lipman, denimo, definira razumnost kot lastnost posameznikov. Pri tem ne gre preprosto za to, da morajo biti šole racionalno organizirane ali da delujejo v dobro tistih, ki jim služijo, temveč morajo biti razumno obravnavani tudi učenci, tako da bodo postali razumne osebe (Lipman 2003, 11).

To pomeni, da šole ne obstajajo zgolj zaradi koristi tistih, ki jim služijo (podjetja, na primer, organizirajo dejavnosti zaradi dobička), temveč zaradi pravice otrok, da bodo deležni takšnega izobraževanja, v katerem se bodo lahko razvili v avtonomne osebnosti, zmožne samostojnega odločanja o svojem življenju.

Zato mora biti (pravi Lipman) vsak vidik šolskega življenja racionalno ubranljiv. Obstajati morajo boljši razlogi za uporabo tega kurikulumu in ne onega, tega teksta, teh metod poučevanja itd. Osnovno načelo je v vsakem od teh primerov isto: otroci, ki bodo vzgojeni v razumnih institucijah, bodo tudi sami bolj razumni kot otroci, ki so vzgojeni v iracionalnih okoliščinah. Razumnejše šole – če gledamo na obće posledice – tako pomenijo tudi razumnejše bodoče starše, razumnejše državljane in razumnejše vrednote (prav tam, 11).

Glede na rečeno, ni čudno, da Lipman predlaga naslednjo definicijo kritičnega mišljenja oziroma razumnosti: to je *»vešče, odgovorno mišljenje, ki spodbuja dobro presojo, ker 1) temelji na kriterijih, 2) je samokorigirajoče, 3) je občutljivo na kontekst«* (prav tam, 211–212).<sup>1</sup>

Lipmanova definicija torej kaže, da kritično mišljenje vsekakor je povezano s »kriteriji«, toda to definicije še ne izčrpa. Sklicevanje na razloge in na z njimi povezana merila je nujen pogoj razumnosti, vendar to ne izključuje značajskih lastnosti, kot so razsodnost, pripravljenost na samoovrednotenje in kritično presojo lastnih stališč v različnih kontekstih.

<sup>1</sup> Navedeno po: Tanja Rupnik Vec in Alenka Kompare: *Kritično mišljenje v šoli*; str. 17.



Do podobnih ugotovitev pridemo tudi ob definicijah razumnosti drugih avtorjev.<sup>2</sup> Po Sieglu smo razumni, kadar nas na primeren način vodijo razlogi. Ta definicija nemara še bolj jasno poudari pomen značajskih lastnosti. Siegel tej dimenziji kritičnega mišljenja pravi *kritični duh* in ga v svojih delih podrobno utemelji. Za tukajšnje ponazoritev sem izbral odlomek iz njegove knjige *Izobraževanje razumnosti*, kjer razpravlja z Ennisom:

»[...O]pozoriti želim na razliko med kritičnim razmišljanjem in kritičnim mislecem ter predlagati, da mora dovršeno pojmovanje poskrbeti ne le za merila ocenjevanja koščkov mišljenja, temveč tudi za opis lastnosti tiste vrste osebe, ki upravičeno nastopa kot kritični mislec. Ennis svoj projekt razume kot natančno razlago pojma kritičnega mišljenja, kar po njegovem zajema razvijanje množice meril za določanje vrednosti (*goodness*) koščkov mišljenja: 'Za določanje, ali je dani košček mišljenja racionalen, so potrebna merila in moj cilj je zagotovitev takšnih meril (to je zagotovitev njihove koncepcije).' Toda česar se Ennis loti, ni le zagotavljanje množice takšnih meril, temveč meril, ki so pomešana z opisom lastnosti kritičnih mislecev. Tako je, na primer, stremljenje k uporabljanju spretnosti nemara lastnost kritičnega misleca, nedvomno pa ni merilo za določanje racionalnosti danega koščka mišljenja – kajti slednji, čeprav utegne biti posledica stremljenja, sam po sebi zagotovo ne poseduje te lastnosti. Stremljenja, da razmišljamo ali delujemo na določene načine, so torej lastnosti oseb in ne koščkov mišljenja. Ennisova razprava zdrsnje preko te razlike, medtem ko mislim sam, da je razlikovanje med značilnostmi koščkov dobre ga mišljenja in lastnostmi kritičnega misleca

---

2 V *Didaktiki filozofije* Šimenc navaja definicijo Shelagh Crooks, ki je kompatibilna z Lipmanovo in Sieglovo. Po Crooksovi je kritični mislec oseba, »ki ima tako sposobnost uporabiti kriterije dobrega sklepanja in voljo oziroma dispozicijo, da to naredi (Crooks 1995, nav. po: Šimenc 2006, 79).« To pomeni, da ima kritični mislec kritično držo (prav tam).

pomembno. Če ne drugega, poudari pomembnost vključitve stremljenj, nagnjenj in mišljenjskih navad v opis lastnosti kritičnega mišljenja. Še več, s to vključitvijo usmeri pozornost na dejstvo, da se kritično mišljenje, razumljeno kot izobraževalni ideal, ne nanaša preprosto le na niz kognitivnih veščin ali meril za ocenjevanje sklepanja, temveč pomembneje, na določeno vrsto osebe. S priznanjem tega priznamo tudi globino pojma kritičnega mišljenja in pomembnost značajskih, vrednotnih in drugih moralnih razsežnosti pojma« (Siegel 1988, 9-10).

Za nas zanimiva poanta je ta, da lahko kakšen dijak na maturi iz filozofije napiše odlično kritično razpravljalni esej, na splošno pa bo še vedno mislil zgolj na to, kako se čim bolje prodati na trgu delovne sile, ne glede na posledice. Danes se ne zdi več nemogoče, da se bodo množici zlatih maturantov odprla vsa vrata, tudi tista, kjer bodo – v nasprotju z Dürrenmattovim Möbiusom – izumljali človeštvu škodljive stvari. Kakšen drug dijak pa utegne maturitetni esej sicer slabše napisati, vendar razviti zanimanje in skrb še za kaj več, kot zgolj lastne ekonomske interese. Kateri odziv je primernejši, razumnejši?

S tem se vračamo k Feyerabendu. Ob definicijah razuma, ki mu nasprotujejo, ker so širše od njegove, vendarle lahko opazimo, da njegova kritika ni povsem brezpredmetna. Toda z njo se lahko strinjamo le toliko, kolikor se nanaša na posamezne anomalije v razsvetljenski tradiciji ali v razvoju znanosti. Mislim, da je že to dovolj tehten razlog, zaradi katerega je njegova knjiga vredna branja. A gremo naprej.

Ob vprašanju, kako je prišel do tako ozke definicije razumnosti, lahko v njegovo opravičilo odgovorimo, da ga je k temu pripeljal razmislek o vprašanju razvoja znanstvenega spoznanja. Kuhnova *Struktura znanstvenih revolucij*, denimo, nas poskuša prepričati, da so znanstveniki v nekem obdobju zavezani enemu samemu, prevladujočemu pogledu na svet ali, kot pravi sam Kuhn, paradigmi. To pomeni, da znanstve-



niki delujejo v okvirih paradigme, privzamejo njena temeljna načela razlage sveta in rešujejo probleme ali uganke, ki jih ta načela (zaradi primerjave s svetom) porajajo. Temu pojavu Kuhn nadene ime *normalna znanost*; znanstvenik, ki rešuje uganke, se ravna po merilih paradigme in pripomore h kumulativnemu razvoju spoznanja na svojem področju, pa postane normalen znanstvenik. Ta značilnost Kuhne teorije gre Feyerabendu še posebno na živce – ne toliko zaradi tega, ker vodi v protislovje, o čemer Feyerabend razpravlja drugod<sup>3</sup> – kolikor zaradi prikrite normativnosti, ki od posameznih raziskovalcev zahteva, naj se prilagodijo in mislijo tako kot večinska znanstvena skupnost. Toda Feyerabend to povsem upravičeno kritiko razširi tudi na kritične racionaliste (Poppra in druge, recimo jim dediče razsvetljenstva).

S tega zornega kota lahko knjigo *Spoznanje za svobodne ljudi* beremo kot relativistični pristop k normativnim (praktičnim, etičnim) vprašanjem. Zgoraj smo videli, da je soobstoj različnih tradicij eden izmed pglavlnih razlogov, s katerim Feyerabend zagovarja demokratični relativizem. Tradicijam je sploh pripisana temeljna funkcija: tudi spori »med razumom in prakso ali razumom in tradicijo« (Feyerabend 2007, 35), so spori med tradicijami.

Ker je soobstoj tradicij dejstvo, o tem nima smisla dalje razpravljati. Toda Feyerabend posameznim tradicijam pripiše določene lastnosti, na podlagi katerih jih razdeli v dve množici: oportunistične in dogmatske tradicije. Takole pravi: »[...]radicije [...], ki se sicer ravnaajo po vrednotah, a se teh vrednot ob primerni priložnosti ne bojijo spremeniti, in ki vrednot drugih ne zanikujejo, temveč jih priznavajo in jih včasih same prevzemajo, imenujem *oportunistične tradicije* ali *eklektične tradicije*. Tradicije pa, ki določene temeljne vrednote projicirajo tja v svet, merijo ob njih vse dogodke (zgodovine,

zasebnega življenja, celo narave) in poskušajo svet upogniti s silo, prepričevanjem ali institucionalnimi spletkami v svojo smer, imenujem *dogmatske tradicije*.« (Prav tam, 111.)

Skrajni primer dogmatske tradicije, ki ga navede Feyerabend, je judovstvo po Mojzesu. »Dogodki v svetu so tu deli nekega načrta in njegova uresničitev zahteva absolutno čistost tradicije, in to ne le med verniki, temveč tudi v osvojenih deželah« (prav tam, 112). Tuji bogovi v tej tradiciji preprosto nehaljo obstajati. Feyerabend nato (za nas več kot sporno) pravi, da »racionalistične tradicije kažejo podobno uničevalno slo« (prav tam, 113). Po njegovem tudi kritično ravnanje (na začetek katerega postavi predsokratike in zlasti K. Popperju ljubega Ksenofana<sup>4</sup>), ki od primera do primera spreminja temeljne principe drugih tradicij, spada v dogmatsko tradicijo (prav tam, 114).

Ključna lastnost, ki jo Feyerabend pripiše dogmatskim tradicijam, je zaverovanost v svoj prav, medtem ko gre pri oportunističnih tradicijah bolj za to, da držijo skupaj družbo oziroma državo. Zaverovanost dogmatskih tradicij se po njegovem kaže na abstraktni, intelektualni ravni (prepričanost v abstraktne ideje) in na čustveni ravni, to je na ravni konkretnih predstav o tem, kaj je za človeka primerno (prav tam, 118). V tem smislu se pripadnik neke dogmatske tradicije zlahka počuti kot dobra ovca, katere ovčjo bit »objektivno« upravičuje ovčje okolje. V bitki za »dobro stvar« se lahko zanese na občo kvaliteto te stvari, ki jo zagotavlja nadzemsko sodišče »tretjega sveta« (prav tam, 119).<sup>5</sup>

»Toda samo redki ljudje imajo tisto nesebičnost in tisto značajnost, da bi priznali, kako svet,

<sup>4</sup> Primerjaj: Sovré: *Predsokratiki*, str. 67.

<sup>5</sup> Pozorni bodite, da so nekateri termini postavljeni v narekovaj, s čimer želi Feyerabend poudariti njihovo iluzornost. Še to: besedna zveza *tretji svet* se nanaša na Popprovo delitev treh svetov. Primerjaj: Karl R. Popper: »O teoriji objektivnega duha«, str. 55-59.

<sup>3</sup> Primerjaj zlasti: Paul Feyerabend: »Consolations for the Specialist«. V: *Criticism And the Growth of Knowledge*, str. 197-230.

za katerega se bojujejo, [...], ni ves svet in da drugi ljudje z *enako pravico* trpijo za radikalno drugačno življenjsko obliko [...]. *In vendarle morajo uvideti, da zakoličenje meja človeštva ne more biti prepuščeno posebnim ljudem.* Ne le apostoli humanosti, temveč tudi »zverine v človeški podobi« so ljudje. Ne le SS-častniki, temveč tudi racionalisti in prijatelji človeštva so zverine. Tradicije je torej treba varovati drugo pred drugo, braniti pravice tistih, ki hočejo zapustiti svojo tradicijo – toda ostalo se države ne tiče.« (Prav tam.)

Takšen opis racionalistične (razsvetljenske) tradicije je najprej dejstveno sporen in je stvar zgodovinske razprave, ki je pri Feyerabendu že odločena. Drugi filozofi znanosti, denimo Popper, namreč razglašajo povsem drugo zgodbo. Po Poppru Grki niso izumili dogmatizma, temveč tradicijo svobodnega razpravljanja: začeli so odkrivati težave v svojih teorijah, te so iz generacije v generacijo popravljali in nadomeščali z boljšimi. Še več, vse to so tudi dopuščali in k temu spodbujali svoje učence (Popper 2002, 3).

Toda težava Feyerabendove pozicije ni samo zgodovinsko dejstvena, temveč tudi čisto epistemološko logična. Nenavadno pri tem je, da ga do te logične težave (kmalu bomo videli, da gre za protislovje), vodi prav neupoštevanje pogleda drugačne (racionalistične) tradicije, se pravi nekaj, zoper kar ves čas nastopa. A gremo po vrsti.

Ker razum in znanost definira zelo ozko in jima pripiše dogmatizem, ga to vodi do teze ločitve znanosti od države (Feyerabend 2007, 133 in naprej). Mimogrede, idejo ločitve podkrepí z naslednjim propagandnim razmišljanjem. Človekoljubi naše generacije, v imenu tradicije znanstvenega racionalizma z orgiastičnim zadovoljstvom »gledajo na pohabljanje duš naših otrok, ki se iz dneva v dan prakticira v naših šolah, in [...] s sadističnim zadoščanjem pozdravljajo spreminjanje živahnih, domiselnih, krasnih, čudovito nadarjenih otrok človeškega

rodu v blede kopije 'racionalnosti' njihovih učiteljev (prav tam, 199).«

Toda nadaljujmo. Ločitev znanosti od države bi po njegovem zagotovila enakopraven položaj vseh tradicij in, kot smo videli, varovanje vsake med njimi pred vsemi drugimi. A prav to je protislovno. Če namreč pravimo, da je potrebno tradicije varovati drugo pred drugo, smo s tem izrekli neko univerzalno sodbo – v tem primeru normo, moralni napotek, ki naj velja za vse tradicije. Če sprejmemo, da univerzalna norma po definiciji ne more biti odvisna oziroma relativna od posamezne tradicije, smo relativizem izgubili. Ob tem se postavlja vprašanje, od kot nekdo, ki zagovarja zgolj obstoj tradicij in relativnost vseh meril in norm od teh tradicij, izreka univerzalne sodbe. Če bi bil dosleden in zvest svoji teoriji, tega ne bi mogel.

Feyerabendovo sklepanje potemtakem spominja na dobro znano protislovje argumenta moralnega relativizma za strpnost. Enostaven prikaz te protislovnosti prinaša Neil Levy, kar sem predstavil že v reviji *Slovenščina v šoli*. Argument moralnega relativizma za strpnost je videti takole:

1. Ker je moralni relativizem resničen (neodvisno moralno merilo ne obstaja), nimamo razloga misliti, da so ena moralna prepričanja bolj upravičena kakor druga.
2. Zato bi bilo narobe, če bi poskušali svoja moralna prepričanja vsiliti drugim.

Torej:

[3] Moralni relativizem ni le resničen, je tudi edina strpna in moralno pravilna pozicija (Levy 2002, 58).

Težava tega argumenta je torej protislovnost. Tudi, če njegove premise sprejmemo (kar je, seveda, več kot dvomljivo), je sklep neko absolutno pravilo, ki ga velja priporočiti vsem ljudem na svetu – merilo je pravilno in objektivno. Zakaj bi se sicer Feyerabend zanj sploh zavzemal. Toda prva premisa argumenta zanika

obstoj vsakršnega objektivnega merila. Celoten argument je tako protisloven in neveljaven, zato – po merilih razuma nimamo razloga, da bi vanj verjeli.

Ampak hudič je v tem, ker to Feyerabenda ne prepriča: »Končno vodi ideja, da imajo reči določene lastnosti in da ne živimo v paradoksnem svetu, do merila konsistentnosti: teorije s protislovji je treba izločiti iz znanosti. To dozdevno docela temeljno merilo, ki se ga racionalisti oklepajo z istim verskim navdušenjem kot katoliki dogme o brezmadežnem Marijinem spočetju, izgubi svojo avtoriteto, brž ko odkrijemo, da obstajajo dejstva, kjer njihov edini adekvatni opis vsebuje protislovje, in da so nekonsistentne teorije plodne in zlahka uporabljive, medtem ko poskus, da bi jih napravili neprotislovne, pogosto vodi k nekoristnim in neokretnim monstroom.« (Feyerabend 2007, 72–73.)

Skratka, Feyerabend se posmehuje kritiki, da so njegovi argumenti protislovnostni, in odgovarja: ja, pa kaj potem! Ampak vsi vemo, da je, ko enkrat izključimo načelo neprotislovnosti, možno prav vse. Feyerabend se sicer posmehuje tudi temu opozorilu, pravi, da nikakor ne dopušča vsega, temveč le, za kar se odločijo posamezne tradicije, toda ta romantični pogled vseeno privede do naslednje propagande, ki bi je bil vesel sleherni fundamentalist:

»Medtem ko lahko starši odločajo o religiozni vzgoji svojih otrok, pa v primeru znanosti takšne svobode ni: fizika, astronomija, zgodovina [...] se *morajo* poučevati; ni jih mogoče nadomestiti z magijo, astrologijo ali s študijem legend. Celo cerkve, ki so nekdanj s sklicevanjem na božjo besedo brzdale znanstveno megalomanijo, se zdaj trudijo ujeti zvezo in vodenijo svoje sporočilo, samo da ne bi postale nepriljubljene.« (Prav tam, 97.)

In sedaj še poslastica (seveda zopet za fundamentaliste), ki jo Feyerabend zapiše v opombi: »Razvojni nauk, na primer, se na mnogih šolah

predava kot *dejstvo*, tj. natanko tako kot prej nauk o *stvarjenju*. Ne teoretiki znanosti, ki so sploh v skrbeh za svoj ugled pri znanstvenikih, temveč državljanske iniciative so v Kaliforniji uveljavile manj dogmatične formulacije« (prav tam).

Kdor koli si je ogledal dokumentarni film *Jesus Camp*, ki govori o širjenju fundamentalističnega protestantizma v ZDA in prikazuje srhljivo indokrinacijo, kateri so izpostavljeni otroci, bo kaj hitro soglašal, da je v tem primeru dogmatična in nemoralna iniciativa državljanov in ne razvojni nauk. Podoben problem poudarja tudi R. Dawkins v svoji knjigi *Bog kot zabloda*.

A da ne bomo ostali na ravni posameznih primerov, navedimo Deweyjeve besede o tem, kakšno upanje polaga razsvetljska (racionalistična) tradicija v izobraževanje znanosti:

»Naše posebno nagnjenje k prenatrženemu sprejetju trditve in naš odpor do zadržanja sodbe sta znak, da se po naravi nagibamo k skrajševanju procesa preverjanja. Zadovoljni smo s površinskimi in takojšnjimi kratkovidnimi aplikacijami ... Znanost predstavlja zaščito v boju zoper ta naravna nagnjenja in zla, ki iz njih izhajajo ...« (nav. po: Matthews 2006, 344).

To kaže, da znanosti in racionalnosti – kljub anomalijam, na katere nas Feyerabend upravičeno opozarja – ne moremo umestiti v množico dogmatičnih tradicij, saj nastopata prej kot branik pred njimi.

## Sklep

Feyerabend se torej zavzema, da bi se morali državljanji odločati o lastnih zadevah na osnovi tradicij, ki jim pripadajo in so jim ljube. »Če ljudje najdejo svojo srečo v tem, da se v nevarnih vojnih igrah medsebojno pokoljejo, potem naj se jim pusti to zadovoljstvo« (Feyerabend 2007, 119). Nimamo jim pravice vsiljevati česar koli od zunaj, še najmanj znanosti in drugih dosežkov tradicije razsvetljenstva.

Zgoraj smo pokazali, da je takšno stališče dejstveno vprašljivo, protislovno in tudi (z vidika otrok, ki niso krivi, da so se rodili v neko točno določeno tradicijo) nemoralno. Za konec navedimo dve nadaljnji težavi. Prva se nanaša na vprašanje mej med tradicijami. Dejstvo je, da v sodobnih multikulturnih družbah sobivajo številne tradicije. Toda kaj še šteje za tradicijo in kaj ne? So tradicije tudi posamezne subkulture in naj postavljajo lastna merila o čisto vseh vidikih svojega življenja? Ali, kako se bodo dogovarjali predstavniki različnih tradicij, če predpostavimo, da neke minimalne standarde sodelovanja vendarle morajo privzeti? Na podlagi kakšnih meril bodo te standarde izbrali? In končno, kako bosta svoje otroke vzgajala starša, ki izhajata iz različnih tradicij? Recimo, da njegova tradicija zahteva obrezovanje deklet, po njeni pa je strašna že sama misel na takšen poseg? Kdo bo prevladal? Kritiki na podlagi takih in podobnih premislekov relativizmu očitajo, da daje domovinsko pravico argumentu moči.

Druga težava zadeva vprašanje utemeljevanja razumnosti same. Če Feyerabendovo vprašanje – kje so raziskovalni rezultati, ki potrjujejo, da je znanstveni racionalizem boljši od vseh alternativ – prevedemo v splošnejše vprašanje utemeljevanja racionalizma samega, ugotovimo, da nismo pred lahko nalogo. Globino problema zelo dobro prikaže H. Siegel v knjigi *Ponovno pridobljena racionalnost?* Učitelji, še posebno učitelji filozofije, se prej ali slej soočimo s feyerabendovskim vprašanjem učencev: zakaj bi morali upoštevati razumne razloge oziroma zakaj naj bomo racionalni? Če hočemo ostati zvesti ciljem svojega predmeta, med katerimi je razvijanje razumnosti gotovo med najpomembnejšimi, moramo navesti ustrezne razloge. Toda številni avtorji trdijo, da je to nemogoče, ker zaidemo v krožno sklepanje. Siegel, pravi, da biti racionalen, pomeni delovati ali biti prepričan na podlagi razumnih razlogov; zahteva po razumnih razlogih, ki bi upravičili delovanje in prepričanost na njihovi podlagi, pa že predpo-

stavlja legitimost takega delovanja in prepričanosti (Siegel 1997, 74).

Strategije ravnanja s tem paradoksom so različne. Popper v drugi knjigi *Odperte družbe* pravi, »da kdor koli sprejme racionalno držo, to stori zato, ker je – zavestno ali ne – sprejel neki predlog, odločitev, prepričanje ali vedenje; sprejetje, za katerega bi lahko rekli, da je 'iracionalno'. Naj bo to sprejetje poskusno ali takšno, ki vodi do ustaljene navade, ga smemo opisati kot iracionalno *vero v razum* ...« (1962, 231).

Siegel to strategijo zavrne, saj je očitno, da ne pomeni ustreznega odgovora na kritike (Siegel 1997, 81) in – lahko dodamo – tudi ne na vprašanja učencev. Namesto tega razvije tezo, da racionalnost upravičuje samo sebe. Stvar je v resnici dokaj enostavna. Kritič (skeptik ali relativist), ki zahteva razloge, s katerimi bi upravičili zavezanost racionalnosti, predpostavlja, da nezmožnost ponuditi take razloge pomeni, da sama racionalistična pozicija ni in ne more biti racionalno upravičena. Toda skeptikova težava je po Sieglu v tem, da že s samim vprašanjem, *zakaj naj bomo racionalni?*, igra racionalistično igro, saj racionalizem že predpostavi. Rečeno enostavno: ko skeptik terja razloge, priznava veljavnost drži, po kateri moramo biti prepričani ali delovati na podlagi razlogov (prav tam, 81–82).

Če torej sprejmemo Siegelovo samonanašajočo rešitev upravičevanja racionalnosti, potem bi lahko na naše zgornje, mimogrede zapisano vprašanje, *od kot nekdo, ki zagovarja le obstoj tradicij in relativnost vseh meril in norm, izreka univerzalne sodbe*, odgovorili, da jih izreka s stališča obče razumnosti ali racionalnosti, ki pa jo – vsaj na izjavni ravni – poskuša zanikati.

Seveda, jasno je, da Siegelova rešitev predpostavlja določeno resnost, s katero kritik racionalnosti zastavi svoje vprašanje. Ker se Feyerabend pogosto šali, ni jasno, ali bi se ga ta odgovor kakor koli dotaknil.

## Literatura

Adam, Andrej: »Problem moralnega relativizma«, *Slovenščina v šoli*; X. Letnik, št. 1; Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Ljubljana 2005, str. 11–19.

Dawkins, Richard: *Bog kot zablod*; Modrijan 2007.

Dürrenmatt, Friedrich: *Fiziki: Komedija v dveh dejanjih*; Mladinska knjiga, Ljubljana 2007.

Feyerabend, Paul: »Consolations for the Specialist«. V: *Criticism And the Growth of Knowledge*. Imre Lakatos and Alan Musgrave (ur.); Cambridge University Press 1970; str. 197–230.

Feyerabend, Paul: *Spoznanje za svobodne ljudi*; Krtina, Ljubljana 2007.

Kompare, Alenka & Rupnik Vec, Tanja: *Kritično mišljenje v šoli: Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*; Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Ljubljana 2006.

Kuhn, Thomas S.: *Struktura znanstvenih revolucij*. Krtina, Ljubljana 1998.

Levy, Neil: *Moral Relativism: A Short Introduction*; Oneworld Publications, Oxford England, 2002.

Lipman, Matthew: *Thinking in Education*; Press Syndicate of the University of Cambridge 2003.

Matthews, Michael R.: »Teaching Science«. V: *A Companion to the Philosophy of Education*; Randall Curren (ur.); Blackwell Publishing 2003, 2006; str. 342–353.

Popper, Karl R.: *Conjectures and Refutations – The Growth of Scientific Knowledge*; Routledge Classics 2002.

Popper, Karl R.: *The Open Society and Its Enemies 2*; Princeton: Princeton University Press 1962.

Popper, Karl R.: »O teoriji objektivnega duha«; FNM 1/2, 1999, str. 55–59.

Siegel, Harvey: *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*; Routledge 1988.

Siegel, Harvey: *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*; Routledge 1997.

Siegel, Harvey (ur.); *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*; Kluwer Academic Publishers 1997.

Sovré, Anton: *Predsokratiki*; Slovenska matica; Ljubljana 1988.

Šimenc, Marjan: *Didaktika filozofije*; Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; Ljubljana 2006.



## Živčni sistem svete Tereze (filozofija religije Williama Jamesa)

Filozofijo religije Williama Jamesa<sup>1</sup> lahko na zanimiv način uvrstimo v tisti sklop vprašanj, ki iščejo odgovor na dilemo: bodisi razum bodisi vera. Namreč: v precepu med znanostjo in religijo je James izbral – *dušo*. In to v dvojnem pomenu: najprej v tem smislu, da ubira njegova filozofija religije psihološki pristop. James je v začetnem omahovanju glede svoje življenjske poti, sprva med slikarstvom in medicino,

1 William James (1842–1910) velja za enega največjih – če ne največjega – med ameriški filozofi. Znan je predvsem kot ustanovitelj *pragmatizma*, izjemno vplivnega miselnega toka, ki mu pripadajo nekateri največji sodobni filozofi, med drugim Richard Rorty (1931–2007). V sklopu pragmatizma, kot ga je razumel sam, je James zagovarjal načelo *praktične razlike*: teorija je nekaj vredna (in smiselna) le, če se njene ideje lahko uveljavijo v praksi; in, *per negationem*, tista teorija ali tiste ideje, za katere se izkaže, da ne ustvarjajo nobene praktične razlike, katere nimajo nobenih posledic za naše življenje, so odvečne. To, zaradi česar so ideje za človeka zanimive in smiselne, je njihova vnovčljiva vrednost – *cash value*.

Pri recepciji pragmatizma se je *tukaj* – s poudarkom na koristi in praktičnosti – pogosto zapletlo (tudi na slovenskem): pragmatistično »korist« smo namreč (preveč) pogosto razumeli v vulgarnem smislu kot nenačelnost, oportunitizem in iskanje osebnega zadovoljstva. Da pri Jamesu in pragmatizmu seveda nikakor ne gre za to, je s svojo spremno besedo k slovenskemu prevodu Jamesovega *Pragmatizma* (2002, Krtina, Ljubljana) nazorno pokazal M. Šimenc, s tem pa pripomogel k pravilnejšemu in bolj poštenemu razumevanju pragmatizma pri nas: »Posledice, ki imajo tako pomembno vlogo pri interpretacijah pragmatizma, potencialnem nimajo nobene zveze z materialno koristjo ... posledice so del osnovne strukture ne samo našega spoznanja, temveč v nekem smislu celo našega sveta ... Pragmatična metoda ne izvira iz sledenja koristim, izvira iz sledenja strukturi realnosti in strukturi našega spoznanja.« (Prav tam, 220.)

naposled zašel v psihološko-filozofske vode; psihologija je takrat bila še v povojih in zato je James s kančkom humorja lahko izjavil, da so bila prva predavanja o psihologiji, ki jih je poslušal, tista, ki jih je podajal sam!<sup>2</sup> Psihološka razmišljanja, razmišljanja o intencah, značaju in siceršnjem ustroju osebnosti, zato pomenijo temeljni kamen Jamesove filozofije, s tem pa tudi njegove filozofije religije. V drugem smislu pa lahko Jamesovo odločitev za *dušo* v omenjeni dilemi razumemo v bivanjskem, *eksistencialnem* pomenu – v mladosti je James hudo trpel za depresijo; seznanjen z znanostjo je svet občutil kot podvržen determinističnim zakonom, železnemu toku neizprosne usode, in s tem oropan vsakršnega višjega, človeku odmerjenega smisla. Jamesova filozofija religije tako ponuja izviren in za svoj čas svež razmislek o upravičenosti, naravi in eksistencialni vrednosti religioznih prepričanj *v eni sapi*, a z *mnogimi glasovi* – Jamesov *opus magnum* o religiji, *Raznolikosti religioznega izkustva*,<sup>3</sup>

2 Jamesa zraven Nemca Wilhelma Wundta (1832–1920) štejemo za očeta (eksperimentalne) psihologije – oba sta skoraj simultano ustanovila prva psihološka eksperimentalna laboratorija na svetu (v letu 1875 – Wundt je Jamesa le za kanček prehitel). Za vir Jamesove izjave prim. R. B. Perry (1936, druga izdaja 1996) *The Thought and Character of William James*. Zvezek 1. Vanderbilt University Press, Nashville: 228.

3 Predloga teksta *Raznolikosti religioznega izkustva* (v nadaljevanju: RRI) so bila, tako kot pri številnih Jamesovih tekstih, predavanja – vsebino te knjige (izšle leta 1902) je James namreč podajal na znamenitih Gifford Lectures, predavanjih, posvečenih religiji, ki (še danes) potekajo na štirih škotskih univerzah (St. Andrew, Glasgow, Aberdeen in Edinburg, kjer je v akademskih letih 1900–1902 imel svoja predavanja James). Gifford Lectures, z začetkom 1888, so poimenovana po svojem ustanovitelju, Adamu lordu Giffordu, ki jih je ustanovil z namenom »promoviranja in razširjanja naravne teologije in s tem vednosti o bogu«. Gifford Lectures imajo za svoj cilj tudi objavo vsebine predavanj v knjižni obliki: na spletni strani [www.giffordlectures.org](http://www.giffordlectures.org) lahko najdemo številne originalne tekste, nastale po predavanjih (med drugim Jamesove RRI).



je znan kot literarno pomembno delo zaradi nepreštene množice primerov vseh vrst izkušanj, ki so jih imeli najrazličnejši ljudje z religijo – njihovih (pogosto prvoosebni) pričevanj o človeški pogubljenosti, obupu, žalosti, pa tudi o radosti, veselju in nepopisnih višinah duha; v skladu s svojo *empirično* naravnostjo – usmerjenostjo h konkretnim dejstvom – je James tudi v tem primeru ostal zvest svojemu pragmatističnemu pristopu in zbral na kupe literarnih pričevanj - *les documents humains*, kot jim pravi sam –, iz katerih je želel izbrskati glavne poteze religioznih izkustev.

James ni bil prvi, ki je poskušal razumeti religijo s psihološkega stališča, tj. predvsem s stališča *emocionalnih stanj*: Izvor takega pojmovanja religije je zelo star. Že Kritias (5. stol. pr. n. št.), učenec sofistike, v drami *Sisifos* pravi:

»A ker zakon branil posihmal / očitno prizadevati krivico, / v tem pa so grešili slej ko prej, / tu prvič, sodim, zvit in moder mož / iznášel božji strah je za zemljane, / da grešnik bi se bal, čeprav na skrivnem / počel bi zlo, govoril ali mislil!«<sup>4</sup>

Tudi pri Evripidu lahko najdemo navedke, ki govorijo o tem, da ljudje častijo bogove iz strahu in nevednosti.<sup>5</sup> Podobno idejo je zagovarjal Spinoza:

»Ko bi ljudje bili sposobni premišljeno in razsodno obvladati vse svoje stvari, ko bi jim sreča bila venomer naklonjena, se ne bi vdajali praznoverju. Ker se pogosto znajdejo v stiski in težavah, ki jih ne vedo nikakor rešiti, ter se bedno premetavajo med upanjem in strahom zaradi negotove usode dobrin, po katerih neomejeno hlepijo, je njihov duh nadvse nagnjen k praznoverju.«<sup>6</sup>

4 A. Sovré (1946), *Predsokratiki*, Slovenska matica, Ljubljana: 187.

5 Prim. B. Morris (2003), *Anthropological Studies of Religion*, CUP, Cambridge: 141.

6 B. Spinoza (2003), *Teološko-politična razprava*, Analecta, Ljubljana: 11.

Tudi D. Hume, škotski razsvetljenec in eden od ustanoviteljev *znanosti* o religiji, *naturalističnega*<sup>7</sup> pristopa k religioznim pojavom, je v svoji *Naravni zgodovini religije*<sup>8</sup> menil, da religija, ki zgodovinsko gledano nenehno niha med politeizmom in monoteizmom, izhaja iz človeškega strahu pred prihodnostjo in negotovostmi življenja; človeku vliva upanje in tako blaži neurejenost človeškega sveta. Med tiste, ki so se religije lotevali psihološko, spadajo tudi C. G. Jung, R. Otto ter seveda S. Freud.<sup>9</sup> V skladu s tem pristopom bo zato James delovno

7 Naturalistični pristop poskuša religijo pojasniti iz (človeške) narave – npr.: ljudje verujejo iz strahu. V osnovi je ateističen, če na začetku ni obtežen s predpostavko *obstoja* boga, in v tem se razlikuje od večine teologij. Razlikujemo ga lahko od podobno zveneče »naravne teologije«, ki poskuša *dokazati* obstoj boga iz opazovanja narave (npr. argument iz urejenosti, ki zakonitosti narave sklepa na njenega »arhitekta«). Zraven naravne teologije poznamo še teologijo razodetja, ki sprejema obstoj in naravo boga iz svetih tekstov. Kot tretjo vrsto teologije bi lahko navedli metafizično teologijo, ki na obstoj boga sklepa iz apriornih dokazov (denimo, bog kot nujno bivajoče bitje ali bog kot prvi vzrok).

8 D. Hume (2001), *Naravna zgodovina religije*, Študentska založba, Ljubljana.

9 Poleg psihološkega pristopa v znanosti religije (religiologiji) poznamo še sociološki (M. Weber), antropološki (H. Spencer, E. B. Tylor, J. G. Frazer, M. Müller) in strukturalistični pristop (C. Lévi-Strauss). Poleg tega, da se osredotoča na emocionalna stanja, je posebnost psihološkega pristopa v primerjavi s preostalimi v bistveno večjem poudarku na proučevanju posameznika, ne pa toliko na družbi in njenih institucijah. James pravi: »Če naj bo raziskovanje psihološko, njegov predmet ne smejo biti institucije, temveč religiozna občutja in impulzi.« (RRI, I, 4.) Iz RRI mesto citata navajam z navedenim predavanjem (rimska številka) in zaporednim odlomkom – v slovenščino RRI še niso prevedena; lahko jih najdemo na spletu (štiri verzije; denimo: <http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/JamVari.html> ali [http://en.wikisource.org/wiki/The\\_Varieties\\_of\\_Religious\\_Experience/Contents\\_%26\\_Preface](http://en.wikisource.org/wiki/The_Varieties_of_Religious_Experience/Contents_%26_Preface)) ali v naših knjižnicah najpogosteje v hrvaški izdaji (1990, Naprijed, Zagreb).

definicijo<sup>10</sup> religije usmeril takole:

»Religija bo – sedaj vas samovoljno prosim, da jo tako razumete - za nas pomenila *občutja, dejanja in izkustvo posameznih ljudi v njihovi samoti, če sami sebe razumejo v odnosu s tem, kar pojmujejo kot božansko*«. (RRI, II, 11.)

Pri čemer pridevnik »božansko« opredeli zelo široko; tako, da lahko pokrije številne primere:

»Zato moramo, iz izkustvenega stališča (...) ko v naši definiciji religije govorimo o posameznikovem odnosu do tega, 'kar smatra za božansko', termin 'božansko' opredeliti zelo široko, tako, da lahko označuje kakršen koli bogu *podoben* objekt, pa naj bo konkretno božanstvo ali ne.« (RRI, II, 15.)<sup>11</sup>

---

10 »Delovna definicija« pravim zato, ker bo za Jamesov sicer pluralistični pristop vsaka ostra in enosmerna definicija pomenila težavo, zato James tej temi nameni poseben razmislek (prim. tudi sprotno opombo 16).

11 Takšna široka opredelitev je Jamesu potrebna za to, da lahko pokrije religiozne pojave, kot sta denimo budizem in Emersonovski panteizem. Taka definicija »božanskega« pa po drugi strani seveda »dovoljuje, da se subjektivna občutja ateistov opišejo kot religiozna, poanta, ki jo je o Lowiejevi definiciji poudaril Evans-Pritchard«, kot pravi B. Morris (2003: 144). Na to lahko gledamo bodisi kot na kritiko bodisi kot na napoved velikega preobrata v ameriški filozofiji religije, ki ga je napravil J. Dewey, ko je v svoji Skupni veri zapisal: »Vsaka dejavnost, ki jo (...) usmerja neki idealni cilj, in sicer zaradi trdnega prepričanja, da vsebuje neko splošno in trajno vrednost, ima religiozno kvaliteto.« J. Dewey (2004), *Skupna vera* (odlomek), v: Poligrafi, št. 35/36, let. 9 (Ameriška filozofija religije), Nova revija, Ljubljana: 108. Več o ameriškem pragmatističnem prepletanju boga in končne izkušnje lahko preberemo prav v tej številki Poligrafov (posebej članka D. R. Andersona: Prebujanje v vsakdanjem: doživljanje religioznega v ameriški filozofski tradiciji, ter L. Škofa: Vera, upanje, ljubezen: k (neo)pragmatistični filozofiji religije). V literarnih delih je na to temo zanimiv lik nekdanjega pridigarja, častitega Casyja v Steinbeckovem romanu *Grozdi jeze* (Cankarjeva založba, Ljubljana, 1983), ki

V zgornji Jamesovi definiciji moramo v nadaljevanju biti zelo pozorni – to bo namreč tvorilo *osrednjo točko* Jamesovih nadaljnjih razmišljanj – na poudarek na *dejanjih* ljudi (v njihovem odnosu do tega, kar pojmujejo kot božansko). Ta poudarek je namreč pomemben ravno pri razreševanju spora dveh tendenc, znanosti in religije, ki smo ga omenili na začetku kot bistveno Jamesovo dilemo. Kje pa je ta spor pri Jamesu? Napetost je naprej v tem, da se poskuša James lotiti religije s psihologijo, kot znanstvenik. To implicira *redukcionizem* – pojasnjevanje, zvajanje religioznih doživetij na psihološka stanja. Toda po drugi strani želi James ohraniti *noetično* vrednost – spoznavno vrednost – religioznih stanj; religioznih čustev nikakor ne želi razvrednotiti, temveč poskuša, nasprotno, ohraniti in pojasniti njihovo vrednost za življenjsko situacijo posameznega človeka. Težava za Jamesa je, kot se kaže, natančneje v tem: *spoznavnoteoretsko* kot znanstvenik mora ostati zvest znanstvenim odkritjem (predvsem medicini in psihologiji, danes pa bi najbrž rekli kognitivni znanosti), ki religiozna doživetja prikazujejo kot določeno posledico naravnih dejavnikov, na drugi strani pa mora poslušati izjave in pričevanja tistih, ki trdijo, da so jim religiozna doživetja spremenila življenje in morajo zato imeti svojo lastno vrednost, svoj lasten izvir spoznanja, za kar se zdi, da je v nasprotju s tem, da so »zgolj« posledica nekih *nereligioznih* dejavnikov (aktivnost nevronov, potlačitve zgodnjih doživetij v otroštvu, itd.). *Eksistencialistično*, v osebnem smislu torej, pa je James v navzkrižju med svojim znanstvenim in intelektualnim pedigrejem ter osebno izkušnjo in osebnimi potrebami – kot znanstvenik je bil zavezan sodobnim odkritjem; svet je zanj, če povemo s filozofijo A. Comta, francoskega pozitivista, že prešel tri stopnje: iz mitične skozi metafizično v znanstveno dobo, s tem pa je *odčarani* svet, svet, podvržen zakonom narave. Takšna slika sveta je lahko v velikem

---

nekje takole parafrazira Jezusa: »In če se bodo ljudje odpravili na pot, pojdem z njimi. In kjer so ljudje na cesti, povsod sem jaz z njimi.« (Str. 79.)

nasprotju z upanjem, sploh pa s svobodo. Je tudi v nasprotju z iskanjem osebne izpolnitve »višjih« idealih, za katere si prizadevamo in ki bi lahko ubežali primežu znanstvenega razvrednotenja, češ da so zgolj iluzije, nastale zaradi takšnih ali drugačnih vsakdanjih dejavnikov; skratka, James je izkušal napetost med lastnim znanstvenim pogledom na svet in mistično-religioznim pogledom, ki ga je podedoval od očeta. Posledica te napetosti je bila Jamesova skorajšnja pomračitev uma; trpel je za hudo depresijo, njegovo slabo zdravstveno stanje je vključevalo napade panike in halucinacije. V neki točki je James svoje stanje že pripisal biološki osnovi in opustil upanje na ozdravitev.

Ko se James znajde v tem spoznavnoteoretskem in eksistencialističnem precepu<sup>12</sup> – kakšno

---

12 James se je v življenju pogosto znašel – v takšnih in drugačnih – precepih. Ena od lastnosti njegovega značaja je bila ta, da si je pogosto *premisli*l, ali pa je v odločitvah, ki so bile nezdržljive, hotel *oboje*. Takole navaja njegove zapiske glede tega, ali naj pusti službo na Harvardu, Louis Menand v zgovorno naslovljenem poglavju *The Man with Two Minds* (v: *The Metaphysical Club* (2001), Farrar, Straus and Giroux, New York). »Leto 1905, 26. oktober: 'Pusti službo!'; 28. oktober: 'Pusti službo!!!'; 4. november: 'Pusti službo?'; 7. november: 'Pusti službo!'; 8. november: 'Ne pusti službe!'; 9. november: 'Pusti službo!'; 16. november: 'Ne pusti službe!'; 23. november: 'Pusti službo!'; 7. december: 'Ne pusti službe!'; 9. december: 'Predavaj tukaj naslednje leto.'. Upokojil se je leta 1907. (75–76.) Dekletu, ki se je bilo pripravljeno takoj poročiti z njim, je dvoril *dve leti*: ko je želela na potovanje v Veliko Britanijo brez njega, ji je v ponedeljek zvečer takole pisal: 'Moraš iti v Anglijo (...). V torek zjutraj je odposlal drugo pismo: 'Videl sem, da je moj nasvet, da greš v Anglijo, pedantska neumnost (...). Sem idiot, neprimeren, da ti svetujem.' Čez šest dni je vendarle poslal nasvet: 'Zaradi misli na vse to sem se v zadnjih štiriindvajsetih urah začel spraševati, če bi bilo dobro, da bi opustila svoj angleški načrt.'« (Prav tam.) Menand pravi, da je James ravno zaradi svojega značaja izumil *pragmatizem*, ki ljudem omogoča dobro izbiro med (filozofskimi) opcijami (prav tam). Če upoštevamo Jamesovo lastno idejo, da filozofi zastopajo različna stališča glede na svoj *značaj* (miloumni-idealistični,

vlogo potem odigra poudarek na dejanjih, ki smo ga izpostavili? Dejanja oziroma posledice so – za Jamesa kot pragmatista – to, kar zares šteje pri smiselnosti in veljavnosti naših idej in teorij, skratka naši vednosti. James je od C. S. Peircea prevzel osnovno idejo pragmatizma, da so naša prepričanja in verjetja<sup>13</sup> pravila za delovanje:

»Duša in smisel misli (...) nikdar ne moreta biti usmerjena k ničemur drugemu kot k produkciji prepričanja. (...) Ko je naša misel o predmetu našla svoj postanek v prepričanju, se lahko naše dejanje glede tega predmeta trdno in varno začne. Prepričanja so, na kratko, v resnici pravila za delovanje; in celotna funkcija mišljenja je zgolj en korak v produkciji navad delovanja. Če bi obstajal kak del misli, ki ne bi predstavljal razlike v praktičnih posledicah te misli, potem ta del ne bi bil pravišnji element pomembnosti te misli.«<sup>14</sup>

To, da so prepričanja pravila za delovanje, za Jamesa vendarle ne pomeni, da imamo najprej določene ideje in prepričanja, potem pa morda ravnamo v skladu z njimi; skratka, da imamo dva ločena svetova idej in delovanja. Pojmi, prepričanja in ideje so z delovanjem tako tesno sprepleteni, da jih sploh težko ostro ločimo; ideje za Jamesa namreč niso nikdar resnične ali napačne *po sebi*, temveč takšne šele *postanejo*:

»Ideja *postane* resnična, dogodki jo *naredijo* resnično. Njena resničnost *je* dogodek, proces: namreč proces njene samoverifikacije, njene *verifikacije*.« (Pragmatizem: 111.)

Zelo poenostavljeno bi lahko sklenili, da so za Jamesa naše ideje pravzaprav okrajšave za način, kako delujemo (ideje so imena določenih

---

religiozni, verjamejo v svobodno voljo; trdourni-fatalistični, nereligiozni, empiristični, materialistični: prim. *Pragmatizem*, str. 21), bi Menandova teza prav lahko veljala.

13 V angleščini se za oboje uporablja ena beseda – *belief*.

14 Navedeno po: Menand (2001): 354.

miselnih procesov in refleksnih tokov, ki nas naposled privedejo do nekih »predmetov«, zaznav):<sup>15</sup> ideja mize je notranje povezana s tem, kaj glede mize rečemo, kako jo uporabljamo, kako jo izdelamo, kako si jo predstavljamo itd. Ideja mize je skupek ravnanj, ki ga izkazujemo glede predmeta »mize«. Zdaj lažje vidimo tudi pomembnost že omenjenega pragmatističnega poudarjanja posledic in praktične razlike: posledice in praktičnost so po pragmatizmu vpisane že v sam izvor ideje: ideje in prepričanja so s tem, ko so vodila za ravnanje, že po svoji naravi praktične in dejavne. »Ne-praktične« ideje, tj. ideje, ki nimajo nobenega vpliva na naše ravnanje, so – če si izposodimo Wittgensteinov<sup>16</sup> besednjak – kot v prazno vrteča se kolesca; ne

---

15 »Da razvijemo pomen misli, moramo ugotoviti, do kakšnega ravnanja bo pripeljala; *to ravnanje je njen edini pomen.*« (Podčrtal T. G.) RRI; slovenski prevod osemnajstega poglavja (*Filozofija*), v: *Poligrafi – Ameriška filozofija religije* (2004), št. 35/36, let. 9, str. 81.

16 Izbira Wittgensteina tukaj ni naključna: med Wittgensteinovo (predvsem pozno) filozofijo in Jamesom kljub bistvenim razlikam obstaja precejšnja sorodnost – najbolj izstopajoča je podobnost razmisleka o definiciji religije v RRI z Wittgensteinovim pojmom »*družinskih podobnosti*« – James pravi, da ostra definicija religije ne obstaja, temveč je religija *kolektivno ime* za številne, med seboj (bolj in manj) povezane značilnosti; pri tem James uporabi primerjavo z »vlado«, kjer tudi pravi, da se človek, ki se na vladne posle najbolje spozna, z definicijo »vlade« sploh ne ukvarja (prim. II. poglavje RRI). Podobno meni tudi Wittgenstein, ko pravi, da gre pri jezikovnih igrah za družino aktivnosti, ki jim ni nič skupnega – le sorodnosti tu in tam, ter da je pomen pravzaprav zagotovljen s tem, da nam beseda služi in jo uporabljamo (za definicijo nam, kot pri Jamesu, ni treba skrbeti – prim. *Filozofske raziskave*, §§ 65–71). Ko sem naletel na knjigo R. B. Goodmana *Wittgenstein and William James* (2002, Cambridge University Press, Cambridge), tako nisem našel le potrditve pravilnosti tega razmišljanja o sorodnosti, temveč še celo paleto Wittgensteinovih idej, pododovanih od Jamesa. Lahko rečemo, da je James na Wittgensteina zelo močno vplival, tako kot Frege ali Russell.

pripadajo nobenemu mehanizmu, niso v nika-kršni povezavi z našimi preostalimi prepričanji in idejami in s tem ne igrajo nobene vloge v našem življenju.<sup>17</sup>

Če se zdajle, po tem premisleku, še enkrat vprašamo, kako nam lahko Jamesov poudarek na dejanjih pomaga pri razrešitvi dileme med znanostjo in religijo, bo odgovor gotovo laže uvideti – po eni strani bo James rekel, da so religiozne ideje *upravičene* toliko, kolikor predstavljajo *praktično razliko* v življenju posameznikov, pa čeprav morda niso najbolj združljive z znanstvenim pogledom na svet. V tem pogledu imajo religiozne ideje *svojo lastno vrednost*, neodvisno od njihovega morebitnega fiziološko-psihološkega izvora. Po drugi plati bo rekel tudi, da vera *pomaga ustvariti* tisto realnost, v katero verjamemo – verjetje, delovanje v skladu s tem, v kar verjamemo, to realnost, v katero verjamemo, tudi ustvarja (recimo: če verjamemo, da smo lahko dobri ljudje in ravnamo v skladu s tem prepričanjem, nam ta vera tudi pomaga iz nas ustvariti dobre ljudi). Obe potezi Jamesovega odgovora si bomo zdaj ogledali nekoliko pobližje.

V eni od različic James spor, ki lahko nastane med znanostjo in religijo, opiše takole:

»Morda se najpogostejši izraz te predpostavke, da je duhovna vrednost razveljavljena, če se izpostavi njen nizek izvor, vidi v tistih komentarjih, ki jih nečustveni ljudje tako pogosto podajo o svojih bolj čustvenih znancih. Alfred tako goreče veruje v nesmrtnost, ker je njegov temperament tako čustven. Fanikina neverjetna

---

17 Zdaj vidimo, kako neumno je reči, da se pragmatizem zanima »samo za korist« – korist tu ni iztržek, profit, ampak nekaj, kar pravzaprav – v smislu posledic ravnanja, praktične razlike – *tvori* smisel ideje. Ideja pragmatizma ni v tem, da nas morajo zanimati samo koristi, temveč v tem, da je naša vednost (naš nabor idej) kot taka *instrumentalna* in povezana z delovanjem (tu je znova povezava z Wittgensteinom, ki je jezik pogosto primerjal z zabojem za orodje, besede pa z orodjem v njem).

zavednost in skrbnost je zgolj stvar prenapetih živcev. Williamova melanholija glede sveta je stvar slabe prebave – verjetno ima otrpla jetra. Elizino navdušenje v njeni cerkvi je simptom njene histerične konstitucije. Peter bi bil manj v skrbeh za svojo dušo, če bi več telovadil na svežem zraku itd. Bolj izdelan primer iste vrste mišljenja je moda, dandanes precej pogosta pri nekaterih piscih, ki kritizirajo religiozna čustva s tem, da pokažejo na povezavo med njimi in spolnim življenjem. Spreobrnjenje je kriza pubertete in adolescence. Trpinčenja svetnikov in predanost misijonarjev so zgolj primeri očetovskega instinkta samožrtvovanja, ki je zašel na stranpota. Za histerično nuno, ki hrepeni po naravnem življenju, Kristus ni nič drugega kot imaginarna zamenjava za bolj zemeljski objekt ljubezni. In podobno.« (RRI, I, 14.)

»Medicinski materializem se zdi zares dober naziv za preveč poenostavljen sistem misli, ki ga obravnavamo. Medicinski materializem zaključí svetega Pavla tako, da njegovo videnje na poti v Damask označi za puščanje rane na okcipitalnem korteksu, ker je bil epileptik. Sveto Terezo odpihne kot histeričarko, svetega Franciška Asiškega kot dednega degeneriranca. Nezadovoljstvo Geoga Foxa s pretvarjanjem v njegovem času in njegovo teženje k duhovni odkritosti obravnava kot simptom poškodovanega debelega črevesa. Carlylove tone bede pojasnjuje z vnetjem želodca in dvanajsternika. Vse tovrstne duševne prenapetosti, pravi, so, ko prideš stvari do dna, zgolj stvar konstitucijskega nagnjenja k boleznim (najverjetneje samozastrupitvi) zaradi sprevrženega delovanja različnih žlez, ki jih mora fiziologija šele odkriti. In potem medicinski materializem misli, da je duhovna avtoriteta vseh takih osebnosti uspešno spodkopana.« (RRI, I, 16.)

Da duhovna avtoriteta takih osebnosti ni spodkopana s psihološko-fiziološkim pristopom, James ne bo zagovarjal tako, da bi tovrstno pojasnitev označil kot napačno, temveč tako, da bo razločil *eksistenčne* in *vrednostne* sodbe. Razlika med njimi je sledeča: sodbe o eksistenci

podajajo vzrok nastanka neke stvari, njeno zgodovino, konstitucijo, vrednostne sodbe pa podajajo pomembnost, smisel ali pomenskost stvari (prim. RRI, I, 6). Razliko med eksistenčno in vrednostno sodbo lahko ilustriramo na primeru bankovca: eksistenčna sodba nam, recimo, pove, kako so bankovec natisnili, kako so izbrali motiv, določili grafično podobo itd., vrednostna sodba o bankovcu pa nam pove, kakšna je njegova menjalna vrednost – med obema sodbama lahko seveda ostro razlikujemo in obe sta druga od druge neodvisni: vrednost bankovca ni odvisna od materiala ali njegove podobe, temveč od gospodarstva in monetarne politike. Podobna razlika naj bi, trdi James, obstajala med eksistenčnimi in vrednostnimi sodbami glede religiozних doživetij: eno je trditi, kaj je fizični vzrok nekega stanja, nekaj drugega pa, kakšno vrednost ima to doživetje v nadaljnjem življenju posameznika. Tako kot dejstvo, da je izumitelj bil nevrotik, ne razveljavi uporabne vrednosti njegovega izuma, tako tudi dejstvo, da je kakšna moralno-religiozna avtoriteta imela fiziološke težave, še ne razvrednoti njenih moralnih naukov. Tako James naposled – *pragmatistično* – sklene, da končni test prepričanja ni njen izvor, temveč *način, kako v celoti deluje*. (RRI, I, 31.)

»*Neposredna jasnost, filozofska razumnost in moralna koristnost* so, na kratko, edina razpoložljiva merila. Sveta Tereza bi lahko imela živčni sistem najmirnejše krave, pa to njene teologije ne bi rešilo, če bi presoja te teologije s temi drugimi testi pokazala, da je vredna prezira. In obratno, če lahko njena teologija te druge teste prestane, to, kako histerična ali živčno neuravnotežena je bila Sveta Tereza, ko je bila še tukaj doli z nami, ne bo igralo nobene vloge.« (RRI, I, 27.)

Skratka: religiozna doživetja in ideje imajo, po Jamesu, svojo vrednost ne glede na svoj izvor, pa naj bo ta v psihofizičnem smislu še tako profan, in je določena z njihovimi posledicami za življenje. Temu pragmatističnemu *testu* pri Jamesu podleže tudi bog: ko v osemnajstem



poglavju RRI, naslovljenem *Filozofija*, preleva attribute ideje boga, poskuša pokazati, da so metafizični atributi (nujno bivanje, nematerialnost, »novitost«, neskončnost, itd.) *brez vsakršnega inteligibilnega pomena*.<sup>18</sup> Če je *metafizični bog* »s stališča praktične religije metafizična pošast, ki nam jo ponujajo v čaščenje, popolnoma ničvredna iznajdba učenega uma«,<sup>19</sup> pa je z *moralnimi* atributi druga pesem: »Pozitivno opredeljujejo strah in upanje in pričakovanje in so temelj za svetniško življenje.«<sup>20</sup>

Prva plat Jamesovega upravičenja vere navkljub znanosti je njena lastna vrednost, ki se kaže v posledicah za delovanje. Druga plat, tudi že najavljena, je v tem, da človek lahko veruje, tudi če nima zadostnih razlogov za svoje verovanje in s tem vendarle ne krši pravila razumnosti (to drugo plat Jamesove filozofije religije najdemo predvsem v spisih *Volja do verovanja*<sup>21</sup> ter *Je življenje vredno, da se ga živi?*<sup>22</sup>). Čeprav znanstveno (ali kako drugače) ne moremo dokazati, vseeno lahko *razumno* verjame, pravi James, da obstaja Bog ali

---

18 Osemnajsto poglavje RRI je prevedeno v slovenščino: *Poligrafija – Ameriška filozofija religije* (2004), št. 35/36, let. 9, str. 71–90. Pričujoče razmišljanje najdemo na straneh 82–84. Strinjamo se lahko z L. Škofom, da je v ameriški tradiciji »Bog podvržen Jamesovi in splošni pragmatistični razliki, namreč razliki v dejanju«. (L. Škof (2004), »Vera, upanje, ljubezen – k (neo)pragmatistični filozofiji religije«, v: *Poligrafija – Ameriška filozofija religije* (2004), št. 35/36, let. 9, str. 177–195). Zelo zanimivo je avtorjevo zoperstavljanje ameriškega prisotnega, a z zgodovino zamejenega boga, kot se pojavlja pri Jamesu, Deweyju in drugih v evropski filozofski tradiciji »smrti boga« Nietzscheja, Heideggerja itn.

19 Prav tam, 83.

20 Prav tam.

21 Spis je preveden v slovenščino v sklopu Jamesove knjige *Pragmatizem*, na straneh 183–207.

22 W. James (1992), Writings 1878–1899, The Library of America, New York, str. 480–503. *Volja do verovanja* in *Je življenje vredno, da se ga živi?* sta sicer dela publikacije *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy*.

človeku naklonjen presežni moralni red stvari, »nevidni svet«, kot mu pravi James. S tem razmislekom James nasprotuje ideji, da je razumno verjeti zgolj to, za kar lahko ponudimo zadosten dokaz (npr: da je v hladilniku klobasa, pri čemer je zadostni dokaz to, da odpremo hladilnik in klobaso pogledamo):

»V človeško naravo je vključen zakoreninjeni naturalizem in materializem duha, ki lahko priznava le tista dejstva, ki so dejansko oprijemljiva [tangible]. Idol te vrste duha je entiteta, ki jo imenujemo 'znanost'. (...) Zmerom moramo čakati na oprijemljive [sensible – tudi čutne, razumne] dokaze za naša prepričanja [beliefs – tudi verovanja]; in kjer je ta dokaz nedostopen, ne smemo snovati nikakršnih hipotez.« (Je življenje vredno, da se ga živi?, 495–496, 497.)

James se spoprijema s to idejo – idejo zadostnega dokaza za prepričanja – loti znova s svoje pragmatistične pozicije: takšna ideja predpostavlja, zmotno, da smo lahko do realnosti indiferentni in da lahko suspendiramo, zadržimo sodbo. Toda, kot smo videli, je James prepričan, da ideje niso nevtralni posnetki resničnosti, temveč vodila za delovanje, sooblikovana z našimi interesi. Naša čutna, strastna narava je pri spoznanju, pri vedenju, vselej že zraven:

»Medtem pa je praktično resničen svet za vsakega od nas, dejanski svet posameznika, sestavljeni svet, kjer so fizikalna dejstva in emocionalne vrednosti v nerazločljivi kombinaciji. Odstranite ali zamenjajte katerikoli dejavnik te kompleksne rezultante in sledilo bo izkustvo, ki ga imenujemo patološko.« (RRI, VI/VII, 48.)

»Sam ne morem uiti razmisleku (...) da spoznavajoči ni enostavno ogledalo, ki lebdi brez temelja in pasivno odseva red, na katerega naleti kot na preprosto obstoječega. Spoznavajoči je igralec, in sotovorec resnice (...) Duševni interesi, hipoteze, postulati, v kolikor so temelji človekovega delovanja – delovanja, ki v veliki meri preoblikuje svet – pomagajo *ustvariti* resnico, ki jo izražajo. Z drugimi



besedami, duhu pripada, od njegovega rojstva naprej, spontanost, glas. Je v igri.«<sup>23</sup>

S tem čakanje na zadosten dokaz v resnici ni suspenz delovanja, kot bi hoteli zagovorniki iskanja zadostnih razlogov, temveč je že sólo ravnanje:

»To je zato, ker sta, kot nam pravijo psihologi, prepričanje/verjetje in dvom živa odnosa in vključujeta ravnanje na naši strani.« (Je življenje vredno, da se ga živi?, 497.)

S tem pa je na dejansko na isti ravni kot odločitev za verjetje. Ker je torej čakanje na zadostni dokaz ravnanje v istem smislu, kot je verjetje brez takšnega dokaza, domnevna prednost »znanstvenega« stališča izgine,<sup>24</sup> kar je še posebej očitno v primerih, ki jim James v *Volji do verovanja* pravi žive, prisilne in pomembne opcije, takšne izbire torej, kjer je odlašanje pri odločitvi očitno že neka odločitev – če zmrzujemo sredi snežnega meteža in ne poznamo poti naprej, je to, da stojimo pri miru in zmrzujemo, ker nas je strah, da bomo drugače zašli, že sólo odločitev. To je en del Jamesove poante; drugi del pa je v tem, da verjetje dejansko sooblikuje realnost, v katero verjame – »pomaga ustvariti resnico, ki jo izraža«. Če v nekaj verjamemo, nam resničnost pride na pol poti nasproti – denimo: če ne verjamemo, da bomo lahko preskočili prepad, ko je zver za nami, da nas požre, morda ne bomo skočili in bomo zato

---

23 *Remarks on Spencer's Definition of Mind as Correspondence* (1878), *Essays in Philosophy*, The Works of William James, str. 21. Obenem gre tukaj tudi za Jamesovo kritiko pojma resnice kot skladanja idej z dejstvi, poznano pod latinskim imenom *adaequatio rei et intellectus* – ne moremo reči, da se ideje skladajo z resničnostjo, ker je resničnost pač to, kar same proizvedejo; o skladanju bi bilo smiselno govoriti le, če bi resničnost obstajala neodvisno od stvari. Jamesov poudarek je tukaj predvsem na tem, da smo zmeraj z interesi vpleteni v ustvarjanje resnice, kar pomeni, da je ideja odmaknjena opazovanja sveta zmotna.

24 Prim. tudi *Volja do verovanja*, str. 190–191.

umrli; če bomo verjeli, da skok zmoremo, bomo vsaj poskusili ..., če verjamemo, da se kot ljudje lahko poboljšamo in v skladu s tem prepričanjem ravnamo, se bomo zares poboljšali ...

»Zdi se nam tudi, kot da bi bil poziv religije nam, poziv religije naši lastni aktivni dobri volji, kot da bi nam dokazi lahko bili večno odtegnjeni, če ne pridemo hipotezi na pol poti nasproti.« (Volja do verovanja, 204.)

»To so, torej, moje zadnje besede, namenjene vam:<sup>25</sup> Ne bojte se življenja. Verjemite, da življenje je vredno, da se ga živi in vaša vera bo pomagala to dejstvo ustvariti. 'Znanstveni dokaz', da imate prav, morda ne bo znan do nastopa sodnega dne (ali neke stopnje bivanja, ki jo ta izraz lahko simbolizira). Toda zvesti bojevniki te ure ali bitja, ki jih bodo takrat in tam predstavljala, se lahko potem naslovijo na tiste mehkega srca, ki niso hoteli naprej, z besedami, podobnimi tistim, s katerimi je Henrik IV. pozdravil počasnega Crillona, potem ko so dobili veliko bitko: 'Obesi se, pogumni Crillon! Borili smo se pri Arquesu, tebe pa ni bilo zraven.' (Je življenje vredno, da se ga živi?, 503.)

To je, predstavljena na kratko, Jamesova filozofija religije: religija lahko, če je podvržena praktični razliki – razliki v delovanju – preživi vsako kritiko, ki jo poskuša zvesti na materialistično, družbeno ali psihološko osnovo in ji s tem odvzeti vrednost, pa naj bo to znanstvena, marksistična ali freudovska kritika. Kar pri religiji za Jamesa odpade, so *metafizični* atributi boga; v skladu s poudarkom na posledicah za življenje so pomembne njene *moralne* implikacije. V sporu med razumom in vero se James, kot rečeno, odloči za »dušo« – prepričanja so kompleksi, kjer se mešajo poteze naše intelektualne in strastne narave, zato vere in razuma ne moremo preprosto ločevati. Kar religiozne hipoteze upravičuje, pa je njihova praktična moralna vrednost.

---

25 Namreč članom Harvard Young Men's Christian Association, kjer je James imel ta nastopni govor.

Jamesova filozofija religije ni bila brez (upravičene) kritike. Najprej moramo vedeti, da so *Raznolikosti religioznega izkustva* z današnjega gledišča tipični primer antropologije iz naslonjača – James sam ni nikoli napravil nobene samostojne empirične raziskave; zraven tega se je, kot poudarja sam, osredotočil zgolj na ekstremne in izstopajoče primere vernikov, religijo malega človeka pa je zanemarjal, češ da je zgolj sledništvo. Popolnoma je, prav tako zavestno, zanemaril tudi družbene religiozne institucije. Za nekatere sta sporna Jamesova delitev na eksistenčne in vrednostne sodbe in odgovor Cliffordu, ki je vendarle želel opozoriti na neutemeljenost slepe vere verskih fanatikov in fundamentalistov.<sup>26</sup> Veliko težavo, predvsem za sodobne pragmatiste – denimo nedavno preminulega Richarda Rortyja – pomeni Jamesovo vztrajanje pri obstoju »nevidnega sveta«, moralnega reda stvari, ki je po eni strani *produkt* našega verovanja, po drugi strani pa naj bi bil nekaj presežnega, od človeka neodvisnega; nazora, ki sta, milo rečeno, nezdržljiva:

»Do zdaj sem bil pripravljen sprejeti Jamesov lasten opis religiozne hipoteze. Toda, mislim, da je ponesrečen. Tako kot mislim, da je James v svojem odgovoru Cliffordu ubral napačno pot in deloma izdal svoj lastni pragmatizem, mislim tudi, da je izdal svoje boljše instinkte, ko je izbral to definicijo religije.[<sup>27</sup>] Kajti ta definicija povezuje religijo s prepričanjem, da nam bo sila, ki nismo mi sami, storila nepredstavljivo veliko dobrega, namesto z upanjem, da bomo

<sup>26</sup> Zdi se, da ponekod sodba o obstoju implicira vrednostno sodbo – če vemo, da so religiozne institucije morda nastale zaradi izkoriščanja, manipulacije in slepljenja ljudi (in da jih ustvarjajo težke bivanjske razmere), potem težko zagovarjamo neodvisnost vrednosti religioznih naukov od takšnega nastanka – morda pa bi Jamesa tu še zmerom lahko zagovarjali, če bi razširili paleto sodb (poudarili več kontekstov) in pojem *praktične razlike* razširili.

<sup>27</sup> Videli smo že, da je James imel številne definicije religije – tukaj se Rorty sklicuje na Jamesovo definicijo religiozne hipoteze, ki domneva, da je bog večno jamstvo naravnega reda.

sami storili to dobro.«<sup>28</sup>

*V tem kratkem prikazu nismo imeli časa obravnavati vsebinske plati Jamesove moštrovine Raznolikosti religioznega izkustva, ki sicer pripovedujejo napeto, deloma (prikrito) autobiografsko izpoved o ljudeh in njihovem iskanju: o enkrat rojenih, zdravodušnih, ki – kot Walt Whitman – povsod vidijo le srečo, radost, veselje in boga, o neskončnih optimistih; potem pa o bolni duši, ki ji grenko izkustvo sveta ne da miru, za katero v svetu prevladuje zlo, ki je malone nepremagljivo. Ta bolna duša – Tolstoj, sv. Avgustin, budisti in drugi, ki se morajo roditi drugič – se z Jamesom odpravi na pot celjenja svojega razklanega jaza – spreobrnjenje se dogodi, ko posamezniku uspe uskladiti svoje navzkrižne interese in svoja prizadevanja zlije v eno smer. In to je drzna Jamesova novost – religiozno spreobrnjenje sploh ni nujno religiozno; življenje lahko z enako vnemo kot bogu, posvetimo tudi umetnosti, znanosti, filozofiji ... To je novost, ki jo zasledimo skoraj izključno v ameriški filozofiji religije in ki sta jo*

<sup>28</sup> R. Rorty (1997), »Religious Faith, Intellectual Responsibility and Romance«, v: *Pragmatism, neo-pragmatism, and religion: conversations with Richard Rorty*. C. D. Hardwick & D. A. Crosby (ur.), Peter Lang, New York, str. 3–21. Stran navedka: 14. Isti članek je objavljen še v *Cambridge Companion to William James*. Rorty poskuša preformulirati Jamesa tako, da poudari moment »privatizacije« religije – religiozne hipoteze posameznikov bi morale biti »prazne« v tem smislu, da dejstvo, če jih imamo ali ne, ni stvar »intelektualne odgovornosti« do drugih; to lahko dosežemo tako, da prerežemo vezi med temi (ravno zato zdaj praznimi) hipotezami in preostalimi prepričanji (postanejo v prazno vrteča se kolesa). A čeprav so religiozne hipoteze sedaj prazne (nejasne – kar se zdi v nasprotju s pragmatistično holistično tezo), vseeno lahko služijo za pojasnjevanje obnašanja tistih, ki jih imajo (denimo – »vsi ljudje so dobri« je očitno teza, ki se ne sklada z našimi preostalimi prepričanji (vojne, umori, kriminal), a vseeno lahko služi kot pojasnitev, zakaj denimo misijonar žrtvuje vse imetje in življenje za pomoč ubogim – saj verjame, da so »vsi ljudje dobri«).

*nadalje razvila Dewey s Skupno vero in Rorty s svojim pojmom romance.*

*James je, kot le redkokdo, izkazal sprepletenost epistemoloških in eksistencialnih vprašanj. Vreden je branja ne le kot mislec, temveč tudi kot poznavalec človeških tegob; ali pa moramo reči celo: kot filozofu se mu je posrečilo ravno zato, ker je tako dobro poznal človekov ustroj in ni bil »sistematično izšolan«: »Williamovo pomanjkanje sistematične izobrazbe mu je dalo odločilno prednost: dovolilo mu je dostop do intelektualnih problemov, ne da bi ga pri tem ovirala sprejeta akademska modrost.« (Menand 2001: 94.)*

*»WITTGENSTEIN: (...) Knjiga, ki bi jo moral prebrati, so Jamesove Raznolikosti religioznega izkustva. To je knjiga, ki mi je nekoč veliko pomagala.*

*DRURY: Da, seveda, to sem prebral. Zmerom uživam, kadar berem kaj Jamesovega. Je tako človeški.*

*WITTGENSTEIN: To je to, zaradi česar je dober filozof; bil je resnično človeški.«<sup>29</sup>*

---

29 Po: R. B. Goodman (2002): 37.

---

# Intervju

---

## *Sandi Cvek*

Predstavljamo kolege in kolegice, ki pripravljajo dijake za maturitetni izpit, da bi tudi tako izmenjali izkušnje in ideje za poučevanje filozofije. Sicer se srečujemo na izobraževalnih seminarjih, vendar ni nikoli dovolj časa za izčrpniji pogovor. Tokrat se pogovarjamo z znamenitim profesorjem Sandijem Cvekom, ki že vso svojo učiteljsko kariero poučuje kar na treh gimnazijah – v Ajdovščini, Novi Gorici in Tolminu – in ima vse od začetka mature 1995 tudi velike maturitetne skupine.

*Najprej bolj formalna vprašanja: ali morda veš, koliko dijakov si že pripravil za maturitetni izpit iz filozofije? Ali prihajajo v tvojo maturitetno skupino dijaki iz vseh treh gimnazij? Zanimivo bi bilo tudi izvedeti, koliko razredov poučuješ na vseh treh solah. Zanimivo zato, ker učitelj filozofije določi odnos dijakov do filozofije in je tako zelo vpliven sooblikovalec splošnega mnenja o filozofiji. Kakšno je, je mogoče razbrati tudi iz pomena besede filozofirati v pogovornem jeziku.*

Tudi odgovori bodo bolj formalni: Na vseh treh gimnazijah trenutno poučujem enajst razredov (3 + 6 + 2), maturitetno skupino pa imam samo na največji – novogoriški. Žal ti ne morem postreči z natančnim številom dijakov, ki sem jim pomagal skozi maturo iz filozofije, a glede na to, da imam vsako leto v skupini med petnajst in dvajset dijakov, lahko približno izračunaš. Moje maturitetne skupine torej niso zelo velike, a ni velikost skupine tisto, kar me pri tej stvari najbolj zanima. Strinjam se, da je učitelj filozofije pomemben sooblikovalec splošnega mnenja o filozofiji, a to velja tudi za učitelje drugih predmetov, ki oblikujejo javno mnenje



o psihologiji, sociologiji, biologiji, fiziki ... Ali slišim v tvojem vprašanju zadrego zaradi slabe javne podobe filozofije? Ne vem, kako je drugje, a na severnem Primorskem ima ta beseda plemenit prizvok in zbujajo lepe občutke.

*Ali nam lahko zaupaš, kdaj in kako si se ti srečal s filozofijo?*

Nimam svojega »dneva Damaska«! Ne spominjam se srečanja s to gospo, nobenega dramatičnega zasuka ni bilo v mojem življenju, nobenega žarka božje milosti, ki bi me razsvetlil in spreobrnil. Zdi se mi, da je bilo vedno, tako kot je zdaj – mogoče tudi zato, ker filozofijo v veliki meri povežem z branjem knjig, jaz pa sebe vidim, kot da sem se že rodil s knjigo v roki. Bil sem izredno naporen otrok, ki je ves čas – ali tiščal nos v knjige ali pa koga gnjavil in zasliševal. Saj poznaš ta stil: »Miki je miš, Jaka je racman, Pluton je pes, ampak kaj je Pepe?!«

Filozofije nisem srečal. Bolan sem se že rodil.

*Ali te je študij filozofije dovolj pripravil za delo z dijaki? Ali si bil zadovoljen s študijem filozofije na FF?*

Ne in še enkrat ne!! In ne, ne bom utemeljeval svojega odgovora!

*Nekateri imajo filozofijo le za svojo akademsko in poklicno dejavnost, drugi v njej vidijo način življenja? Kaj pa ti?*

Upam, da se šališ in si si tiste prve izmislila samo zato, da bi me jezila.

*Kako bi se opisal kot učitelja? Si strog in avtoritativen, navdihujoč, blag in prijateljski ipd.?*

Spravljaš me v zadrego – že tretje vprašanje, na katero ne morem niti resno odgovoriti, niti kvalitetno poduhovičiti. Kaj vem, kakšen sem. Mika me, da bi rekel, da sem natanko tak: strog, avtoritativen, navdihujoč, blag in prijateljski ... In zelo glasen. In ne prenesem šlamparije.

*Kako začneš šolsko leto v splošnih oddelkih? Pravzaprav je najbolje, da kar sam izbereš vse tisto, na kar bi rad opozoril in kar imaš za ključno pri pouku v splošnih oddelkih. Mislim na cilje, tiste, zapisane v učnem načrtu, in seveda na tvoje osebne (ki po didaktikah spadajo v skriti učni načrt), pa tudi na metode dela, učne pripomočke, pridobivanje ocen itd. Kateri teksti so obvezni, kateri filozofi/problemi?*

Učni načrt za filozofijo je vsebinsko odlično zastavljen, tako da mi ni treba k pouku nič tihotapiti skozi zadnja vrata. Pa tudi sicer ni kaj skrivati, ker so moji nameni pri pouku zelo jasni: v prvi vrsti poskušam spodbuditi dijake k razmišljanju o »povsem običajnih stvareh«. Prepričanje, da se pri filozofiji ukvarjamo s strahotno abstraktnimi in zapletenimi temami, ki nimajo veze z »realnostjo«, kaj šele z »vsakdanjim življenjem slehernika«, se mi zdi eden hujših nesporazumov. Res je ravno nasprotno: filozofska vprašanja so tako zelo elementarna,

da so prej omenjenemu »sleherniku« nerazumljiva. Biti filozof, vsaj pri mojih urah, pomeni razmišljati o stvareh, ki jih imamo tako zelo pred nosom, da jih večina sploh ne opazi. Nad samoumevnimi, običajnimi, znanimi stvarmi se nihče ne zamisli. Torej je treba to samoumevnost in običajnost tako ali drugače problematizirati, oziroma postaviti pod vprašaj. Kako to storiti, pa je vprašanje vseh vprašanj.

Zato se mi ne zdijo problematične vsebine in cilji učnega načrta, ampak bolj način, kako so prve predstavljene in drugi realizirani, saj ta način oziroma pristop ni nekaj, kar lahko zapišeš v učni načrt. Je moj »skriti učni načrt« – moj način dela v razredu? Enako kot profesor svojim dijakom ne more ukazati (ne da bi izpadel smešen), naj se čudijo svetu, bivanju in »vsakdanjostim«, v katere so ujeti, tako tudi ne more učni načrt profesorju predpisati, naj dela stvari s srcem, naj k problemom pristopa z osebno prizadetostjo in k filozofskim veličinam iz preteklosti kot k svojim sodobnikom, da ne rečem prijateljem, s katerimi se je lepo pogovarjati. Tak si ali pa nisi. Zato pri pouku govorim samo o problemih, ki me vznemirjajo, in o filozofih, ki so se me dotaknili, s stalnim poudarkom na prvem, kar pomeni, da bolj operiram s problemi kot z imeni. Nasprotni pristop bi me v trenutku spremenil v zateženega vodiča po pokopališču mrtvih idej, oziroma nekoga, ki predava o lanskem snegu. Kaj mi pomaga, če moji dijaki vedo, kaj so rekli Sokrat, Platon, Descartes ..., če ne razumejo, zakaj so to rekli in kaj to njih osebno zadeva. Ko si me v uvodu v ta intervju predstavila kot »znamenitega profesorja«, je bil to simpatičen, a precej zafrkantski kompliment, pa vendar: Če že po čem, zagotovo slovim po tem, da niti o lanskem snegu ne govorim kot o lanskem snegu.

Zato sem se prej tako nestrpno obregnil ob tvojo omembo »ljudi, ki imajo filozofijo le za svojo akademsko in poklicno dejavnost«. Kakšni ljudje so to in kakšno shizofrenijo se grejo? Če tebe skrbi uporaba besede filozofija kot oznake nekoristnega besedičenja, se jaz



vznemirim ob povezovanju filozofije s tako perverzno neživljenjskim akademizmom, saj ta filozofijo kot zabavno, navdušujoče, pa tudi drzno in včasih tvegano početje vse prepogosto razvodeni v pusto, predvidljivo in s tem dolgočasno šolsko disciplino, kjer profesorske puščobe svoji apatični publiki razkazujejo prej omenjeno pokopališče. In ja, tako kastrirana »filozofija« nima nič več skupnega z ljubeznijo, strastjo in hrepenenjem, nikogar več ni sposobna nagovoriti, kaj šele navdušiti in zapeljati. V obliki nekakšnega »modroslovja« straši po šolah in knjigah ter svojo pot po tem svetu po pravici konča kot prazno besedičenje, vsem v posmeh!

*Zdaj pa k pripravam za maturo. Koliko esejev in komentarjev dijaki napišejo, jih pišejo doma ali v šoli? Ali vse komentiraš?*

Ker je matura zastavljena pisno, je treba pisati – in mi pišemo veliko. Pravih esejev, takih, kot se pišejo na maturi in v podobnem časovnem obsegu, napišemo pri dodatnih urah kakšnih deset. Seveda vse tudi komentiram. Še več – večino esejev avtorji glasno preberejo, zadevo pa komentirajo njihovi sošolci, ki poskušajo poudariti močne plati in tudi šibke točke. Pisanje poskušam začeti čim prej, pri čemer mi je v veliko pomoč Naglova knjiga *Za kaj sploh gre?* Iz nje doma dijaki preštudirajo izbrani esej in pri dodatnih urah skozi komentar pokažejo svoje razumevanje neke teze, ki jim jo izberem. Tako lahko že na samem začetku, ko se še ni nabralo dovolj snovi za resno preverjanje, začutim njihov filozofski in literarni potencial.

*Kako poteka delo s seminarskimi nalogami? Ali si izumil kakšno posebno metodo, ki dijake pripravi k pravočasnemu začetku, ali tudi tvoji večinoma izdelujejo naloge zadnji mesec?*

Pri seminarski nalogi je najbolj kritičen sam štart, oziroma izbiranje primerne teme za vsakega dijaka. Ker komaj kdo pride na dan z lastnim predlogom ali vsaj nejasno predstavo o tem, kaj bi ga utegnilo zanimati, pade skoraj vse

breme na moja ramena, kar pomeni, da moram iz rokava potegniti čim bolj zajeten in privlačen seznam tem. In potem se zatakne pri knjigah, saj te obisk knjižnice lahko pahne v depresijo ali pa te vrže v nepričakovano avanturo. O tem sem v tej reviji že nekoč pisal, in čeprav je od takrat preteklo veliko vode, se seveda ni kaj dosti spremenilo. Da se ne bom preveč ponavljal, čisto na kratko: knjig, ki jih iščeš, ali ni ali pa so na najbolj neverjetnih mestih, kar je lahko vir neizmerne zabave – če se ti seveda ne mudi narediti seminarske naloge iz filozofije. Knjižničarji pač pogosto sledijo svoji lastni logiki, ki je včasih prav bizarna: knjigo Mladena Dolarja – *O glasu*, sem recimo našel na oddelku z glasbo (najbrž zato, ker je na naslovnici znameniti HMV-jev psiček ob starinskem gramofonu), Weiningerjev *Spol in značaj* se je skrival med biologijo in medicino, Lacanov *Hamlet* med literarno teorijo ... Se pa na filozofskih policah košatijo razne parapsihologije, numerologije, ter priročniki o pridobivanju denarja in prijateljev ter izgubljanju odvečnih kilogramov.

To, da se dijaki najdejo oziroma da najdejo sebi ustrezno knjigo ali temo, zna trajati neprijetno dolgo, a ko je ta ovira preskočena, stvari stečejo, in to v tempu, ki ga sam narekujem. Oni pišejo koncepte, jaz jih berem in jim v individualnih pogovorih poskušam pomagati. Odgovor na tvoje vprašanje je torej odločni ne. Niti pod razno ne pride v poštev, da bi mi večina izdelovala naloge zadnji mesec, ampak morajo biti konec marca naloge vsaj v grobem že končane. Kakršen koli drug pristop se mi zdi norost in ni mi lepo slišati, da se to dogaja. Saj ne rečem, da izjem ni, vedno se najde kašen težaven dijak, a midva se zdaj ne pogovarjava o izjemah.

*Gradiva za maturo je obilo. S katerim si najbolj pomagaš? Kaj pogrešaš? Morda kakšen delovni zvezek, hrestomatijo ali kaj podobnega? Sprašujem s slabo vestjo, ker že toliko časa sestavljamo delovni zvezek za filozofijo, a se delo ustavi že po prvem koraku, ko znosimo skupaj svoje materiale. Sama sicer menim, da delovnega zvezka ne potrebujemo,*



*ker mora vsak učitelj sestaviti svojega, a realnost je takšna, da veliko kolegov nima časa za to. Kaj predlagaš?*

Koncept filozofske mape je simpatičen in ga mislim vsaj v osnovni obliki obdržati, ampak ja, zelo pogrešam kvaliteten učbenik in tudi delovni zvezek. Sit sem partizanskega načina bojevanja. Neprestano fotokopiranje in razdeljevanje materialov požre preveč časa, energije, živcev in papirja. V mojih očeh (srčno upam, da ne tudi v očeh dijakov) izpade tudi vedno bolj otročje. Kakšen šolski predmet pa je to, ki ne premore niti resnih učnih pripomočkov? Pa to cincanje in ta anemičnost večine kolegov. Ti imaš slabo vest, jaz pa sem vedno bolj jezen. Sram bi nas moralo biti vse skupaj. In prosim, ne mi govoriti o realnosti in pomanjkanju časa. Če si ga jaz lahko najdem pri svojih treh gimnazijah in z njimi povezanih 17.000 prevoženih kilometrih na leto, bi si ga moral kdo drug najti še toliko laže. Treba bo narediti učbenik in tudi delovni zvezek, tu ni umika. Ne moremo kar naprej čakati, da bo to naredil kdo drug namesto nas. Ali ni bila zadnja klofuta, ki je priletela v obliki knjige, imenovane *Filozofija za gimnazije* dovolj sramotna in boleča? Bojim se pomisliti na grozljivo možnost, da kdo to packarijo dejansko uporablja pri pouku. Zdaj, ko bom končno pripeljal h koncu svojo analizo *Meditacij*, sem se novemu učbeniku pripravljen resno posvetiti, a to bo v vsakem primeru moral biti skupinski projekt. Nekje v daljavi že vidim rezultat: to bo odkrito eklektična, a sočna, inteligentno napisana in zelo zabavna knjiga. Bolj bo podobna Bryanu Meadu kot Janku Kosu ali Franetu Jermanu, bolj Alainu de Bottonu kot Josteinu Gaarderju in bolj Donaldu Palmerju kot Mariji Furst. Kar se mene tiče, se lahko z novim koledarskim letom lotimo dela. Tisti, ki imamo čas.

*Kako si nasploh zadovoljen s konceptom maturitetnega izpita kot vstopom oziroma uvodom v filozofijo?*

Seveda sem vesel, da je tudi filozofija med maturitetnimi predmeti, a po drugi strani

gledam na maturitetni izpit bolj kot na nujno zlo in davek institucionaliziranemu pouku kot na vstop v filozofijo. Podobno je z ocenami: njihovo pridobivanje ne osrečuje niti mene niti dijakov, a brez njih nekako ne gre. Sicer pa ja: zadovoljen sem s konceptom tako seminarske naloge kot tudi obeh esejev. Vsaj sam nisem dovolj pameten, da bi si izmislil kaj boljšega.

*Tvoje pisanje o Descartesovih Meditacijah za našo revijo se približuje h koncu. Povod za članke, iz katerih bo, upam, kmalu nastala tudi knjiga, pa so bile prav priprave na maturo. Če se prav spomnim, si eno leto delal Državo, potem pa samo še Meditacije. Kako to? Zakaj se ti zdi ta tekst najboljši za uvod v filozofsko mišljenje?*

Če se jaz prav spomnim, sem vedno delal *Meditacije* in mislim z njimi tudi nadaljevati, ker gre za eno najbolj vznemirljivih in zabavnih knjig, ki sem jih kdaj bral. V njih najdem skoraj vse, kar me pri filozofiji zanima, in še veliko več od tega. Pravzaprav težko razložim to očaranost tako nad knjigo kot tudi nad njenim avtorjem, očaranost, ki se je razvila v obsedenost. Fascinira me zlasti dvoje: kako resno zastavlja probleme in kako ničesar ne pove do konca. Descartes ni malenkosten, odpira same velike teme, a pri tem pušča ogromno praznega prostora. Če je bila katera knjiga napisana zato, da se o njej pišejo druge knjige, so to *Meditacije*. In če s kom, bi si z Descartesom želel poklepeta ti ob kakšnem pivu.

*Katero največjo napako naredimo pri razumevanju Meditacij? Pogosto naletim na trditve dijakov, da je primera z voskom ilustracija za varljivost čutil, ko pa je vendar res, da z voskom Descartes ponazori razumski izvor spoznanja. Kako je sploh s to varljivostjo čutil? Vzeto dobesedno je samo nekaj pojavov izmed množice tistih, ki jih uvrščamo med optične prevare, zares posledica delovanja čutil, ker nastanejo v samih čutilih in ne pozneje, tj. pravih čutnih prevar.*

Bog daj, da bi bila največja napaka samo ena.

Cel kup jih je, ena večja od druge: Predvsem je Descartes (podobno kot tudi vsi drugi klasični avtorji – filozofi in tudi umetniki) postal žrtev svoje lastne veličine, saj se je utopil v povodnji, ki jo je sam sprožil. To pomeni, da je postal skupna last, znan obraz iz sosednje ulice, o katerem neprestano krožijo govornice in o katerem vsi vse vedo, čeprav ga pravzaprav ni nikoli nihče zares videl, kaj šele, da bi se z njim pogovarjal. V praksi to pomeni, da se nam ga ne ljubi brati in se raje kot pijanec plota oklepamo tradicionalnih, učbeniških razlag. Če ga že bremo, smo do njega ali vzvišeno pokroviteljski kot do nečesa sicer velikega, a preživelega (je še kaj bolj depasiranega od ontološkega dualizma?), ali pa ga jemljemo preveč resno, na najslabši možni način – kot nedotakljivo avtoriteto in avtorja Svetega pisma novoveške filozofije. Kako žalosten prizor: Descartes kot čaščena mumija v mavzoleju filozofskega panteona. Kdo to potrebuje? Tako velikega, občutljivega in duhovitega človeka pač ne bom zapiral v nekakšen kičasti filozofski oltar.

A tebe zanimajo konkretne napake v maturitetnih esejih in jaz bi izpostavil samo nekaj najbolj motečih. Skoraj vsak dijak opozori na posebnosti metodičnega dvoma v *Prvi meditaciji*, pri čemer mnogi uporabljajo meni nerazumljivo frazo »trije krogi dvoma«, a ogromna večina ostane zgolj pri šolskem, mehanskem obnavljanju teh krogov. Komaj kdo pa vidi njihovo notranjo povezanost, oziroma zraščeno. Razumeti *Meditacije* pomeni ravno videti to zraščeno (kar ni isto kot krožnost!) oziroma nujnost vsakega Descartesovega koraka – videti, kako dvom v verodostojnost čutil za sabo nujno potegne problem norosti in sanj, in kako iz navidezne rešitve zadnjega skoči hipoteza o varljivcu. Tukaj me izredno moti pretirano antropomorfiziranje, saj nekateri dijaki Descartesove pomisleke glede verodostojnosti človeških spoznavnih zmožnosti poseebijo v nekakšnega »duhca« oziroma »zlobca«. To neokusno spakovanje hodi z roko v roki z vzvišeno vehemenco, s katero mnogi dijaki »kritično« zavrnejo Descartesa, kar najbrž ne more

pomeniti nič drugega kot to, da so se te podcenjujoče, da ne rečem zaničljive drže navzeli od svojega učitelja. Problem voska, ki ga omenjaš, je eden najbolj absurdnih. Nikakor mi namreč ne gre v glavo, kako bi ga bilo mogoče interpretirati kot argument za varljivost čutil, a večina dijakov iz leta v leto počne ravno to, kar me žal spet napeljuje na neprijetno misel, da so bili tako naučeni. Za piko na i pa mnogi med njimi sploh ne govorijo o vosku, ampak o nekakšni sveči. Nobene knjige v življenju nisem prebral tolikokrat kot *Meditacije* in verjemi – notri ni nobene sveče!

*Aha, nekam vključi še, kako nastanejo slikice k tvojim člankom. Pa povej kaj o uporabi filma, stripa in literature pri filozofiji.*

Moja bibliofilska obsedenost ima korenine v otroški zaljubljenosti v ilustrirane knjige in kot veš, stara ljubezen ne zarjavi. Slikanice in otroške knjige – to je prava stvar! *Medved Pu, Alica v čudežni deželi* (z ilustracijami Johna Tanniela) in *Zbrane povesti Beatrix Potter* so še vedno med mojimi najljubšimi knjigami in hkrati sodijo med najlepše knjige vseh časov. Mogoče je moja zagledanost v slike kriva, da sem vedno bral ogromno leposlovja in stripov ter relativno malo filozofije. Od tod tudi moje navdušenje nad Palmerjevimi knjigami. *Ali središče drži?* se mi zdi sijajen uvod v filozofijo ravno zaradi izjemnega zlitja risbe in besede.

Slikice, po katerih sprašuješ, pa so začele nastajati pred kakšnimi desetimi leti, med urami filozofije. Risal jih je dijak tolminske gimnazije, v prvi klopi, meni pred nosom, medtem ko so njegovi sošolci pridno pisali. Seveda mu nisem težil. Živce sem dal na vajeti in čakal, kaj bo. In bilo je tako, da je vedno vse slišal in vse razumel – hitreje in bolje od drugih. Risanje je bilo pač njegov način prebavljanja filozofije, jaz pa imam risanje vsaj tako rad kot filozofijo. Moja toleranca je bila kmalu poplačana z njegovimi risbami in to je bil začetek nenavadnega prijateljstva. Ko sem za *FNM* začel komentirati *Meditacije*, mi je bilo takoj jasno, da potrebujem ilustratorja in on je bil najboljša izbira.

Ponovila se je situacija iz šolskih klopi – spet je dobro in hitro razumel ter s prav predrzno lahkoto hude abstrakcije prelival v jezik podob. V zadnjih letih se je zame sicer marsikaj spremenilo, spoznal sem veliko novih ljudi in med njimi tudi risarje in ilustratorje, a Lukove »slike« še vedno stojijo, čeprav jih bova morala za knjižno izdajo osvežiti oziroma dodelati. Žal mi je, ker v reviji zaradi prostorske stiske in premajhnega formata niso v resnici zaživele. Upam da bo knjiga to krivico popravila.

Mimogrede: za potrebe tega intervjuja, me je narisal legendarni Tomaž 'TBC' Lavrič. Oprosti, Luka, ampak to je moja najboljša slika – to sem jaz! Želel bi jo imeti na osebnih dokumentih, a zaradi neumnih birokratskih ovir to žal ni mogoče.

***Spraševala je Alenka Hladnik.***

# Recenzija

*Michel Piquemal, Philippe Lagautrière*

## **Modrosti srca: zgodbe za 5 minut**

**Mladinska knjiga, Ljubljana 2007**

Zgodbe, ki jih je zbral in zapisal M. Piquemal s sodelavcem, prihajajo kot dobrodošel pripomoček – za »zasebno rabo« in za rabo pri pouku filozofije. To so pripovedi, zgodbe, prilike, basni in legende, zbrane iz različnih obdobij človeške zgodovine in z različnih koncev sveta. Kratki zapisi, ki jih preberemo, če si vzamemo pet minut časa, kar pa ne pomeni, da jih lahko v tako kratkem času tudi izčrpamo in nato živimo naprej svoj utečen način življenja. Zgodbe so izbrane tako, da sledijo svojemu načelu: pripovedi, ki so živele med ljudmi skozi stoletja, so zlasti povabilo k razmišljanju. So pripovedi o nas samih in tem, kar imamo ljudje med sabo, zaradi česar jih skorajda ne moremo prebrati in skomigniti z rameni, češ to me ne zadeva. V knjigi so razdeljene oziroma opremljene z nekaterimi ključnimi besedami, kot so: ljubezen, pravičnost, bratstvo, nemir, strah, smrt, zaupanje, domišljija ... Vsaki pripovedi sledi nekaj kratkih iztočnic, ki nosijo naslov Filozof razmišlja, te iztočnice pa lahko služijo kot dober, nikakor pa ne edini možni začetek neke razprave. Kot v predgovoru zapiše M. Piquemal, je v kitajskem, japonskem, judovskem izročilu in drugih izročilih veliko zgodb, ob katerih se je mogoče pogovarjati o ključnih vprašanjih, ki pa se mnogokrat zdijo težavna in težko dostopna. V izvorniku je naslov knjižice *Les philo-phables*, filozofske pripovedi ali pa pripovedi o filozofskih vprašanjih. O teh se lahko pogovarjamo



ljudje različnih starosti, kar pomeni, da so primerne tudi za otroke. Knjižice bodo zato nemara veseli učitelji in učiteljice filozofije v gimnazijah, pa pri pouku filozofije za otroke. Sam sem nekaj zgodb uporabil pri pouku filozofije v gimnaziji in lahko povem, da dijakov resnično niso pustile ravnodušnih. Zlasti se je razvnela razprava ob zgodbi, v kateri smo razbrali vprašanje delitve ljudi na bogate in revne. Dijaki so ob tem razmišljali o lastnih izkušnjah, saj je pomembna značilnost zgodb ta, da so zmožne spodbuditi bralca zlasti k nizu vprašanj, zato ne gre za »modrosti«, ki ponujajo odgovore ali nasvete (kamor spada marsikateri sodobni priročnik, ki nam govori o tem, kako naj živimo, da bomo bogati, uspešni ...). Zgodbe, zbrane pod naslovom *Modrosti srca*, so tako predvsem zbirka vprašanj, misli, idej, ki si jih je človek

zastavljal skozi zgodovino in ki nikoli ne »zastarijo« ali utonejo v pozabo. Zato se srečujejo s prizadevanji filozofov in njihovimi vprašanji. Primerne so za tiste, ki filozofijo šele začenjajo spoznavati, in za one, ki se z njo srečujejo že dlje časa – prvim lahko pomenijo dobro spodbudo za njihovo pot, druge pa spomnijo na to, da v filozofiji ni nikakršne »modrosti« kot končnega stanja filozofskih »modrecev«, ampak so samo vprašanja in zgodbe, ki ohranjajo misel pri življenju.

Za konec zenovska zgodba z naslovom

*Umetnost in meč.*

Mladenič se je odpravil k učitelju umetnosti bojevanja in ga vprašal:

»Učitelj, rad bi se naučil umetnosti mečevanja. Kako dolgo bo trajalo?«

»Deset let.«

»Ampak to je preveč! Nimam toliko časa ...«

»Dvajset let torej.«

»Toda to je veliko preveč!«

»Potem pa trideset let!«

*Filozof razmišlja.* To besedilo hvali vrlino potrpljenja, obenem pa nas uči nekaj bolj pretanjenega. Ko si srčno želimo, da bi se nečesa naučili, je izredno pomembno stanje duha, v katerem se lotevamo učenja. Če se nam čas, potreben za učenje, še pred začetkom zdi predolg, smo skoraj gotovo obsojeni na neuspeh. Zakaj učitelj, bolj ko se mladenič huduje, bolj podaljšuje trajanje učne dobe? Menite, da se bo mladenič iz zgodbe kdaj naučil umetnosti mečevanja? (*Modrosti srca*, 68–69.)

*Mare Štempihar*

---

# Poročilo

---

## *Filozofska olimpijada 2007*

### **Antalija, Turčija, 16.–22. maj**

Pot na filozofsko olimpijado v Turčijo zame niti ni bila presenečenje. Profesorica je na to možnost pravzaprav namigovala že od začetka priprav na maturo v tretjem letniku. Posledica je bilo seveda dodatno delo, posebno zadnjih nekaj mesecev: dodatna literatura, priprave s profesorjem Maretom Štempiharjem. Več esejev in končno tudi seminarska naloga so nastajali v angleščini. Nekaj mesecev pred olimpijado je padla odločitev, da se je udeleži tudi Klara – prvič je torej Slovenija sodelovala s celotno ekipo dveh tekmovalcev.

Udeležba na olimpijadi pa je zahtevala tudi drugačne žrtve. Stvar je trajala od 16. do 22. maja. To očitno vključuje 18. maj, dan ko je potekala



znamenita maturantska parada. Višji cilji filozofije so torej zahtevali odpoved Guinnessovemu rekordu. Sicer pa: šli smo v Turčijo – sonce, plaže, morje. Zgodnje eksotične počitnice (če ne z drugim, se eksotičnost upraviči s tem, da je bilo to moje prvo potovanje zunaj Evrope) so boljše kot še en pijan ljubljanski žur.

V Antalijo, turistično mesto na jugu Turčije, smo torej odleteli štirje – Alenka Hladnik, dr. Marjan Šimenc, Klara in jaz. Leteli smo čez Istanbul. Po dveh pričakovano napornih letih smo pozno zvečer prispeli v zelo udoben hotel.

Naslednji dan smo privzeli vlogo turistov in si šli ogledovat mesto – brez Alenke, ki je, po njenem zaradi stresnega zaključevanja šolskega leta, obležala v postelji. Antalija je presenetljivo velika. Okoli majhnega starega jedra se na obe strani ob obali širijo ogromni betonski bloki, večinoma hoteli. Zunaj sezone je število prebivalcev približno dvakrat tolikšno kot ljubljansko, na vrhuncu sezone pa se povzpne do skoraj dveh milijonov. Mi smo pozornost zožili na stari del mesta. Iskreno povedano je večina preostalega mesta precej grda.

V petek smo vsi nadaljevali s turizmom, natančneje z raziskovanjem bazarjev in nabiranjem



spominkov. Popoldne je že prispela večina ekip. Največ jih je bilo iz Evrope (brez zahodnega konca – Britanije, Francije, Beneluksa, Španije), preostanek sveta pa so zastopale Argentina, Izrael, Japonska, Koreja in gostiteljica Turčija. S Klaro sva poskušala navezovati prve stike, toda naslednji dan nas je čakalo tekmovanje in vzdušje med tekmovalci (z nama vred) ni bilo ravno sproščeno. Kasneje sva ob bazenu zagledala nekaj tekmovalcev, ki so zavzeto prebirali še zadnje odlomke literature pred tekmovanjem. Ob tem sva dobila hud napad slabe vesti, zato sva pograbila vsak svojo knjigo in zavzela isti položaj (čeprav so se med tem oni očitno naveličali in odšli). No, kmalu naju je zmotil turški tekmovalec, ki naju je prosil, naj nehava oziroma naj ne bova tako očitna (vse sobe v hotelu so imele lep razgled na bazen). Ob naju je namreč postal živčen, bal se je, da se ni dovolj pripravljaj. Ko sva torej ugotovila, da imamo vsi podobne probleme, sva opustila to precej nekoristno dejavnost. Navsezadnje – do tekmovanja so tisti štirje odlomki, na temo katerih lahko napišeš esej, popolnoma nepredvidljivi. Naletiš lahko na katero koli od filozofskih tem in malo verjetno je, da ti bodo tovrstne mrzlične priprave v zadnjem trenutku pomagale. Raje sva šla plavat.

Zvečer se je olimpijada z uvodno slovesnostjo uradno začela. Obilno večerjo so prekinjali (večinoma klasično dolgočasni) govori ter predstavitve ekip. Naša predstavitev, in večina drugih, je bila precej konvencionalna, obstajale pa so izjeme. Med drugim smo slišali montypyhtonovsko »Always look on the bright side of life« v izvedbi litvanskega tekmovalca.

V soboto se je naposled zgodila glavna točka olimpijade – pisanje eseja. Pisali smo na računalnike (z, neprijetno, turškimi tipkovnicami). Kot rečeno smo prejeli list s štirimi odlomki, izmed katerih je vsak izbral enega in napisal komentar. Naša prva naloga je bila torej izbira med naslednjimi:

Spinoza; odlomek iz *Politično-teološke razpra-*

*ve*. To izbiro sem hitro odpisal – razen nekaj osnovnih stvari sem Spinozovo delo poznal slabo. Poleg tega je šlo v odlomku za zagovarjanje danes splošno razširjenih demokratično-liberalnih vrednot, kar je precej neprimerno za kakršno koli polemiko.

Heidegger, odlomek iz *Biti in časa*. Odlomek je bil pravzaprav le en skrivnostno zvoneč stavek v zvezi s časom in prostorom. Heideggerja sem bral premalo, da bi sploh vedel, kaj natanko stavek pomeni.

Aristotel, odlomek iz *Nikomahove etike*. Aristotela smo sicer v šoli obravnavali, toda nikoli ni bil moj ravno najljubši filozof.

Ostal je torej zelo znan odlomek iz Kantove *Kritike praktičnega uma*: »Dve stvari vedno znova napolnjujeta moj um z občudovanjem in spoštovanjem: zvezdno nebo nad mano in moralni zakon v meni.« Pred olimpijado sem pisal esej o tem; kar zadeva Kanta, sem bil torej »v formi«. Po štirih urah sem v nekaj manj kot 2000 besedah končal esej, ki sem ga večinoma zasnoval kot kritiko. Bil sem le delno zadovoljen; zdelo se mi je, da nisem napisal nič posebno novega, da je bil esej preveč klasično šolski. Ker nisem vedel, kako so pisali preostali, nisem imel niti približne ideje o tem, kam bi se lahko uvrstil. Bil sem torej prijetno presenečen, ko sem čez dva dni na razglasitvi rezultatov prejel bronasto medaljo.

Toda ko sem oddal esej, o tem niti nisem razmišljal. V tistem trenutku sem čutil predvsem olajšanje, da je napornega dela konec. Podobno smo najbrž razmišljali vsi; kmalu je zavladalo veliko bolj sproščeno ozračje in tako smo preostalih par dni namenili samo druženju in zabavi (o tem bo več napisala Klara).

\*\*\*

Filozofska olimpijada je bila veliko presenečenje, kajti za udeležbo sem izvedela pozno in tudi sicer je Slovenijo do sedaj, kolikor mi je znano, vedno zastopal le en tekmovalec. Čas



od konca aprila do tistega maja, ko smo sedeli za računalnikom, pripravljani, da spišemo eseje, je minil hitro. Ves čas sem se bala, da se na tekmovanje ne pripravljam dovolj intenzivno, po drugi strani pa sem vedela, da me profesorica Alenka ne bi poslala na olimpijado, če ne bi vedela, da zmorem; da zmoreva oba z Martinom.

Sproščeni filozofski duh, ki nas je navdajal prvi dan bivanja v Turčiji, se je na dan pisanja eseja porazgubil. Prvi znaki filozofske treme so bili molčečnost, zamišljenost, sumljivo kratki pogovori, nezainteresiranost za hrano (priljubljena filozofska čokolada in preostali priboljški) in podobno.

Kar naenkrat smo bili tam, »na mestu zločina«. Dovoljeno nam je bilo imeti slovarje (a ne filozofskih), zaželeno oziroma obvezna uporaba glave. In kar naenkrat smo dobili teme za pisanje, ki jih omenja že Martin. Prvi vtisi: si lahko premislim? Čeprav mi je šlo pisanje filozofskega eseja v maternem jeziku dobro, sem potrebovala nekaj minut za miselni preskok v angleški jezik. Ker nisem poznavalec ne politike ne biti, časa, sem Spinozo in Heideggerja hitro črtala iz ožjega izbora. Aristotel; nanj sem pomislila, a se mi je zdelo, da s Kantom zmorem več, saj bi lahko vključila še drobce iz seminarske naloge o svobodni volji, morda nekaj Nietzscheja, Darwina, Huma ...

Osnutek je bilo le mešanje idej, manjša zmešnjava. Pisala sem sproščeno, kajti vesela sem, da *zdaj je*, kar je in da nimam kaj izgubiti.

Končna stvaritev je obsegala dobrih dva tisoč besed. Dopolnjeno je, sem si mislila in ga oddala komisiji. Po koncu pisanja sem se veselila prejšnje sproščenosti v krogu samih filozofov.

In res, kot bi mignil, se je po pisanju ozračje znova sprostilo in filozofi smo se že prešerno smejali, »obujali« spomine na neumnosti, ki smo jih napisali, ali ideje, ki smo jih žal izpustili. Kar je bilo na tem tekmovanju drugačnega, je bilo to, da med nami ni bilo tekmovalnosti. Le trud posameznikov, skupine, da čim bolje opravimo zadano nalogo.

Na glas smo ugibali, kaj bomo dobrega pojedli in res – tile Turki so nas razvajali v vseh pogledih. Hrana je bila odlična, malce eksotična in zelo okusna. Da o sladica in preostali hrani za možgane sploh ne govorim!

Ostal nam je še dan in pol. Kako smo ga preživeli? Biti obkrožen s samimi misleci, z ljudmi, ki jim ni odveč razglablјati, premlevati ideje, je res užitek. Petje, šale, pohajkovanja, večerje, malo turške pipe – vse to nas je držalo pokonci dva dni. Nismo želeli spati, ker bi izgubljali čas. Hoteli smo biti skupaj, kajti vedeli smo, da se dolgo ne bomo videli. Če se sploh še kdaj bomo ...

Zadnji dan, na dan odhoda, je bila podelitev priznanj. To, da je moj esej prišel v skupino *honorable mention*, je bilo nad mojimi pričakovanji; uvrstitev na dvanajsto mesto? ne bi si mislila. In Slovenija je šla še drugič na oder, z Martinovim bronom na petem mestu. Dobro smo se izkazali.

Ostala nam je le še ena dolga noč brez postelje, ko smo s filozofi lovili čas, da bi nam uspelo preživeti skupaj še zadnje trenutke. Zgodaj zjutraj smo že leteli proti Istanbulu, Ljubljani.

S filozofi pa se še slišimo, da. In mogoče, zdaj že precej verjetno, se drugo leto spet srečamo, da izmenjamo ideje in se imamo po filozofsko *fajn*.

***Martin Hergouth, Klara Kropivšek***

## Knjižne novosti

Feyerabend, Paul K., *Spoznanje za svobodne ljudi*, Ljubljana: Krtina, 2007. Pričujoče delo znanstvenika anarhista je izšlo pet let po prvi objavi njegove znamenite knjige *Proti metodi*. V njem avtor razvija politične aplikacije idej, ki jih je zapisal v predhodni razpravi.

Vesel, Matjaž, *Astronom – filozof: Nikolaj Kopernik, gibanje Zemlje in kopernikanska revolucija*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2007. Avtor v knjigi analizira, kaj se je s Kopernikom spremenilo v astronomiji in filozofiji narave, tj., kako se spremeni razumevanje kategorij »resnice« in »videza«, pojava in objektivnosti ter kaj njegovo delo pomeni v kontekstu zgodnje moderne astronomije in filozofije narave, na drugi strani pa tudi, kateri so tisti momenti Kopernikovega dela, s katerimi presega svoj »čas in prostor« ter meje svoje lastne znanosti.

Habermas, Jürgen, *Med naturalizmom in religijo: filozofski sestavki*, Ljubljana: Sophia, 2007. Pričujoče delo je Habermas osrediščil okoli dveh konfliktnih tendenc našega časa: na eni strani gre za absolutizacijo dognanj in miselnih form naravoslovja, za ekspanzijo naturalizirane podobe sveta, na drugi strani za naraščanje vpliva religijskih ortodoksij. Teme knjige se na koncu iztečejo v družbeno teorijo – temo razmerij in vplivov, ki obstajajo znotraj države med obvladovanjem religijskega in svetovnonazorskega pluralizma, ter »obetoj za politično ureditev pacificirane svetovne družbe«. S to kritiko egoističnega individuuma in slehernega fundamentalizma ostaja Habermas veliki moralni kritik globaliziranih družb pa tudi zagovornik dialoga v sodobnih pluralističnih družbah.

Strehovec, Janez, *Besedilo in novi mediji: od tiskanih besedil k digitalni besedilnosti in digitalnim literaturam*, Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura, 2007.

Descartes, René, *Razprava o metodi: za pravilno vodenje razuma in iskanje resnice v znanostih*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2007. V tem svojem zgodnjem delu nam Descartes z avtobiografsko zgodbo poda oris nove metode, s katero naj bi se dokopali do nekega novega načina filozofiranja. Nova dvojezična izdaja prinaša natanko po petdesetih letih nov prevod tega klasičnega besedila, ki mu je dodan še prevod Descartesovih podrobnih kazal *Dioptrike*, *Meteorologije* in *Geometrije*.

Adorno, Theodor W., *Minima moralia: refleksije iz poškodovanega življenja*, Ljubljana: Založba /\*cf., 2007. Besedilo je nastalo med 2. svetovno vojno. Avtor ga je napisal v izgnanstvu v ZDA. V posvetilu (prijatelju in sodelavcu Maxu Horkheimerju) na začetku dela, je zapisal: »Kar so filozofi nekoč poznali kot življenje, je postalo področje zasebne eksistence in je sedaj področje gole potrošnje, ki se vlačí kot privesek materialne proizvodnje, brez lastne avtonomije in substance.«

Salecl, Renata, *O tesnobi*, Ljubljana: Sophia, 2007. Ali tesnoba izvira iz odsotnosti avtoritete ali njenega presežka? Ali mediji poročajo o tesnobi ali jo ustvarjajo? Ali tesnoba resnično pomeni zadnjo oviro do sreče? Avtorica s primeri, kot so Dosjeji X, Cyrano de Bergerac, droge, uporabljene na vojakih, da bi premagali tesnobo na bojišču, tesnobe ljubezni in materinstva, zagovarja idejo, da je tisto, kar v resnici povzroči tesnobo, natanko poskus, da bi se tesnobe znebili.

Paić, Žarko, *Projekt svobode: Jean-Paul Sartre: filozofija in angažma*, Ljubljana: Društvo Apokalipsa, 2007.

Lloyd, Geoffrey Ernest Richard, *Grška znanost po Aristotelovem času*, Ljubljana: Studia humanitatis, 2007. Avtor poudarja prepletanja med helenistično znanostjo, religijo, filozofijo in tehnologijo. V svojem delu raziskuje teorije, metode in probleme znamenitih mislecev Ptolemeja, Galena in Evklida.

Nietzsche, Friedrich, *Času neprimerna premišljevanja*, Ljubljana: Slovenska matica, 2007. Času neprimerna premišljevanja združujejo štiri razprave (posvečene Davidu Straussu, razmišljanju o koristi in škodi zgodovine za življenje, Richardu Wagnerju ter Arthurju Schopenhauerju kot učitelju), ki jih je Nietzsche napisal med letoma 1873 in 1876.

Agamben, Giorgio, *Kar ostaja od Auschwitza. Arhiv in priča (Homo Sacer III)*, Ljubljana: založba ZRC, 2007. Avtor raziskuje arhive, zapise, refleksije tistih, ki so preživelih koncentracijsko taborišče. S preiskovanjem pokaže, da je treba ponovno premisliti nekatere etične kategorije, kot so: odgovornost, dostojanstvo, skrb. Pripovedi prič iz koncentracijskih taborišč zahtevajo nov premislek o subjektu, delovanju oblastnih praks in človekovi zmožnosti za govorjenje oziroma pričevanje. Refleksijo gradi ob pričevanju Prima Levija in drugih, eno ključnih vprašanj pa postane vprašanje statusa človeka kot subjekta govornice-pričevanja. Tisto, kar ostaja, kar preživi človeka (njegovo posamično eksistenco), je natanko pripoved, je neko pričevanje, govornica, razcep med izrekljivim ter tistim, kar znotraj izrečenega vselej ostaja neizrečeno. Subjekt je drugo ime za ta razcep, ki (je) priča (za) drugega.

**Zbral Mare Štempihar.**

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

*Andrej Adam*, profesor filozofije na Gimnaziji Ruše

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

*Janez Ciperle*, študent filozofije na FF v Ljubljani

*Tomaž Grušovnik*, asistent na Fakulteti za humanistične študije v Kopru

*Martin Hergouth*, študent filozofije na FF v Ljubljani

*Alenka Hladnik*, profesorica filozofije na gimnaziji Kamnik

*Klara Kropivšek*, študentka biokemije na univerzi v Ljubljani

*Marjan Šimenc*, profesor filozofije na Gimnaziji Bežigrad in docent na FF v Ljubljani

*Mare Štempihar*, profesor filozofije

*Eva Zakšek*, absolventka filozofije na FF v Ljubljani

*Dr. Nimet Kucuk*, profesorica filozofije iz Turčije

*Dr. Bruno Ćurko*, Institut za filozofijo v Zagrebu

FNM 4–2007 (35. številka, 14. letnik)

Revijo 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: Tina Sovič

Likovno oblikovanje: Barbara Železnik Bizjak

DTP: Peter Škrlič

Naslov uredništva: Državni izpitni center, Ob železnici 16, 1000 Ljubljana, telefon 01/5484600, telefaks 01/5484601

Tisk: Državni izpitni center

Naklada: 250 izvodov

Letna naročnina je 14 EUR.

Cena dvojne številke je 3,75 EUR.

**ISSN 1408 - 8274**