
KAZALO

UVODNIK	3
DIDAKTIKA FILOZOFIJE	4
Marjan Šimenc: Uvod v sklop didaktika filozofije	4
Jonas Pfister: Didaktika filozofije	6
Volker Steenblock: Filozofska izobrazba v tokovih kulture	19
Roland W. Henke: Dialektika kot didaktično načelo – elementi sodobne didaktike filozofije z naslonitvijo na Kanta in Hegla	24
POUČEVANJE FILOZOFIJE	31
Mare Štempihar: Tema »Kaj je človek?« pri filozofiji v programu Mednarodne mature	31
Andrej Adam: Filozofija in znanost	36
Peter Štampar: Debata o lastnini	41
Andrej Adam: Razprava o ljubezni	43
Andrej Leskovic: Ernst Bloch in filozofija kot iskanje utopične stvarnosti	50
KRITIČNO MIŠLJENJE	58
Vaje za razvijanje kritičnega mišljenja	58
UNESCOV DAN FILOZOFIJE	76
Monja Šebela: Dan filozofije – realnost fikcije	76
Dan filozofije 2010 – referati	77
Katja Perat: Skepticizem in resničnost fikcije	79
Aljaž Potočnik: Spekulativni realizem in realnost fikcije	80
POLITIČNA FILOZOFIJA	83
Michael Sandel: Aristotel in namen politike	83
Michael J. Sandel: John Rawls	87
FILM IN FILOZOFIJA	91
Sandi Cvek: Angel Heart	91
RECENZIJA	102
Andrej Adam: Prigode malega filozofa (Emiliano Di Marco)	102
POROČILA	107
Marjan Šimenc: Matura v letu 2010 in v letu 2012	107

Uvodnik

Revijo začnemo s sklopom, posvečenim refleksiji poučevanja filozofije. Besedila nemških didaktikov filozofije bodo področje umestila v tradicijo nemške klasične filozofije in tako opravila delo posredovanja med didaktiko in filozofijo. Filozofi imajo namreč pogosto skrivaj občutek, da didaktika v resnici ni del filozofije. Objavljena besedila pričajo, da nedvomno je.

Posebna pozornost je posvečena tudi svetovnemu dnevu filozofije in njegovi obeležitvi v Sloveniji. Lani so bili na središčno prireditev v Cankarjevem domu v vlogi nastopajočih prvič povabljeni tudi študenti in dijaki. Priložnost so odlično izkoristili ter v prireditvi vnesli sproščenost in svežino. Njihova zavzetost je še posebno pomembna, ker filozofi premalo pozornosti posvečamo promociji lastne aktivnosti. Zdi se, da je to v nasprotju z naravo filozofije. Neke oblike promocije seveda so take. Vendar je naša naloga, da filozofijo predstavljamo na filozofiji primeren način. Dan filozofije je del iskanja, kako pritegniti splošno publiko in predstaviti filozofijo tako, da se ohrani filozofskost vsebine. Izkoristimo ga.

Tretji sklop, ki bi ga v uvodu radi izpostavili, je kritično mišljenje. V tokratni številki gre za samo en prispevek, upamo pa, da bo kritično mišljenje postalo stalna tema revije. Ne zato, ker bi radi sledili modi, temveč zato, ker je to področje, kjer filozofija lahko nekaj šoli in dijakom da, pa tudi marsikaj dobi. Dolgoročno moramo svojim sodelavcem, ravnateljem in širši javnosti dokazovati, da je filozofija tako pomemben del gimnazijskega programa, da brez nje ni gimnazije v pravem pomenu besede. Z drugimi besedami to pomeni, da moramo pokazati, kako filozofija tudi v enainvajsetem stoletju bistveno prispeva k splošni izobrazbi. Besede se nam lahko zdijo malce patetične, morda celo prazne fraze, pa vendarle ravno

to počnemo. Pri maturi se lepo vidi, koliko dela je treba vložiti, da vedno slabše pisмени dijaki napišejo dober filozofski esej. In kako pomembne intelektualne veščine so pridobili, ko so to enkrat sposobni dobro narediti. Kako jim filozofija lahko odpre nov svet, miselni svet, Platonov svet idej, ki je resničnejši od vsakdanjih banalnosti. Učitelji filozofije to vemo, pomembno pa je, da to vedo tudi drugi, kajti le tako bomo imeli dolgoročno še naprej možnost delati tisto, kar je lahko tako zelo pomembno.

Naj k temu dodamo, da je kritično mišljenje cilj, ki je izrecno zapisan v programskih dokumentih in zakonih. To je za filozofijo pomembno, saj je to eden redkih ciljev šole, ki se neposredno navezuje na filozofijo. To sicer ni očitno, saj lahko rečemo, da je kritično mišljenje spretnost, ki jo razvijajo vsi predmeti. Toda če pogledamo učbenike kritičnega mišljenja, se v veliki meri naslanjajo na filozofsko logiko. Da je kritično mišljenje del filozofije, se kaže tudi v predmetnikih študija filozofije, ki ob formalni logiki vedno bolj vključuje tudi uporabno logiko, logične napake in argumentacijo. Seveda pa je tovrstno povezovanje filozofije in kritičnega mišljenja in filozofije smiselno le, če lahko pri urah filozofije pokažemo, kako razvijamo kritično mišljenje. Po drugi strani pa je to povezovanje dopustno samo, če je bolj eksplicitno razvijanje kritičnega mišljenja pri pouku filozofije tudi filozofsko smiselno – če si dijaki zaradi bolj poudarjenega vadenja elementov kritičnega mišljenja lažje prisvojijo filozofske vsebine in bolje obvladajo osnove filozofskega razmisleka. Raziskovanju vprašanja, kateri elementi kritičnega mišljenja so pri pouku filozofije že prisotni, katere pa bi bilo smiselno še vključiti, bomo v prihodnje v reviji namenili več prostora.

Uredništvo

Didaktika filozofije

Marjan Šimenc

Uvod v sklop didaktika filozofije

Moja generacija se med študijem filozofije ni veliko naučila o didaktiki filozofije. Ni bilo predavanj, hospitacij, vaj ali česa podobnega. Vsak študent je moral preprosto izpeljati uro v razredu, profesor, ki je bil zadolžen za didaktiko, pa je uro opazoval in ocenil. To je bilo vse.

Danes je didaktika filozofije uveljavljen predmet v okviru študija filozofije. Njen status pri študentih sicer ni enakovreden statusu »resnih« filozofskih predmetov, vendar je formalno povsem izenačena z drugimi predmeti. Res pa je, da je didaktika filozofije osredotočena predvsem na metodiko, se pravi na to, kako neko temo izpeljati v razredu, manj pa je v ospredju teoretična plat predmeta. Tudi gimnazijski učitelji ne čutimo velike potrebe, da bi iz dela v razredu delali veliko teorijo, zanimajo nas predvsem drobne stvari, tiste malenkosti pri predstavitvi posamezne tematike, ki lahko odločilno prispevajo k uspešnosti pouka in razumevanju dijakov. Vendar bi se za filozofe, ki radi opozarjamo, kako je filozofija v svojem bistvu refleksija, spodobilo, da bi nekaj časa posvetili tudi refleksiji prakse poučevanja filozofije v širšem pomenu in se ukvarjali s širšim kontekstom posredovanja filozofije ter konceptualnimi okviri, na katere se ta praksa naslanja. K temu naj bi prispeval tokratni didaktični sklop.

V uvodu vanj je smiselno opozoriti na nekaj že objavljenih prispevkov s tega področja, čeprav tudi ti posegajo predvsem na področje metodike. Začetek resnejšega ukvarjanja s teorijo didaktike filozofije v Sloveniji je bil prevod

članka Ekkeharda Martensa (”Didaktika filozofije”) v zborniku *Filozofija v šoli*¹, ki je izšel sredi devetdesetih let. Martens svoj koncept didaktike gradi na dialoški pouku, ki vključuje stališča in predsodke dijakov ter vzpostavlja dialog kot ključno metodo dela v razredu. Pouk filozofije tako poteka v treh korakih: vključitev izkustva dijakov (se pravi pogovor, v katerem se artikulirajo mnenja, ki jih dijaki o obravnavani temi že imajo), vpeljava filozofa (največkrat v obliki branja besedila) in nato povezava prvega in drugega koraka, se pravi dialog med izhodiščnimi stališči dijakov in filozofsko perspektivo izbranega (in prebranega) filozofa.

V istem zborniku je tudi prevod članka Petra Caldwellja ”Poučevanje filozofije: kdo izbira izraze?”, ki ne poudarja samo izkustva dijakov, temveč v ospredje postavlja načine dela, ki prispevajo k aktivnosti dijakov. Cilj pouka filozofije je filozofiranje; posredovanje zgodovine idej in filozofske tradicije je pomembno samo, če prispeva k razvoju sposobnosti dijakov za samostojno filozofsko mišljenje. Svoj pogled predstavi s klasifikacijo različnih vlog učitelja filozofije v razredu. Pluralnost vlog nas opozarja, da v resnici nismo le predavatelji, temveč imamo v razredu iz strukturnih razlogov niz različnih vlog, ne glede na naše predstave o tem, kaj v razredu počnemo. Bolj ko se tega zavedamo, bolj bomo razumeli, kaj se med poukom dogaja, lažje bomo svoje ravnanje prilagodili ciljem, ki jih v razredu želimo uresničiti, in potrebam dijakov pri doseganju teh ciljev.

V didaktiko filozofije sodi tudi prispevek Danila Šusterja o pisanju seminarskih nalog pri filozofiji.² Nastal je iz praktičnih potreb avtorja

¹ *Filozofija v šoli*, Zavod za šolstvo, Ljubljana 1996.

² ”Filozofija za začetnike”, *FNM* 1996/2, str. 37–43.

pri poučevanju filozofije za nefilozofe pred desetletjem in pol, vendar je še danes aktualen. Šusterjeva navodila študentom opozarjajo na pet korakov pri pripravi filozofske seminarske naloge, ki jih najlažje povzamemo v obliki niza vprašanj, na katere mora seminarska naloga odgovoriti: Kaj je problem, o katerem je govora? Kakšno je stališče obravnavanega avtorja oziroma njegova rešitev problema? Kakšni so razlogi, ki jih navaja za svojo rešitev? Kakšne so druge možne rešitve problema? Kakšne so posledice rešitve, ki jo avtor predlaga? Seminarska ni zgolj obnova prebrane literature, temveč premislek o nizu vprašanj. Struktura petih vprašanj, na katere morajo odgovoriti pri pisanju seminarske naloge, pa študentom omogoča, da se dvignejo nad obnovo prebranega in navajanje mnenj (nad znani »Avtor najprej pravi ..., potem pravi ...«, ki ga pogosto slišimo, ko dijake ali študente vprašamo, kaj je vsebina prebranega članka oziroma odlomka), in se približajo filozofskemu razmisleku.

Andreas Siekman³ s konkretnim primerom obravnave pojma jaza predstavi splošni model obravnave filozofskih vprašanj v razredu. Gre za zaporedje petih korakov: predstavitev medija (stimulus), zdravorazumski opis pojava, filozofska obravnava, problematizacija, razširitev problema in transfer. Pomemben korak njegove zasnove učne ure je začetni stimulus, ki je izhodišče za razmislek in v naslednjem koraku za dvig nad površinski opis pojava. Vloga zdravorazumskega opisa je podobna vlogi, ki jo ima za Sherlocka Holmesa njegov prijatelj in pomočnik doktor Watson – Watson izrazi, kaj si ljudje o nečem mislijo oziroma kaj se o tem misli. To je pomembno, ker jasno izrazi prvo intuicijo o nekem pojavu. In ko je ta intuicija jasno artikulirana, je s tem narejen tudi prvi korak k preseganju splošno sprejetih zdravorazumskih predstav.

Našteti primeri se nanašajo predvsem na

strukturo učne ure in prinašajo napotke, kako ravnati v razredu. Pričujoči sklop prevodov pa se bo osredotočil na načelno vprašanje, kaj pravzaprav delamo, ko poučujemo filozofijo. V ospredju bo torej vprašanje, na katerega sicer na nek način odgovarjamo vsakič, ko stopimo v razred, je pa redko kot tako v ospredju naše refleksije. Prevodi nam bodo dali osnovno orientacijo v teoretskem prostoru, upam pa, da tudi besednjak, s katerim bomo lahko bolj natančno razmišljali o ciljih pouka, ki jih želimo uresničiti, z njegovo pomočjo svoje delo lažje predstavili drugim in o njem bolje in bolj pogosto razpravljali med seboj.

³ A. Siekman: »Telefonski pogovor«, *FNM* 1997/1, str. 40–43.

Didaktika filozofije

1 Vprašanja

Med temeljna vprašanja didaktike filozofije sodijo vprašanja o utemeljitvi, vsebinah, metodah in metodah preverjanja. Na tem mestu se jih bom poskusil podrobneje lotiti.

1.1 Utemeljitev

Zakaj bi poučevali filozofijo? To vprašanje ima trivialen odgovor, ki sledi iz pojma pouk filozofije: predmet filozofija je treba poučevati zato, da bi naučili filozofirati. Sedaj se lahko vprašamo, zakaj bi se naučili filozofirati. To nas pripelje do vprašanja, zakaj bi sploh filozofirali. Tega filozofskega vprašanja se v tem didaktičnem uvodu ne bom podrobneje lotil.

Vprašanje, zakaj bi se poučevala filozofija, je mogoče tudi razumeti kot vprašanje, zakaj bi predmet poučevali *v šoli*. To vprašanje je treba še natančneje opredeliti glede na stopnjo in vrsto šole. V tem besedilu je v ospredju *gimnazija*. Vprašanje je torej: *Zakaj bi se gimnazijke in gimnazijci učili filozofije?*

1.1.1 Filozofija kot razsvetljenstvo

Za orientacijsko točko filozofije nam je lahko Kantova misel o razsvetljenstvu. Gimnazijke in gimnazijci naj se učijo filozofiranja, da bi se rešili lastne nedoraslosti in razvili ter izboljšali samostojno mišljenje. Čeprav se s tem stališčem lahko samo v celoti strinjamo – pri čemer še zdaleč ni soglasja, kar pokaže hiter pogled na različne paradigme pouka filozofije – to ne velja izrecno samo za filozofijo, temveč bolj ali manj za vse predmete, pri katerih gre za razvijanje intelekta. Filozofija kot predmet konkurira tem predmetom, in če ne obstajajo dobri razlogi, ki bi govorili izrecno v prid filozofiji, potem je težko argumentirati stališče, da naj bo filozofija del gimnazijskega kurikula.

1.1.2 Znanstvena propedeutika proti notranji enotnosti izobraževanja (*Bildung*)

Od uvedbe neohumanistične gimnazije na začetku 19. stoletja se je v Nemčiji dolgo razpravljalo o vprašanju utemeljitve pouka filozofije v gimnazijah. Kot je pokazala Ingrid Stiegler (1986), sta razpravo v 70. letih prejšnjega stoletja zaznamovali dve stališči: ena stran je argumentirala, da pouk filozofije na gimnazijah služi splošni *znanstveni propedeutiki*, druga stran pa, da služi zagotavljanju *notranje enotnosti* gimnazijskega izobraževanja (*Bildung*).

Znanstveno propedeutiko so že prevzeli posamezni znanstveni predmeti. Notranjo enotnost, če se nam sploh zdi pomembna, pa lahko prevzamejo tudi drugi predmeti, kot so religija, nemščina in zgodovina.

Zamisel, da lahko filozofija vzpostavi integracijo različnih znanosti, je Rudolf Lassahn (1972, 13) takole kritiziral:

»Noben filozof danes ne razpolaga s tako obsežno vednostjo, da bi lahko premišljeval o treh strokovnih področjih, četudi samo o njihovih predpostavkah. [...] V rabi so tako specializirane in izboljšane metode, da lahko 'integracijski znanstvenik' vedno le stoji ob strani in sprejema, ob tem pa ostaja 'začuden laik'. Filozofija integraciji pač ne prinaša več omenjene moči.«

Če naj bi filozofija »integrirala«, mora tedaj to početi drugače, na primer tako, da nakaže splošna spoznavna in znanstvenoteoretska ali etična vprašanja in možne odgovore.

1.1.3 Znanstvena propedeutika proti vsakdanji orientaciji

Znanstveno propedeutiko, še bolj splošno pa usmerjenost pouka filozofije, je takole kritiziral Ekkehart Martens (1979, 141):

»Če ne želimo njihove odrešenjske praznine prepustiti nauku o odrešenju, potem pričakovani učencev, da naj bi filozofija pomagala pri

reševanju »življenjskih problemov«, ne smemo zavračati kot naivna, temveč jih moramo resno jemati kot izziv 'zgolj akademski' filozofiji.«

Ob tem se takoj zastavlja vprašanje, ali učenke in učenci (še) imajo od filozofije taka pričakovanja. In ob tem se zastavlja še vprašanje, ali lahko filozofija sploh zadovolji ta pričakovanja. Wulff Rehfus je mnenja, da ne gre za odgovore na življenjske probleme, temveč za odpravljanje krize identitete. O tem piše (Rehfus 1976, 9):

»Filozofija se v svoji izobraževalni funkciji od drugih predmetov specifično loči v tem, da ustvarja predpostavko, ki šele omogoča vedenje in zmožnost kritike: konstituiranje samozavedanja kot identitete Jaza.«

Ob tem se takoj zastavljajo vprašanja glede razumevanja. Kaj tu pomeni »vedenje«, »zmožnost kritike«, »konstituiranje«, »samozavedanje« in »identiteta Jaza«? Predpostavka, da je za zmožnost vedenja ali kritiziranja filozofija nujno potrebna, je napačna, kajti sebe pojmuje kot samozavedajoča bitja, še preden filozofiramo (Tichy 1998: 224). (S tem se zastavlja vprašanje, kateri način vedenja in zmožnosti kritike je mogoče doseči le z filozofijo.)

1.1.4 Competence in izobrazbeni (Bildung) standardi

V žargonu današnje izobraževalne politike je veliko govora o »kompetencah« in »izobrazbenih standardih«. V splošnem načrtu za gimnazije, ki ga je 9. junija 1994 sprejela švicarska Konferenca vzgojnih direktorjev (EDK), so bili splošni cilji maturitetnega izobraževanja opredeljeni v naslednjih petih kompetenčnih področjih: kompetence na socialnem, etičnem in političnem področju; intelektualnem, znanstvenem in spoznavno-teoretskem področju; komunikacijskem, kulturnem in estetskem področju; na področjih osebnostnega razvoja in zdravja; na področjih osebnih učnih in delovnih tehnik, pridobivanja znanja in informacijskih tehnolo-

gij. Filozofijo lahko prav gotovo umestimo v spodbujanje kompetenc intelektualnega, znanstvenega in spoznavno-teoretskega področja, ima pa lahko tudi pozitivne učinke pri razvoju kompetenc na socialnem in komunikacijskem področju in na področju osebnostnega razvoja. Toda filozofija ni nujna za razvoj nobene od teh kompetenc; to nalogo lahko prevzamejo tudi drugi predmeti.

Nemško združenje za filozofijo (Deutsche Gesellschaft für Philosophie) je v svoji bonnski izjavi o pouku filozofije in etike 25. februarja 2002 kategoriziralo učne kompetence: tekstovna kompetenca, socialna kompetenca, medkulturna kompetenca, kompetenca presojanja, orientacijska kompetenca in interdisciplinarna metodološka kompetenca. Tudi ta delitev ne kaže na nujnost predmetov filozofija in etika, kajti vse naštetе kompetence se lahko razvijajo tudi pri drugih predmetih. Učne načrte za nemščino, tuje jezike, zgodovino, psihologijo, geografijo in biologijo je mogoče tako formulirati, da upoštevajo vse naštetе kompetence.

Iz tega bi lahko sklepali, da se lahko to, kar uči filozofija, poučuje tudi pri drugih predmetih, in da tako ni razloga za poseben predmet filozofija. Toda argumentacijo bi lahko tudi obrnili: ker lahko filozofija spodbuja vse te različne kompetence, ni razloga, da bi dajali prednost drugemu predmetu. Toda taka ocena je komajda uspešna: vsak predmet zna izražati kaj, česar filozofija ne more ponuditi. Kaj torej odlikuje filozofijo v primerjavi z drugimi predmeti?

1.1.5 Kritično mišljenje

Več strani navaja kot cilj pouka filozofije urjenje »kritičnega mišljenja« (*critical thinking*). Pogosto v povezavi z vzgojo odgovornega državljana v demokratični državi.

Toda filozofija si ne more lastiti monopola nad učenjem kritičnega mišljenja, kajti to nalogo lahko prevzamejo – mogoče celo bolje kot filozofija – tudi drugi predmeti, npr. nemščina ali

psihologija (Rollin 1982, 23). Učenje kritičnega mišljenja ostaja nujni del pouka filozofije. Če se pri učenkah in učencih ne spodbuja samostojnega mišljenja, temveč podoživljanje (ali pa zgolj ponavljanje) tega, kar so povedali drugi, je s filozofijo kmalu konec. Ustrezno nepravilnost je ugotavljal Friedrich Nietzsche (1874, 357–358) v univerzitetnem študiju filozofije:

»In sedaj pomislimo na mlado glavo z malo življenjskimi izkušnjami, v kateri je skupaj in vsevprek z besedami shranjenih petdeset sistemov in petdeset kritik le-teh – kakšna pustota, kakšna posurovelost, kakšen porog vzgoji za filozofijo! Dejansko ne bo vzgojena za filozofijo, temveč za filozofski izpit, katerega rezultat je, kot je znano in običajno, da si izprašani, ah preizprašani! – z vzdihom prizna: 'Hvala Bogu, da nisem filozof, temveč kristjan in državljani moje države!' Kot bi bil ta vzdih ravno namen države in 'vzgoja za filozofijo' zgolj odvrčanje od filozofije?«

Urjenje kritičnega mišljenja je nujni sestavni del pouka filozofije. Da bi filozofijo ločili od drugih predmetov, lahko natančneje opredelimo predmet kritičnega mišljenja. V švicarskih okvirnih gimnazijskih učnih načrtih je splošni izobraževalni cilj filozofije opisan takole:

»Smoter pouka filozofije je zmožnost [...] samostojnega, kritičnega in samokritičnega premisleka o tem, kar je za nas osebno kot tudi za skupnosti in družbe dejansko ali navidezno vredno oziroma nevredno, in o tem, kaj bi kot tako moralo veljati [...].«

1.1.6 Filozofiranje

Filozof ali filozofinja si težko predstavlja, kako je mogoč gimnazijski kurikulum *brez* filozofije. Toda ne moremo izhajati iz tega, da vsi delijo to težavo. Zato je izzvana filozofija – kdo pa drug? Za razliko od drugih predmetov filozofija preučuje *temeljna* vprašanja. Zastavlja vprašanja o pomenu temeljnih pojmov in o temeljni utemeljitvi običajnih izjav. Za razliko od drugih predmetov filozofija *podvomi* o naših bolj ali

manj gotovih prepričanjih. Ta dvom ne pozna načelnih meja, to pomeni, načeloma lahko podvomimo o vsakem prepričanju. Samo v filozofiji tako radikalno podvomimo o zadevah. Če se to zgodi pri drugih predmetih, potem se filozofira. Spoprijem s temeljnimi vprašanji sodi k temu, kar nam je kot razumskim bitjem pomembno. (Zdaj sem začel odgovarjati na vprašanje, na katerega pravzaprav nisem hotel odgovoriti.)

1.1.7 Praktična vprašanja

Dejaven učitelj si temeljna vprašanja zastavlja čisto drugače. V praksi pouka ne gre za utemeljevanje, zakaj mora imeti filozofija svoj prostor v kurikulumu in kakšno vlogo ima v njem. Nasprotno gre za utemeljitev tega, kar se poučuje: *Zakaj naj se učenke in učenci učijo tega, kar jih učim?*

To vprašanje *ne* zahteva pojasnitve tega, koliko je to, kar se učenke in učenci učijo, za gimnazijsko izobrazbo in za njih (v njihovem življenju) uporabno. Na vprašanje je nasprotno bolj preprosto odgovoriti, naj se učenke in učenci to učijo, ker to pripomore k učenju filozofiranja. Vprašanje, ki se nato zastavlja, je: *Koliko to, kar učim učenke in učence, pripomore k njihovemu učenju filozofiranja?*

1.2 Vsebina

Kaj naj se poučuje in uči pri filozofiji? To vprašanje ima prav tako trivialen odgovor, ki sledi iz pojma pouka filozofije: pri filozofiji naj se poučuje in uči filozofiranja. Vendar s tem še ni rečeno, katero filozofsko področje ali temo je treba obdelati.

2 Zasnutki

Od vprašanj o nekaterih sistematičnih odzivih didaktike predmeta prehajam sedaj k nekaterim pomembnim zasnutkom didaktike predmeta. Za zasnutke didaktike filozofije pojmem strokovne didaktične modele, ki vsaj nakazujejo odgovor na štiri normativna vprašanja:

vprašanje utemeljitve, vsebine, metod in metod preverjanja.

Predstavljam štiri zasnutke. Najprej izobraževalnoteoretskega-identitetnoteoretskega Wulffa D. Rehfusa in dialoško-pragmatičnega Ekkeharda Martensa. Ta dva veljata v nemškem govornem področju za najpomembnejša zasnuta. Kot nakazujeta imeni, sodi prvi v tradicijo izobraževalnoteoretske didaktike in drugi v tradicijo komunikativne didaktike. Kot tretjega predstavljam manj znani dialektični zasnutek Rolanda W. Henkeja. Ta je sinteza zasnutkov Rehfusa in Martensa, ki pa je bližji prvemu kakor drugemu. Kot četrtega predstavljam zasnutek, ki je bil doslej prav tako bolj malo opažen, zasnutek usmerjen v kompetence. Pri njem lahko ločimo dve verziji, konstruktivistično-kompetenčno usmerjeno France Rollin in Michela Tozzija in učnoteoretsko-kompetenčno usmerjeno Karla van der Leeuwa in Petera Mosterta. Neposredno po predstavitvi zasnutkov vsakič opredelim nekatere ugovore. Te je mogoče brati kot izziv zasnutkom in hkrati kot izziv bralcem za nadaljnji premislek. (Drugih zasnutkov se ne lotevam, kot na primer zasnuta Josefa Schmucker-Hartmanna (1980; 1986), po katerem je filozofiranje po eni strani »razmišljanje, kontemplacija, samopoglabitev«, po drugi pa »neutrudno nezadovoljstvo z vsakokratnim rezultatom kontemplacije«; in ki »ne izvira iz načrtnih dejanj ljudi«, temveč iz »karizmatičnih trenutkov zavesti« (1986: 134–135).

2.1 Izobraževalnoteoretsko-identitetnoteoretski zasnutek

Izobraževalnoteoretsko-identitetnoteoretski zasnutek je v 70. letih razvil Wulff D. Rehfus (Rehfus 1980). Kot ime pove, sodi zasnutek v tradicijo izobraževalnoteoretske didaktike, kjer gre za izoblikovanje učečega se prek srečanja z izbranimi kulturnimi dobrinami. Hkrati poskuša ta zasnutek utemeljiti pouk filozofije kot konstrukcijo identitete.

V svojem članku »Metodični dvom in metafizi-

ka. Izobraževalnoteoretski-identitetnoteoretski zasnutek v filozofski didaktiki« postavlja Rehfus štiri didaktična načela: prvič, didaktika filozofije mora biti nujno filozofska. Drugič, refleksijsko naravnana. Tretjič, imeti mora časovno jedro. Četrtič, izkazovati mora svojo spoznavnoteoretsko paradigmo.

Vsebino prvega načela sem že pojasnil in o njej razpravljaj. Po Rehfusu sledita iz tega načela tudi dve učnopraktični posledici, prva glede vsebin in druga glede govornega zadržanja. O vsebinah piše Rehfus (1986a, 99):

»Pri pouku filozofije gre za usmerjanje učencev k tradicionalni in sodobni filozofski problematiki ter k njenim rešitvam, k metodam filozofiranja (kot so na primer transcendentalna, dialektična, hermenevtična itd.) in končno k načinom, kako si filozofsko odpreti pot do filozofskih besedil. 'Usmerjanje' torej ni zniževanje ravni velikih mislecev na raven učencev, marveč ravno nasprotno, prihaja do tega, da vodi učence k filozofiji. Za to so predvsem primerni paradigmatični avtorji. Kot take je treba pojmovati tiste, ki so razvili filozofijo v njenih osnovnih značilnostih in je ta nato izhodišče nadaljnje filozofske razprave.«

Vsebina pouka filozofije torej sledi iz problemov in rešitev filozofije. O govornem zadržanju piše Rehfus, da dialoga ni nujno določiti za učno praktično načelo pouka filozofije, ker filozofija kot taka ni dialoška. Razprava pri pouku je smiselna postopek, toda ne edini. Za filozofijo je nujen tudi molk ob pravem trenutku.

Drugo načelo pomeni, da pouk filozofije ne sme biti zasnovan kot delovanjsko naravnano, temveč kot refleksijsko naravnano. Iz tega po Rehfusu sledi konsekvence, da pri pouku filozofije ne gre za delovanjsko, temveč za refleksijsko mišljenje. To pomeni, da si učenec prisvaja dejanskost teoretično in ne praktično. To mišljenje tudi nima namena navajati k delovanju.

Tretje didaktično načelo pravi, da pouk ne

poteka na metaravni, temveč na empirični, t.j. didaktika mora upoštevati zgodovinsko-družbene okoliščine. Po Rehfsu mora biti didaktika filozofije teorija današnjega časa, to pomeni, da mora »pojmovati sodobnost kot razvojno fazo znotraj samogibnosti pojasnjevanja«. Ta samogibnost pojasnjevanja je »evropski novodobni subjekt« oropala samoumevanja. Okoliščino, da se subjekt ne more utemeljiti na samem sebi, imenuje Rehfus »kriza identitete« (Identitätsnot). Samo filozofija lahko doume to krizo, in tako je naloga pouka filozofije učenke in učence »naučiti, ob spoznanju krize to zdržati«. Individuum se vzpostavlja s tem, da se trudi kot zavest objektivnega duha.

Četrto načelo zahteva, da didaktika izkaže svojo spoznavnoteoretsko paradigmo. Kot spoznavnoteoretske paradigme vidi tradicionalni dvomestni model mišljenja subjekt – objekt, ki izvira iz Reneja Descartesa (1596–1650) in trimestni model subjekta, objekta in izmeničnega odnosa, t.j. komunikacije, ki izvira iz Jürgena Habermasa (roj. 1929). V tem drugem modelu se pojem Jaza raztopi v interakciji. Zato bi morala didaktika filozofije posredovati teorijo Jaza.

Vsebina pouka filozofije so problemi in rešitve filozofije. »Strokovno specifična« metoda pouka filozofije je rekonstrukcija operacij, ki vodijo k temu (1980, 175). »Metoda učne organizacije« je vrsta in način »kako oblikovati pri pouku učenje kot praktično sledenje učnih korakov« (1980: 181). Učna organizacija, ki jo je predlagal Rehfus (1980, 181–185), se ne nanaša samo na posamezno uro, temveč na daljše zaporedje in obsega naslednjih sedem korakov:

1. *Faza odpiranja problema.* Smoter: vzbuditi interes s predstavitvijo predmeta obravnave pouka ali s soočenjem dveh »miselno nasprotujočih si« izkustev.
2. *Faza asociacij.* Smoter: izražanje in fiksiranje predsodkov in mnenj.
3. *Faza načrtovanja.* Smoter: spoznavanje

in usmerjanje učnega procesa (»da bi učenec razvil avtonomno, samozavedajočo identiteto Jaza, mora imeti možnost sam usmerjati učni proces ali pa vsaj možnost pregleda nad njim: t.j. socialna in interakcijska oblika, izbira besedil, metoda analize besedila, znanstveno specifična metoda«).

4. *Faza izdelave.* Smoter: pridobivanje vednosti z interpretacijo besedila ali s prosto obravnavo problema.
5. *Faza problematizacije.* Smoter: poskus konstituiranja predmeta obravnave pouka glede na trdnost, predpostavke, konsekvence, alternativna konstituiranja.
6. *Faza rekonstrukcije.* Smoter: vzpostavitev »identitete« prek zavedanja »notranje kompleksnosti«. (Po Helmichu (1986, 296) gre torej za to, da učenec spozna, »kaj se je v procesu pridobivanja izkušenj pri pouku zgodilo z njim samim in s predmetom obravnave«).
7. *Faza prenosa* Smoter: prenos naučenega na neki drug predmet obravnave z namenom vaje in učne kontrole.

V podrobnostih je treba vsako fazo še dodatno razviti, saj predstavlja ta sedemdelna učna organizacija prvo »strukturirano in vsebinsko operacionalizirano učno organizacijo za pouk filozofije« (Helmich 1986, 296; za primer dela z besedilom glej Rehfus 1985). Za razliko od Martensa Rehfus ne predvideva vprašanj, ki bi jih učenke in učenci sami zastavljali pri pouku, in za razliko od Tozzija nobenega pisanja.

Rehfus učne organizacije in metodike ne vidi neodvisno od osebe, ki se uči. Zapiše (1986a, 113):

»Vse 'zanimive' teme in vse rafinirane tehnike pouka so prazne, če jih učitelj ne zna zapolniti. Uporaba ne varuje pred vsebino. Dober pouk stoji in pade z dobrim učiteljem. Šola, ne glede na vrsto in organizacijsko obliko, ni nikoli bolj-

ša od svojih učiteljev. Zahteva se učitelj filozofije. Zahteva se v njegovi osebi, vlogi, vednosti in v njegovi sposobnosti. Učitelj filozofije mora imeti veselje do filozofije in veselje do druženja z mladimi. Mora vzbujati njihovo radovednost in jo znati voditi; mora izzivati njihovo mišljenje, mora ga narediti zahtevnega. Pouk filozofije je uspešen, ko filozofska stvar združi učitelja in učenca v eno.«

Ugovor 1: Zasnitek je delno utemeljen s teorijo konstituiranja Jaza. Ta teorija ustvarja predpostavke, katerih ne moremo predpostaviti brez težav in se zdijo malo verjetne. Med te domneve sodi tudi ta, da se Jaz konstituira šele v trudu objektivnega duha. Kaj naj bi objektivni duh bil, ostaja nejasno, prav tako, kaj naj bi pri tem bil trud zavesti. Da se subjekt konstituira šele prek filozofije, je zelo malo verjetno, ker se zaznavamo kot samozavedajoči subjekti, še preden filozofiramo (Tichy 1998, 224).

Ugovor 2: Odnos do subjektivnosti učenk in učencev ter njihovega življenjskega sveta ni zadostno prisoten. Učna organizacija sicer predvideva fazo odpiranja problema, v kateri se bo s paradoksom vzbudilo zanimanje, vendar s tem še ni vzpostavljen odnos do subjektivnosti učenk in učencev ter njihovega življenjskega sveta.

2.2 Dialoško-pragmatični zasnitek

Dialoško-pragmatični zasnitek Ekkeharda Martensa se je v 70-tih letih razvil približno sočasno z izobraževalnoteoretskim-identitnoteoretskim zasnutkom (Martens 1974, 1979, 1980, 1983, 1986a). Kot nam ime pove, je zasnitek v tradiciji komunikativne didaktike, t.j. gre za razvijanje pouka s pogovorom. Hkrati poskuša zasnitek utemeljiti pouk filozofije po eni strani na dialogu, po drugi pa na delovanjski usmerjenosti. Martens (1986a, 95) povzema svoj lasten zasnitek takole:

»Samoumevanje filozofije se je razvilo hkrati s samoumevanjem filozofirajočih ljudi, ki so se

s skupnim iskanjem resnice poskušali osvoboditi odvisnosti v realni problemski situaciji. Ta odnos lahko označimo kot dialoško-pragmatično didaktiko filozofije.«

Utemeljitev po dialogu lahko označimo kot »princip dialoga«. Ta princip pomeni, da se mora pouk filozofije dogajati v dialogu. Poleg tega pa je Martens formuliral tako imenovano »tezo konstituiranja«: filozofija se konstituira šele v dialogu. Toda princip dialoga je mogoče zagovarjati tudi neodvisno od teze konstituiranja. Po Martensu pouk filozofije temelji na dialoškem principu, po drugi strani pa na delovanjski usmerjenosti. Martens ugotavlja krizo usmerjenosti, ki se da odpraviti le z refleksijo o lastnih temeljnih delovanja.

Vsebina sledi iz problemov našega časa na podlagi principa delovanjske usmerjenosti (1986a, 96):

»Problemi našega časa nastajajo sočasno s procesom pojasnjevanja filozofije: negotovost usmeritve v delovanju in negativne posledice znanstveno-tehničnega napredka. Pouk filozofije mora pomagati pojasniti oboje predvsem *kot* problemsko situacijo.«

Pri tem ne gre za delovanjsko pomembnost pouka, ki izvira iz posredovane izobrazbene dobrine. Nasprotno, gre za »reševanje praktičnih problemov delovanjske skupnosti«, za kar je nujen teoretski preudarek, »če naj bo rešitev možno potrditi z merili dialoškega uma prizadetih« (1979, 110). Zaradi dialoškega principa so vsebina pouka tudi problemi, ki jih učenke in učenci pri pouku črpajo iz sebe samih. (Tako po Martensu nastaja napetost med filozofijo, ki je označena kot »ezoterična«, in »eksoteričnimi« težnjami učenk in učencev.)

Zaradi dialoškega principa je metoda pouka dialog. Natančneje, Martens predlaga »enotnost treh dialoških momentov«, namreč prvič »odprt pogovor pri pouku za pojasnitev lastnih interesov in vnaprejšnjih mnenj«, drugič »pritegnitev

partnerjev v dialogu s poslušanjem oz. branjem besedila« in tretjič »realiziranje tako dobljenih možnosti dialoga s ponovnim spraševanjem, ponovno formulacijo in problematizacijo«. Glede na dosežene rezultate je treba razmisliti, »kako bi lahko bolje rešili obravnavani problem ali pa o katerih vprašanjih želimo razpravljati« (1979, 147).

Zaradi zasnove pouka kot odprtega pogovora pojmovno ni mogoče vnaprej načrtovati pretvorbe tega v zaporedje učnih korakov. Povedano z Martensovimi besedami (1979, 147):

»Le s tremi različnimi oblikami dialoga skupaj, ki ne predstavljajo faznega poteka, se je mogoče izogniti golemu monologu učitelja kot tudi učenca. Med oba monologa je vpet kontinuum možnosti dialoga. Označevanja znotraj tega kontinuuma mora, glede na situacijo, opraviti vsaka učna skupina sama.«

Pri tem pa se »principu dialoškega utemeljevanja« pripisuje (1979, 130), da meri na »enakopraven partnerski pogovor«, ki pa je v šoli zaradi stopnje razvitosti učenk in učencev in institucionalnih določil omejen, toda vendarle kot »ideja velja za maksimo delovanja pri razvijanju učencev za samopremislek« (1979, 142).

V 90. letih je Martens zasnitek predelal (Martens 1996; 1998). Zdaj govori o filozofiji kot o četrti kulturni tehniki poleg branja, pisanja in računanja (glej Steenblock 2000, 45) in o operacijah na štirih ravneh; oblikovanje pojmov, dialog-delovanje, proces-tolmačenje, oblikovanje-sodba. Pri oblikovanju pojmov ne gre za »pravilne« pojme, temveč za razumevanje pojmov našega jezika, prepoznavanje eventualnih krajsanj in primerno uporabo. Z »dialog-delovanjem« misli Martens učenje, voditi dialog v vzajemnem spoštovanju. S »proces-tolmačenjem« misli Martens spoznanje in pripoznavanje lastnega in tujega stališča. Z »oblikovanje-sodbo« misli Martens razvijanje utemeljenih odgovorov na vprašanja delovanj-

ske usmerjenosti.

Martens je v zadnjih letih še bolj predelal metodični del svojega zasnotka, v katerem na podlagi teze, da obstajajo različne filozofske metode, med katere sodijo analitika, dialektika, fenomenologija in hermenevtika, razvija tem metodam ustrezne metode pouka (Martens 2003).

Ugovor 1: Proti principu dialoga in proti dialoško-pragmatičnemu zasnutku in na splošno proti komunikativni didaktiki je bil večkrat postavljen ugovor, da rezultat takega pouka ni resnica (Ruhloff 1986, 221; Henke 1989, 15).

Odgovor: Temu je mogoče oporekati, da velja isto za vsak pouk, vsak filozofski pogovor in vsako znanstveno raziskavo. Ni zagotovila za to, da je rezultat resnica. To ni posebno problematično, dokler resnica (ali vedenje ali razumevanje) ostaja cilj.

Ugovor 2: Dialoško-pragmatičnemu zasnutku se očita, da izhaja iz komunikacijsko teoretičnega pojma resnice (Ruhloff 1986, 221).

Odgovor: Morda so zagovorniki tega zasnotka do takega pojma resnice bolj odprti, toda med tem zasnutkom in nekim določenim pojmom resnice ni nujne povezave.

Ugovor 3: Tako dialoško usmerjen kot tudi delovansko usmerjen princip je treba zavrniti kot utemeljitve pouka filozofije. Obstajajo druge smiselne oblike pouka kot dialog in filozofiranje se lahko dogaja tudi v monologu. (Rehfuls 1986a). Neosokratski pogovor, ki ga kot metodo favorizira ta zasnitek, je zahteven in bržkone neprimeren; neosokratski pogovor prav tako ni nujna metoda pouka filozofije, kajti samopremislek se lahko dogaja tudi takrat, ko vprašanj in pojmov nismo samostojno razvili (Leeuw/Mostert 1988, 34). Delovanske usmerjenosti ni treba imeti za edini ali pa najpomembnejši smoter pouka filozofije že zaradi tega, ker filozofska vprašanja nimajo nobene nujne soodvisnosti z delovansko usmerjenostjo (Rehfuls 1986a).

Ugovor 4: Zaradi pogojevanja, da mora pouk filozofije služiti delovanski usmerjenosti, so bile njene vsebine neprimerno omejene. Martens sicer priznava, da se na primer spoznavnoteoretska vprašanja pojavljajo v povezavi s praktičnimi vprašanji in jih je zato treba obravnavati tudi pri pouku filozofije. Vendar kot spoznavnoteoretska vprašanja pri pouku filozofije nimajo prostora. S stališča filozofije je to nesprejemljivo.

Ugovor 5: Metoda zasnutka ne more biti zaradi ideje zasnutka metoda v smislu organizacije zapovrstnih učnih korakov. Če zdaj vendarle preudarimo, kako prestaviti metodo v pouk, pridemo tako do temeljnih težav. Ko začnemo odprti pogovor pri pouku, ni zagotovila, da bodo učenke in učenci v doglednem roku ali pa sploh prišli do formuliranja nekega filozofskega zanimivega vprašanja (in nato do soglasja). Celo ko pride do tega, ni jasno, kako preiti na drugi korak, razen po naključju ali pa tako, da je za vsak mogoči filozofski problem pri roki zadostno število kopij besedila, ki ustreza sposobnostim in znanju učenk in učencev. Če se pouk ne prične z odprtim pogovorom, temveč s kratkim vložkom (predavanje, slika, film, citat), se zastavlja vprašanje, kako odprt je še pogovor pri pouku.

Ugovor 6: Brez jasnega odgovora na vsebinsko vprašanje se ne da smiselno odgovoriti tudi na vprašanje o metodah preverjanja. Zasnitek ne ponuja jasnega odgovora na vprašanje, kako naj se preverja in ali je učitelj naučen.

2.3 Dialektični zasnitek

Dialektični zasnitek je razvil Roland W. Henke (Henke 2000). Henke sprva izhaja iz Heglovega pojma dialektika – glej njegove študije *Heglov pouk filozofije* (Hegels Philosophieunterricht) –, ga aktualizira in v svojem zasnutku »Dialektika kot didaktični princip. Gradniki za sodobno didaktiko filozofije v navezavi na Kanta in Hegla« (Dialektik als didaktisches Prinzip. Bausteine zu einer zeitgemäßen

Philosophiedidaktik im Anschluss an Kant und Hegel) poveže s Kantovo mislijo. Poleg tega o dialektičnem zasnutku obstajata še dva učbenika, ki ju je Henke odlično sooblikoval: *Pristop k filozofiji 1* (Zugänge zur Philosophie 1, 1995; dopolnjena izdaja 2004) in *Pristop k filozofiji 2* (Zugänge zur Philosophie 2, 2002). Uvoda v filozofijo Nigela Warburtona (1998) in Jonasa Pfisterja (2002) lahko prav tako uvrstimo v ta zasnitek.

Henke se naveže na Hegla in v osnovnih značilnostih prevzame od njega pojem dialektike. Toda po robu se postavi Heglovemu pojmovanju pouka filozofije v gimnaziji. Hegel je bil mnenja, da je pri gimnazijskem pouku filozofije bistvena abstraktna forma in da morajo učenke in učenci najprej »izgubiti sluh in vid«, medtem ko je z dialektiko »mogoče vsepovsod poskušati«. Temu ugovarja Henke dvojno: prvič, abstraktni pojmi morajo biti ponazorljivi s primeri in se potrjevati v življenjskem svetu učencev (2000, 120). Henke napotuje na Kanta, ki v svojem delu pojme ponazarja s primeri in priporoča pri moralnem pouku navezavo na »biografije starih in novih časov« (Kant 1788, A 275). Drugič, dialektike ni mogoče samo poskušati, temveč je nujna sestavina pouka filozofije. Henke piše (2000, 120):

»Če drži ključni stavek dialektične didaktike filozofije, da proti filozofiji (kot trdni ideologiji oziroma svetovnemu nazoru) ni drugega preizkušenega sredstva kot filozofiranje, je treba zanetiti pri učencih ravno slednje, kot kritiko in presojo trdnih filozofskih stališč. Zlasti od Hegla se da tu naučiti, da mišljenje ne more in ne sme obstati pri svoji enopomenski fiksaciji. Kritika, celo spodkopavanje in iz njega pogosto izhajajoče zavračanje rabe trdnih vsebin, mu je inherentna, in ta obenem predstavlja pogoj izgradnje umno vodene samostojne kompetence presoje, ki je v pluralistični družbi z divergirajočimi ponudbami smisla vsepovsod nujna.«

Z navezavo na subjektivnost in življenjski svet učenk in učencev pa se Henkejevemu zasnutku

prikažejo, kot jih je imenoval Hegel, problemi golega skepticizma – ne moremo vedeti – in navidezne vednosti – imamo lastna stališča in s tem prav dobro živimo. Kot sredstvo proti temu predlaga Henke obračanje pouka k dialektičnim miselnim razvojem iz zgodovine filozofije in povezovanje samostojnega mišljenja učenk in učencev z njimi.

Za ustroj pouka to pomeni: najprej se odpre neka relevantna problematika iz življenjskega sveta, nakar se kot odgovor na to ponudi z argumenti utemeljena filozofska pozicija. Učenke in učenci naj bi nato pozicijo in argumente analizirali in jim sledili. Takoj za tem se formulira iz zgodovine filozofije izhajajoča kritika te pozicije. To kritiko je treba prav tako analizirati in ji slediti. Na podlagi te kritike se lahko postavi nova pozicija. Ker kritika nujno odpira vprašanje, kaj pa je resnično, izvirna pozicija ali kritika, primora učenca k presoji vsebine na »pojmovni in argumentativni ravni«. Kritika ne vodi zgolj k poglobljenemu razumevanju izvirne pozicije, temveč je treba spet njo samo preverjati ter vodi k poziciji, ki je lahko spet izpostavljena kritiki (Henke 2000, 120–121, glej tudi Henke 2007, kjer ponazarja zasnitek na zaporedju učnih ur o problemu telo-duša pri Descartesu). Henke pojem dialektike razume s Heglom kot »immanentno soodvisnost in nujnost«. S tem ni mišljeno, da obstaja zgolj en možen razvoj nasprotne pozicije, temveč da je razvijajoča se nasprotna pozicija pojmovno vsebovana v izvorni poziciji in da je potemtakem pristna nasprotna pozicija. Ta ne vsebuje nujno trdnega argumenta proti izvorni poziciji; zadošča, ko služi temu, poudarjanje aspekta izvirne pozicije, kot na primer Schillerjeva kritika Kantove etike poudarja njeno racionalistično jedro (Henke 2000, 122).

Henke želi svoj zasnitek umestiti »znotraj polarnega polja napetosti Rehfusa in Martensa« (Henke 2000, 117). V ograjevanju od Rehfusa vidi smoter pouka filozofije v »krepitvi subjektivnosti kot *pojma*« in v ograjevanju od Martensa vidi um kot »izobraževanja vreden in

potreben«; v neki opombi vendarle priznava, da je njegov zasnitek združljiv z operacijami na širih ravneh; oblikovanje pojmov, dialog-delovanje, proces-tolmačenje, oblikovanje-sodba (Henke 2000, 121–122).

Po mojem Henkejevega zasnutka ne gre pozicionirati zgolj »znotraj« polja napetosti Rehfusa in Martensa – kot da imata obe strani deloma prav in se bodo zdaj ti pravilni deli na sredi povezali. Nasprotno, zasnitek je – dialektično – treba videti kot konec teh zasnutkov v korist novega. Zdi se mi tudi, da je Henkejevo popuščanje Martensu zgrešeno: operacije, o katerih govori Martens, ne morejo zadostiti izobraževalni potrebi uma. V zadnjem času Martens sicer govori tudi o »dialektiki«, ki naj bo eden od modelov pouka, vendar s tem Martens ne misli dialektike v heglovskem pomenu, temveč zgolj vodenje pogovora. Henkejev zasnitek torej ni združljiv z Martensovim.

Ugovor 1: Odnos do subjektivnosti učenk in učencev ter njihovega življenjskega sveta ni zadostno prisoten, kajti zasnitek ne predvideva neosokratskega pogovora. Ta oblika razprave pač sodi k dobremu pouku filozofije.

Odgovor: Ključna točka dialektičnega zasnutka je vendarle ravno to, da je oblikovanje argumentativnih spretnosti možno le z delom na problemih filozofije. Neosokratski pogovor torej ne more biti pristen del pouka filozofije. Odnos do subjektivnosti učenk in učencev ter do njihovega življenjskega sveta je dan z odpiranjem relevantne problematike življenjskega sveta.

Ugovor 2: Odnos šolarjev in navezava na življenjski svet učenk in učencev nista dana le po ideji dialektike, kajti kritiko neke pozicije se da formulirati ločeno od življenjskega sveta učenk in učencev. Da bi lahko dialektični zasnitek upravičil to navezavo, morajo biti sprejete domneve, ki jih pojem dialektike ne vsebuje. Te domneve so vsekakor lahko upravičene, vendar ne na podlagi samega zasnutka.

2.4 Kompetenčno usmerjeni zasnutek

Kompetenčno usmerjeni zasnutek, kot ga imenujem, so razvili različni ljudje v 80. letih. Glede na osnovni didaktični model lahko ločimo konstruktivistično in učnoteoretsko verzijo. Eno za drugo predstavljam obe verziji, nakar se lotevam ugovorov, ki se nanašajo na celoten zasnutek ali pa zgolj na eno njegovo verzijo.

Konstruktivistično-kompetenčno usmerjen zasnutek se je razvil v Franciji pravzaprav brez vpliva (in neopaženo) nemško govoreče didaktike predmeta. Najprej ga je razvijala France Rollin (1982) in pozneje Michel Tozzi (1992; 1994).

Po Rollinovi je temeljno vprašanje didaktike filozofije v tem, kako se od izkušenj in življenjskega sveta učenk in učencev pride do jezika, mišljenja in filozofskih besedil (Rollin 1982, 12). Prevzema razlikovanje med zasnutkom didaktike predmeta, ki se pripisuje Kantu in ki stremi k poučevanju *filozofiranja*, in zasnutkom, ki se pripisuje Heglu in ki stremi k *filozofiji*. Nato poseže po analizi Michèle Le Dœuff (1980), po kateri prvi zasnutek predpostavi metodo v smislu sokratske majevitike. Ta zasnutek se poleg znanih ugovorov proti pouku brez cilja (*nondirectivité*) izpostavlja nevarnosti, da bi postal prazen pogovor in s tem dajal potuho predsodku, da je filozofija nekoristna in negotova. Vendar, če ugovarjamo Le Dœuffovi, da bi bilo treba filozofijo poučevati, smo tako vrženi nazaj na temeljno vprašanje, kako iz življenjskega sveta učenk in učencev priti do filozofije (Rollin 1982, 19–21).

Smoter pouka je učiti filozofiranja, t.j. razvijati avtonomno, premišljujoče mišljenje in o ozadju sprašujočo naravnost (*«l'autonomie d'une pensée qui raisonne et l'activité d'une personne qui s'interroge»*; Rollin 1982, 25). Rollinova pripominja, da je presenetljivo, da se v nasprotju z drugimi učnimi predmeti pri filozofiji verjame, da se da naučiti filozofirati tako, da se naučimo razumeti vprašanja drugih, name-

sto da bi se naučili sami razvijati vprašanja. Predlaga sintezo obeh zasnutkov, ki povezuje fokus na dejavnost učencev prvega zasnutka z usmerjenostjo v smoter drugega zasnutka (1982: 29). Temu primerno sta dva najpomembnejša od skupaj šestih kriterijev adekvatnosti zasnutka didaktike predmeta: produktivna dejavnost učenk in učencev (in ne recepcija vnaprej pripravljenih vprašanj in problemov) in v smoter usmerjeni okvir in vsebine (in ne prost, brezsmotrni dialog; 1982, 35). Za poučevanje filozofiranja je temeljno razvijanje načina spraševanja, ki je specifičen za filozofijo. Ko bi učenke in učenci razvili kompetenco zastavljanja filozofskih vprašanj, bi tako lahko nato vgradili v svoje filozofiranje pripomočke, ki so se jih deloma naučili pri drugih predmetih, kot je izpeljevanje (*déduction*), posploševanje (*généralisation*) ali ekstrapoliranje (*extrapolation*) (1982, 106–107).

Tudi Tozzi definira pouk filozofije kot pouk kompetenc. Filozofiranje je potemtakem v povezovanju specifičnih miselnih procesov v odgovoru na bistvena vprašanja, t.j. treh filozofskih osnovnih spretnostih:

1. **problematizirati** izjave, pojme ali vprašanja,
2. **konceptualizirati** pojme in pojmovna razlikovanja in
3. racionalno **argumentirati**;

pa še v uporabi teh osnovnih spretnosti v razvijanju kompetenc filozofsko **pisati, brati in razpravljati** (Tozzi 1994/1999, 143; 2006). S Tozzijevimi besedami zveni to takole (2006):

»Notre <matrice didactique du philosophe> est une tentative pour didactiser l'apprentissage du philosophe différemment, à partir de l'articulation, dans le mouvement et l'unité d'une pensée habitée par un rapport à la vérité dans la compréhension du réel, de <processus de pensée> spécifiques: capacités philosophiques de base à problématiser une affirmation,

une notion ou une question, de conceptualiser des notions et des distinctions, d'argumenter rationnellement des thèses et des objections; développement de compétences à lire, écrire, discuter philosophiquement en articulant ces capacités de base sur des tâches complexes.»

(Izraz »matrica« (*matrice*), ki jo vsebuje formulacija, je prevzet od Michela Develaya in je mišljen kot zorni kot, pod katerim se skupnost vsebin organizira v koherentno celoto.) Problemiziranje pomeni izražati dvom. Konceptualiziranje ne pomeni odkriti pomen besede v nekem jeziku in jo razumeti, temveč pričeti miselni proces, katerega smoter je razviti definicije pojmov in pojmovnih razlikovanj (Tozzi 1999a). Argumentirati pomeni podati utemeljitve, ki jim je mogoče racionalno slediti. Te tri osnovne spretnosti so vzajemno soodvisne: problemizacija vodi h konceptualizaciji in k argumentaciji; definicija pojma, pridobljena s konceptualizacijo, mora biti tudi utemeljena; argument pogosto vsebuje pojme, ki potrebujejo konceptualizacijo. Filozofsko brati pomeni doumeti filozofsko vsebino nekega besedila – v njem vsebovane probleme, pojme in argumente – razviti možnosti reagirati na to. Filozofsko pisati pomeni pisno nakazati probleme, s pojmi delati in argumentirati. Filozofsko pisanje torej ni omejeno na tradicionalni spis (*dissertation*). Filozofska razprava je uporaba uma za razumevanje filozofskega problema, za analizo pojmov in za razvijanje utemeljenih rešitev.

Kako naj se pri pouku razvijejo filozofske kompetence? Na podlagi konstruktivističnih del psihologije učenja Jeroma Brunerja (1960; 1966; 1973), del pedagogike reform Tilde Taba in del Britt-Mari Barth je Rollinova (1982) za pouk filozofije razvila metodo odkrivajočega učenja. S soočanjem različnih vprašanj naj bi učenke in učenci razdelali, kaj je filozofsko vprašanje in s primerjavo različnih pojmovnih parov naj bi se vpeljali v definiranje pojmov. Tozzi (1994/1999) predlaga napredovanje do temeljnih in s tem do filozofskih vprašanj na podlagi

že obstoječih mnenj, s premislekom o njihovem izvoru in z dvomom o njih. Nato naj bi se naučili, kako se konceptualizirajo pojmi in kako se odgovarja na filozofska vprašanja, opira na argumente in brani pred ugovori. Ko so te osnovne spretnosti v osnovnih značilnostih enkrat pridobljene in smo v njih izurjeni, se lahko uporabijo za razvijanje treh kompetenc, filozofskega branja, pisanja in razpravljanja. Učenke in učenci naj zastavljajo lastna vprašanja na prebrano besedilo, rezultate branja pa lahko takoj zatem predstavijo v razredu (Tozzi/Molière 1995). Tozzi širi oblike pisanja s tradicionalnega spisa na dialog, pismo, pravljico, aforizem in podobno. Taka besedila lahko učenke in učenci vzajemno prebirajo drug drugemu, da bi tako izboljšali komunikativno funkcijo besedila (Tozzi e tal. 2000). Težavam učenk in učencev, udeleženih v razpravi, in učiteljev, ki jih spodbujajo pri tem, se je možno izogniti z organizacijo razprave, tako da učenke in učenci izmenjajo prevzemajo različne funkcije v pogovoru (voditelj, poročevalec, razpravljavec) in opazovanju pogovora (Tozzi e tal. 1999).

Učnoteoretsko-kompetenčno usmerjen zasnitek sta v Holandiji razvila Karel van der Leeuw in Peter Mostert (1983a; 1983b; 1985; 1988) v diskusiji z nemško in ameriško didaktiko predmeta in s privzemanjem elementov učnoteoretske didaktike (Schulz 1965) in izsledkov psihologije učenja.

Karel van der Leeuw in Pieter Mostert utemeljujejo svoj zasnitek na naslednjem vprašanju (Leeuw/Mostert 1983a, 9): »Ali obstajajo specifične filozofske sposobnosti, filozofska kompetenca, katere naj se učenec priuči, in sicer z vajo?« To označuje zasnitek kot kompetenčno usmerjen in ga ne loči od zasnutkov Rollinove in Tozzija. Vendar se zasnitek loči od njih po didaktičnem modelu, na katerem je zasnovan. Medtem ko Tozzi čuti odpor do učnih smotrov, pomenijo ti ravno temelj zasnutka Leeuwa in Mosterta. Njegov smoter formulirata takole (Leeuw/Mostert 1988, 9):

»Razvijanje modela poučevanja, ki omogoča analizo možnih učnih smotrov pouka filozofije na različnih (kognitivnih) ravneh, ki za učence identificira specifične elemente filozofskih kompetenc in s tem za predmet specifičnih učnih težav ter daje navodila za učne dejavnosti, s katerimi bodo težave premagali.«

Filozofsko kompetenco definirata kot »zmožnost reševanja filozofskih problemov« (1988, 53). K temu ne sodita niti sposobnost interpretacije besedila, kot se to tradicionalno privzema, niti sposobnost dialoga, kot to privzema dialoško-pragmatična didaktika filozofije. Če je filozofiranje v reševanju filozofskih problemov, potem bo treba enkrat najprej pojasniti, kaj sploh je filozofski problem, zapišeta Leeuw in Mostert (1988, 54). Za to ne obstaja nobena jasna in obče priznana definicija. Če se raziskuje, kako so ravnali filozofinje in filozofi (in na splošno znanstveniki), potem bi lahko ločili dve fazi. Prvič, pretvarjanje oziroma transformacija vprašanja, zastavljenega v terminologiji vsakdanjega jezika v strokoven problem. Drugič, reševanje tega problema s priznanimi strokovnimi metodami (1988, 58). Da je takšna transformacija praviloma zahtevna, kaže potreben čas za formulacijo ustreznih vprašanj pri zasnutku sokratske metode (1988, 33). Najprej je torej treba razviti »dovzetnost za specifične problemske zaplete nekega predmeta«, in to je lahko mogoče eden najpomembnejših smotrov pouka (1998, 61). Za proces transformacije ne obstaja trdna metoda, »postopek« v smislu »zaporedij dejanj, ki sodijo k uresničevanju predmeta«, pišeta Leeuw in Mostert (1988, 82–85). Značilnost filozofije na splošno (razen formalne logike) je, da ni takih postopkov. Nasprotno, v filozofiji je situacija taka, da se filozofski pojmi, problemi in postopki razvijajo sočasno. Filozofija sicer zaobjema množico problemov; vendar za to obstajajo le strategije reševanja, ki v ohlapnem odnosu do njih obstanejo in ne predpisujejo niti posameznih korakov niti kriterijev sprejemljive rešitve (1988, 91–93). Pojemovno analizo zavračata kot

premalo raziskano, nepriljubljeno in zastarelo dejavnost; za filozofijo je argumentacija sicer pomembna, toda ne specifična (1988, 102). Namesto splošnega filozofskega postopka obstajajo zgolj postopek določenega filozofskega področja, problema ali osebe. Leeuw in Mostert na enem mestu povzemata to takole (1988, 115):

»Kompetence predmeta so lahko pobližje analizirane kot spoznanje povezanega pojmovnega instrumentarija – ker se v filozofiji za predmet specifično spoznanje malodane reducira na pojmovne mreže – in obvladovanje hierarhije za predmet specifičnega postopka.«

Ker se filozofski pojmi, problemi in postopki razvijajo sočasno, mora biti to upoštevano tudi pri pouku. Nima smisla želeti učencem govoriti o pojmovni strukturi brez pripadajočih vprašanj. Po drugi strani so vprašanja šele tedaj filozofska, ko so zastavljena znotraj določenega problemskega področja in ko je to problemsko področje določeno s pojmi in postopki filozofije. Vprašanje, formulirano z vsakdanjim jezikom, mora biti torej transformirano, t.j. precizirano in razdeljeno na delna vprašanja (1988, 97). Toda ni treba vedno izhajati iz vprašanj, formuliranih z vsakdanjim jezikom, temveč je filozofsko vprašanje lahko vpeljeno tudi v okviru že izdelane pojmovne mreže.

Leeuw in Mostert potegneta konsekvenco za načrtovanje pouka, da mora biti naučeno in izvajano precizno obvladovanje posamičnih postopkov. Za to zasnutek z besedili ni nujno potreben. Če se besedila vendarle uporabljajo, naj se uporabljajo za doseganje učnih smotrov, besedilo naj dejansko služi tem smotrom, ne pa, da postane lasten problem interpretacije. Ker splošni filozofski postopki ne obstajajo, se lahko poučuje samo o postopkih, ki so specifični za posamezno področje oziroma problem. Učni proces kompleksnih postopkov naj poteka postopno, t.j. za pouk je treba kompleksne postopke razstaviti na bolj enostavne postopke (1988, 107–109). Uporaba Leeuwovega in

Mostertovega modela naj omogoči, da učenke in učenci postopoma razvijajo pojmovno mrežo ter poznajo in obvladajo pripadajoče probleme in postopke.

Ugovor: Izdelava in izvajanje filozofskih kompetenc je smoter vsakega pouka filozofije. Potemtakem se kompetenčno usmerjen zasnutek ne odlikuje v primerjavi z drugimi zasnutki.

Odgovor: Kompetenčno usmerjen zasnutek definira in utemeljuje pouk o kompetencah. Toliko se bržkone razlikuje od drugih zasnutekov. Tu predstavljeni konstruktivistični in učnoteoretski zasnutki se razlikujejo tudi v metodičnem prenosu od prej predstavljenega izobraževalnoteoretskega in komunikativnega zasnutka.

Literatura

Bruner, Jerome: *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge 1960.

Bruner, Jerome: *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge 1966.

Deppe, Wolfgang: »Bedarf der Philosophieunterricht einer neuen Begründung?, AWP 1973/6, str. 47–52.

Droit, Roger-Pol: *Philosophie et démocratie dans le monde*, Livre de poche, Paris 1995.

Euringer, Marin: *Vernunft und Argumentation: metatheoretische Analysen zur Fachdidaktik Philosophie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2008.

Helmich, Hans-Joachim: »Lernorganisation im Philosophieunterricht«, v Rehfuß 1986, str. 288–301.

Henke, Roland W.: »Hegels gymnasiale Philosophiedidaktik heute«, v ZDP 1987/3, str. 181–187.

Henke, Roland W.: »Dialektik als didaktisches

Prinzip. Bausteine zu einer zeitgemassen Philosophiedidaktik im Anschluss an Kant und Hegel«, v ZDPE 2000/2, str. 117–124.

Kledzik, Silke M.: »Les recherches contemporaines en didactique de la philosophie«, Diotime 1999/1.

Lassahn, Rudolf: »Zur Philosophieunterricht an Gymnasien. Einigen Anmerkungen und Thesen«, AWP 1972/4, str. 1–20.

Le Dœuff, Michèle: »La philosophie renseignée«, v Dalacompagne, C. (ur.): *Philosopher. Les interrogations contemporaines*. Fayard, Pariz (1980).

Leeuw, Karel van der; Mostert, Pieter: *Philosophieren lehren*. Eburon, Delft 1988.

Leeuw, Karel van der; Mostert, Pieter: »Philosophieauffassung und Unterrichtstil«, ZDP 1993/15, str. 233–240.

Martens, Ekkehard: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Schroedel, Hannover 1979.

Martens, Ekkehard: *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts*, Siebert, Hannover.

Nietzsche, Friedrich: »Schopenhauer als Erzieher«, *Werke in drei Bänden*, Hanser, München 1966, str. 287–365.

Pfister, Jonas: *Philosophie*, Reclam, Stuttgart 2006.

Rehfuß, Wulff D.: »Thesen zur Legitimierung von Philosophie als Unterrichtsfach am Gymnasium«, AWP 1976, str. 5–25.

Rehfuß, Wulff D. (ur.): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, Schwann, Düsseldorf 1986.

Rollin, France: *L'éveil philosophique*, Unapec, Pariz 1982.

Schmucker-Hartmanna, Josef: *Grundzüge einer*

Didaktik der Philosophie, Mouvier, Bonn 1980.

Schulz, Wolfgang: *Unterrichtplanung*, Urban, München 1981.

Stiegler, Ingrid: »Philosophiedidaktik von c. 1800 bis 1972«, v: Rehfus 1986, str. 20–37.

Tichy, Matthias: *Die Vielfalt des ethischen Urteils. Grundlinien einer Didaktik des Faches Ethik/Praktische Philosophie*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998.

Tozzi, Micheel: *Contribution a une didactique du philosophe*, 1992, neobjavljena disertacija.

Prevedel Mišo Dačić.

Prevedeno po Jonas Pfister: *Fachdidaktik Philosophie*. Haupt Verlag, Bern 2010. Str. 151–157, 177–200.

Volker Steenblock

Filozofska izobrazba v tokovih kulture

Posebej mikavna je raziskava »vsakdanjega življenjskega« vidika filozofije, ki mu lahko sledimo vse do začetkov filozofiranja v antiki. Marsikdo še zmeraj šteje za »nefilozofsko«, če se zanimamo za odnos med življenjem ljudi in filozofijo (»Aristotel se je rodil, deloval in umrl«), toda ravno zaradi vloge, ki jo v kulturi imajo zagovorniki te trditve, je tovrstna skrb neodložljiva.

Zato želim s svojo predstavitevjo nekoliko ponazoriti vprašanje mesta filozofije v življenju. V nadaljevanju bom zato najprej, začenši pri izvoru, jedrnatno pojasnil vlogo filozofije v vsakdanjem življenju antike (1) ter zatem na kratko ocenil njeno »vrednost« v tokovih kulture (2). V tretji in zadnji točki bom končno spregovoril o današnjem položaju filozofskega izobraževanja, kakor se ta kaže s stališča didaktike filozofije (3).

1. Filozofija v življenjskem svetu antike

Običajno se v zvezi s človekovim odnosom do sebe in do sveta, njegovimi življenjskimi odločitvami in razumevanjem smrti, z vrednotami in vprašanjem smisla opremo na uvide religije. Kako pa je bilo nekoč in danes s filozofijo? Kakšen vpliv so imeli njeni zastopniki v vsakdanjem življenju denimo antike? Je bilo filozofiranje stvar izključno posameznikov, privilegirancev? Lahko ugotovimo: začenši s Sokratom, ki je s svojimi vprašanji prežal v zasedi na Agori, tržnici antičnih Aten, *se filozofija že od nekdaj dogaja v vsakokratnem kontekstu človekovega življenjskega sveta (Lebenswelt)*. Te kontekste bom v nadaljevanju opisal s štirimi paradigmi: Agora, Akademija, Kepos in Museion.

1.1 Če se oziramo po krajih filozofiranja v

antiki, predvsem Sokratu (469–399 pr. n. št.), moramo priznati, da je utemeljil in poosebljal ideal javnega filozofiranja, ki se dogaja tako rekoč »sredi življenja«. Ta privilegij je neločljivo povezan z njegovo nevsakdanjo podobo, ki je učinkovita zaradi njenega osebnega zanos.

Sokrat se zadržuje na posebnem ljudskem kraju: na Agori, na tržnici, v središču javnega življenja in trgovanja v Atenah – in ne v elitnih krogih in za zaprtimi vrati. Zato se danes nanj sklicuje tista didaktika, za katero je filozofiranje oblika prvobitne človeškosti, ki bi jo morali vsi uresničiti (glej *Ekkehard Martens, Sokrates, Stuttgart, Reclam, 2004*). Sokrat je dejaven »na kraju samem« in kot – kakor pravijo – »ulični delavec razuma« svoje someščane zapleta v rokoborbo v zvezi s kritično presojo njihovih vsakdanjih stališč. V našem času bi se morali podati v nakupovalna središča naših mest, če bi želeli na enak način priti do ljudi. Priljubljeni kraj srečevanja je bila steburna dvorana Zeusa Eleuterusa, ki je imel vlogo vrhovnega boga pri osvobajanju izpod perzijskega jarma.

1.2 Naslednji korak je z ustanovitvijo *Akademije* naredil Sokratov učenec Platon. Filozofijo je postavil bolj na tako rekoč *profesionalne* in tudi *svečane* temelje. Splošno je znano, da je Platon v z drevesi poraslim parkom staroatiškega heroja *Akademosa* na severozahodu Aten, pred mestnimi vrati in s pogledom na Akropolo, v smislu »višje šolske ustanove« ustanovil prvo evropsko »univerzo«, na kateri so s predavanji in učnimi pogovori iskali in posredovali teoretska spoznanja. Lahko si zamislimo starogrški kompleks stavb s predavalnicami, s knjižnico z zvitki papirja in z možnostjo bivanja; pravijo, da je kdaj pouk potekal tudi v parku. Tu gre za eno izmed *najimenitnejših ustanovnih dejanj v zgodovini kulture*. Vendar kolikor že je ustanovitev tovrstne ustanove kulturno sijajna, pomembna in tehna: tako se je filozofija nekoliko oddaljila od težkega položaja v polis. Ugotovili so, da je bila Akademija v čisto topografskem smislu do poldrugi kilometer zunaj mesta oziroma Agore:

za velikost antičnih mest vendarle precej daleč in tudi onkraj mestnega obzidja. Cicero poroča (*De finibus* 5, 1-5), da se je peš podal iz smeri Dipilonovih vrat, vendar na pašnikih in travnikih ni naletel na filozofsko šolo; akademska dejavnost je resda potekala več kot 1000 let, vendar ne zmeraj brez presledkov.

V *primerjavi s tržnico* se je dogodila *premeštev kraja filozofiranja*. Še več. V sodobnem jeziku bi rekli: *Filozofija in znanosti so se pričele vzpostavljati kot samostojne sistematične spoznavne tvorbe*. S tem pa mora biti vsaj dopuščeno vprašanje, ali se od tedaj z akademizacijo ni tudi izgubil tisti javni položaj filozofije, ki ga bolj kot kdo drug pooseblja Sokrat.

1.3 »Oddaljenost« od Agore je značilna tudi za znameniti *Epikurjev* (342–270 pr. n. št.) *vrt* (Kepos). V tem vrtu se je srečevala *srenja*, ki je predstavljala skrivno skupnost s celo kulturnimi podtoni. Tudi Epikurjev pogosto kritizirani *beg iz politike* utrdi vtis oblike življenja, ki se je oddaljilo od polis.

Vendar pa je ta politiki tuja družina v vrtu obenem prisluhnila eni izmed najznamenitejših in v svojem »filozofsko-didaktičnem« obratu najsijajnejših etap v vsej zgodovini filozofije, to je silovitemu zagovoru filozofiranja kot *pristno človeške dejavnosti*. Hkrati epikurejska filozofija v prid enakosti ljudi in celo svetovnega državljanstva preseže še globoko aristotelijansko izključevanje tujcev, sužnjev in žensk iz filozofije. Epikur iskanja resnice ne obljublja eliti, temveč »vsem« daje nasvete za umetnost življenja, kot to ponazarja tisti znameniti odlomek iz pisma Menoikesu. Zanimivo, prav te ideje napeljujejo k razlagi znamenite Rafaelove slike *Atenska šola*, da je na desni z listi trte ovenčana podoba *Epikur* (vemo, kateri nauki se pripisujejo učitelju), saj so se starostne skupine očitno zbrale v skladu s tistim didaktičnim apelom.

1.4 Zadnji kraj, na katerega je treba opozoriti, najdemo na zahodu delte Nila v egiptovskem pristanišču Aleksandriji, ki je po splošnem

mnenju v antičnem svetu bila znana po svojem svetilniku. Tu je na pobudo Aristotelovega učenca *Demetrios*a iz *Falerona* (rojenega 360 pr. n. št.) helenistični vladar Ptolemaj I. ustanovil tako imenovani *Museion*, ki ga lahko štejemo za nadaljnji razvoj Akademije. O razlogih za ustanovitev lahko le ugibamo. Morda je imel Ptolemaj I. pred očmi makedonski dvor, kjer je bil pred tem v službi generala in kjer je nekdo kot Aristotel vzgojil prestolonaslednika Aleksandra. Morda se je v tovrstnem mecenstvu posebno dobro odražala gosposkost tega helenističnega vladarja. Saj ima tudi zasnova samega mesta posebne značilnosti. Poleg simetričnega oziroma šahovnici podobno načrtovanega vzorca ulic najdemo še pristaniške naprave, gledališče, svetišče in predvsem kraljevo četrt Bruheion, v kateri so se po poročanju antičnega geografa Strabona (*Geographica* XVII, 1, 8) nahajale zgradbe Museiona. Poleg tega tukaj najdemo tudi znamenito knjižnico. V svojih najboljših časih je imela morda več kot pol milijona knjižnih zvitkov, oddelek za prevajanje in katalog. *Filologos* je knjige že obdeloval jezikovno kritično, kar je dosežek, ki je privedel do izdaj klasikov v 19. stoletju in v našem času. S tem morda že v aleksandrijski dobi vidimo zametek kasneje oblikovanega izvirnega značaja znanstvene filozofije, ki je hkrati historično-filološka in sistematična, kar pomeni, da proučuje pretekle oblike mišljenja in tako z novimi formulacijami ponovno obdelala, poudari in na novo zasnuje njihov kulturni potencial kot pomembnega za sedanjost.

V Aleksandriji se je vzpostavil stoletja veljaven *red*; ta je z razvojem kulture ustvaril določeno skupino ljudi, *ki ne počne ničesar drugega, kakor da v vlogi filozofov in znanstvenikov upravlja oblikovanje svoje civilizacije*. Ker je Museion kraljevi zavod in ustanova, vladar svoje dvorne filologe neposredno vzdržuje in jim daje neobdavčeni dohodek, bivanje v muzejskem kompleksu in skupne obroke. Ta znanstveni projekt je zato privlačen za tiste, ki si obetajo, da bodo brez skrbi živeli v službi

muz. Toda: očitno komajda zasledimo povezanost z nekakšno splošno javnostjo. Tako lahko skeptik *Timon* (320–230 pr. n. št.) učenjake iz Museiona primerja s ptiči, ki sedijo v zlati kletki in se nenehno prepirajo. In še stoletja kasneje vir iz rimskih časov kritično pripomni, da se filozofi pred izbranim občinstvom ukvarjajo s svojimi notranjimi prepiri in nečimrnostmi, namesto da bi javno izpolnjevali svojo vzgojno nalogo.

Naj na kratko povzamem. Drugače kot religije, ki znajo priti med same ljudi, iščeče orientacije in vodstva, *filozofija že od samega začetka očitno težko pritegne številnejše občinstvo* – kljub njenim zlasti v antiki nadvse praktičnim in življenjskim predstavnikom in kljub temu, da vsebuje nekatere elemente vzgoje družbe in družbenih tem. Sledi iz antike temu prej kot ne nasprotujejo. Tako naj bi grafiti na javnem stranišču v Ostiji smešili filozofe v filozofskih nošah antike, to je v neurejenih oblačilih in z dolgimi bradami (*Paul Veyne, Peter Brown, v: Georges Duby in Philippe Ariès: Histoire de la vie privée, Paris 1985*). V *Petronovi* satiri upodobljeni povzpnetnik Trimalchio na svojem nagrobnem kamnu zapiše, da je *sestertium reliquit trecenties, nec unquam philosophum audivit* – zapustil 30 milijonov, ne da bi slišal enega samega filozofa (Cena Trimalchonis 71, 12). Vendar pa ta stavek implicira, da so v rimskem zgornjem sloju vsakdanji pogovori vsaj občasno morali imeti filozofsko vsebino. In ne nazadnje se zdi klasiku kulturne zgodovine *Ludwigu Friedländerju* pomembno poudariti, da »je bilo v svetovnem mestu Rimu število filozofov in lažnih filozofov tako veliko in njihovo delovanje v tistem pisanem vrvežu in gneči tako vpadljivo, da je v tolikšnem obsegu pritegnilo pozornost in kritiko«. Za Grčijo se celo sklicuje na vire, po katerih naj bi prikazni z bradami in plašči, to je v filozofskih nošah, v javnosti pogostejše videli kot čevljarje, komedijante ali pripadnike katere koli druge obrti.

Nadaljnja raziskava položaja filozofije v antičnem življenjskem svetu bi bila zanimiva in tudi

didaktično pomembna; kljub temu bom na tem mestu naredil kratek sklep. Izsek mojega prvega razdelka je naslednji: *antika kaže paradigmatične možnosti filozofije vse do danes: je javno izraževanje kot na Agori, je – manj javno – znanost kot v Akademiji in Museionu, in je – nihajoč med zavezanostjo javnosti in izkušnjo zaprtega občestva – umetnost življenja kot v Keposu, Epikurjevem vrtu.*

2. Filozofija kot kulturni dejavnik

Podobno kot v zvezi z antiko bi lahko nadaljeval in predstavil družbeno, kulturno in vsakdanjo zgodovino filozofije. Že ideja antične filozofije kot »oblike življenja« po mnenju Pierra Hadota omogoča bolj načelne posplošitve o »dejavnosti sebstva na samem sebi« (*Pierre Hadot, Exercices spirituels et philosophie antique, Paris 1987*). Torej bi to idejo lahko razširili na vprašanje udeležnosti vseh ljudi pri filozofiranju, četudi s tem seveda nekako posnemamo misel sodobne didaktike filozofije. Nadalje bi lahko pogled usmerili na *salone* razsveteljencev, na *Humboldta* in idejo izobrazbe, na *Marxa* in težke posledice njegovih idej v 19. stoletju itd. *Kanta* moram zavestno omeniti kot tistega, za kogar so bila temeljna vprašanja filozofije temeljna vprašanja človeka nasploh. To seveda poznamo: Kaj lahko vemo? Kaj smemo upati? Kako naj delujemo? Kot ljudje sploh ne moremo živeti, če ne razmišljamo o tovrstnih vprašanjih.

Filozofija je – kot bi bilo treba drugje razviti in oceniti – natančno preskusila oblike in meje svojega vpliva na javnost. Vendar temu vprašanju ne bom več sledil, temveč se bom posvetil samo filozofiji kot »kulturnozgodovinskemu dejavniku« v součinkovanju z drugimi: religijo, znanostjo, politiko, gospodarstvom itd. Za ta namen predlagam le kratko in nedvomno izboljšav potrebno *definicijo*, ki situacijo prikaže tako: ne glede na prvenstveno akademsko naravo eksistence predstavlja filozofija enega izmed javnih mest mišljenja, na katerem se

kulturni procesi pojmovno oblikujejo tudi za običajno zavest. Skupaj z drugimi kulturnimi dejavniki si je nedvomno prislužila tiste temeljne pravice in ravni razmišljanja, ki jih danes smemo šteti za merilo naprednih družb in njihove reprodukcije skozi sistem izraževanja. Pri tem je filozofija na različne načine vpletena v razvoj velikih kulturnih sistemov: politike, ki ji je od Platona, Locka do Marxa poskušala dati zgled za utemeljitev, religije v zahodni kulturi skozi njuno kompleksno hkratno evolucijo, *naravoslovja*, katerega novoveško osvoboditev je spremljala, *trga*, ki je vzpostavil svojo prevlado s programom Adama Smitha. Prav posebej je udeležena pri sprostitvi tistih modernih scientistično-tehniško-ekonomskih oblik racionalnosti, ki odločilno sodoločajo globalni razvoj civilizacije, hkrati pa sprožajo socialne, ekološke in zato vnovič kulturne motnje.

Tega kratkega naštevanja tukaj ne želim niti natančneje določiti niti kakor koli podrobneje razložiti, temveč za svoj tretji razdelek le opozarjam na en temeljni vidik: *filozofija vsekakor je kulturni dejavnik*. Ne nazadnje se sedaj kot rezultat procesa, v katerem je bila soudeležena, vprašanje o okoliščinah življenjskega sveta filozofske izobrazbe zastavlja s stališča sistematično zgrajenega in razvejanega izobraževalnega sistema v sodobni, visoko kompleksni družbi, v kateri se kažejo mnogotere napetosti in ki omogoča temeljno izobrazbo številnim ljudem. (Da je to po svetu videti zopet povsem drugače in da gre za silno veliko nalogo, je vidik, ki ga tukaj ni mogoče obravnavati.) *Toda vprašanje se glasi, ali kulturne vloge filozofije ne moremo opisati bistveno bolj vitalno in demokratično*. S tem prehajam k tretjemu in zadnjemu razdelku.

3. Spoznanja, ki združujejo dimenzije Agore, Keposa in Akademije/Museiona in ki v sodobnem času filozofski izobrazbi dajejo vlogo kulturnega dejavnika

Ljudje v medsebojnih odnosih verjetno daleč največ pozornosti namenimo zagotavljanju vsakdanjega kruha, gospodarjenju in času, ki ga zahtevajo spanje, bolezen ali trpljenje, skrb za otroke, brezdelje, zabava in potrošnja dobrin v dobi množične kulture. Vendar pa mnoge življenjske in kulturne dejavnosti namenimo vprašanju življenjske vrednostne naravnosti in premišljevanju. Razmeroma visok delež teh dejavnosti poteka znotraj religioznih horizontov, nadalje na področjih kulture, kot sta književnost in umetnost, ali pa kot tozadevna vsakdanja razmišljanja. Že hiter pregled dejavnosti ljudi v njihovih konkretnih življenjskih okoliščinah zadošča za oceno, da je možno zlahka povečati intenzivnost in raven tako rekoč »predfilozofskih« (ali »potencialno filozofskih«, morda tudi »za smiselno filozofsko nadgradnjo primernih«) običajnih življenjskih naravnosti. Sodobna filozofija podrobno razpravlja o vprašanju filozofskih vplivov na področje človekove vsakdanjosti in kulture, čemur smo se tu posvetili. Omenil bom le dva glasova. *Ekkehard Martens* govori o filozofiranju kot o *temeljni kulturni tehniki humanega oblikovanja življenja*. *Richard Shusterman* kritizira poklicne filozofe, ki nemalokrat vzbujajo vtis o življenjski obrobni filozofije, kar vodi v njeno družbeno marginalizacijo in »milijone razumnih ljudi« prikrajša za njena spoznanja (*Richard Shusterman, Practicing Philosophy: Pragmatism and the Philosophical Life, London 1997*). Po mnenju obeh teoretikov so filozofska vprašanja *temeljna vprašanja človekove omike* (Bildung). Glede teh vprašanj ne moremo dati pooblastila strokovnjakom, saj nihče ne more dovoliti, da drugi mislijo namesto njega ali da ga zastopajo kot »človeka«. Primerno filozofsko izobraževanje zadosti svojemu pojmu le, kadar *vsem ljudem* daje kompetenco in pripravljenost za vseživljenjsko učenje; njegov cilj je razprava o temeljnih vprašanjih človekove orientacije, ki poteka v nekakšnem *človeškem kontinuumu*, v *skupnem razgovoru vseh subjektov izobraževanja* (Bildung).

Vendar pa to, da filozofija zadeva vse ljudi, ni mišljeno v smislu navadnega izražanja nra-vstvenih stališč in nejasnih razprav, v katerih je »vse« filozofija. V medijih se tako včasih govori o »podjetniški filozofiji«, »proizvodni filozofiji« ali o »novi življenjski filozofiji«, ki jo lahko ure-sničimo s posebno znamko cigaret ali z grškim janeževim žganjem. Prav tako niso že filozofija tiste posplošene in raznovrstne predstave in razmišljanja o življenju, ki segajo vse od nedo-mišljenega preprostega hedonizma, značilnega za »zabave primerno starost«, do »veselite se življenja, dokler traja«, kar slišimo za pivskimi mizami ali na srebrnih porokah. Filozofirati pomeni, da s pomočjo stroke naredimo korak k ozaveščanju in h kritičnemu pregledu tovrstnih stališč in prehodimo pot od manj ozaveščenega in neizoblikovanega razmišljanja k bolj osredo-točenim mislim, od nejasnih razprav k naporu pojma.

Torej ne gre za preprosti *going public*; didaktika filozofije je mnogo bolj *razvijanje kompetenc*. Didaktika filozofije noče ničesar »poceni prodajati«. Njen cilj je, da resno vzame raznolika zdravorazumska mnenja, ki jih v najrazličnejše izobraževalne ustanove s seboj prinesejo ne le mladostniki, temveč mi vsi. Ta stališča opazi in jih vzame kot izhodišče preda-vanj in seminarjev, vendar jih – in to je odločil-na poanta – preskrbi s potrebnimi opravljenimi sposobnostmi in spretnostmi. Med drugim v okviru pridobivanja kompetenc didaktika filo-zofije razvija metodološke postopke v smislu fenomenologije, hermenevtike, analize pojmov in argumentacije, dialektike, kreativnosti, pa tudi »oprijemljivo stvarnih izkustev«, igranega filozofiranja, čustvenega razvoja, primerov, miselnih eksperimentov in drugega (*Volker Steenblock, Philosophische Bildung. Eine Einführung in die Philosophiedidaktik, Münster 3. izdaja 2007*).

To je obveznost, ki jo mora filozofija nujno pre-vzeti. Po skupnem prepričanju didaktikov filo-zofije je vloga filozofskih procesov v izobraže-vanju (Bildung) metodično jasnejše zastavljanje

ciljev in orientiranja v mišljenju posameznika, ki mu filozofija daje smisel in ga spodbuja k radovednosti, kritičnemu preverjanju in nadaljnemu spraševanju.

Filozofske vsebine vse prepogosto ostajajo zaprte v akademske razprave in nikjer v naši družbi in kulturi niso zares uporabljane in posredovane. Kdor se je podal na Kepos in Agoro, še prav posebej ne sme za seboj zapreti vrat Akademije in Museiona. Današnja didaktika filozofije lahko pripomore, *da se bo filozofija močnejše vpela v tokove demokratične kulture.*

Prevedel Matevž Rudl.

Prevedeno po Volker Steenblock: Philosophische Bildung im Prozess der Kultur, dostopno na spletni strani http://www.ruhr-uni-bochum.de/philosophy/didaktik_kultur/didaktik.html.de.

Roland W. Henke

Dialektika kot didaktično načelo – elementi sodobne didaktike filozofije z nasloinitvijo na Kanta in Hegla

Čeprav pišemo že leto 2000, je didaktika filozofije, če odmislimo uporabo novih metodičnih oblik, v svojih temeljih komaj kaj spremenila stanje iz 70. in 80. let. Tozadevno prizorišče še zmeraj obvladuje razprava med Rehfusom in Martensom.

V tej razpravi se Rehfus še zmeraj pojavlja kot zagovornik objektivnega duha. V jeziku hegeljanske filozofije prava razume filozofsko izobrazbo (Bildung) kot »proces odpravljanja slučajne, empirične subjektivitete in pogojenosti z objektivnostjo biti, pri čemer si pomagamo s ponovno proučitvijo filozofske tradicije«. Nasprotno Martens v središče postavi potrebo po orientaciji, ki jo kot misleči subjekti čutijo dijaki. Od vsega začetka zaupa v njihovo sposobnost filozofskega problematiziranja in presojanja. V dialogu s sebi enakimi in tudi s filozofskimi besedili, ki delujejo kot strokovnjaki, stopajo subjekti učenja skozi proces, v katerem se njihove osnovne, delovanje usmerjajoče podmene same pojasnijo. Pri tem se Martens poleg Deweyjevega pragmatizma in Sokratove dejavnosti na tržnici kot kraju, na katerem se vsak lahko uči, sklicuje zlasti na Kanta in na njegovo maksimo o samostojnem mišljenju.

V nadaljevanju bom poskusil utemeljiti pristop dialektične didaktike filozofije, ki se giblje v okviru spora med Rehfusom in Martensom. Pri tem se bom skliceval na kronski priči, ki vsaka zase priporočata eno od omenjenih didaktičnih stališč: na Kanta in Hegla. Oba bom bral z mislijo na njun didaktični potencial in proti ustaljenim merilom razlage. Pri tem je treba najprej orisati pomen, ki so ga pred Heglom pripisovali dialektiki kot filozofski metodi.

Dialektika kot filozofska metoda

V zahodni filozofiji ima dialektika kot izvirno filozofska metoda vse od začetkov pomembno vlogo. Če se ozremo na zgodovino njenega učinkovanja vse do Kanta, ki sta jo določala predvsem Platon in Aristotel, jo lahko – cum grano salis – označimo kot postopek filozofskega dokazovanja srednje prepričljivosti.

Predvsem *Platon* jo (kot *dialegesthai*) razlikuje od sofistične eristike, ki kot goli prepir o besedah meri le na odobravanje in retorični učinek na številne. Nasprotno je dialektika argumentativno utemeljevanje z razlogi, ki se ne obračajo k množici, temveč na razum partnerja v pogovoru. Jo je pa treba dopolniti z metodo diareze, ki z jasnimi dihotomičnimi določbami in opredelitvami razlikuje denimo pravega državnika od demagoga.

Tudi po *Aristotelovem* mnenju ima dialektika srednjo veljavnost v okviru logičnih metod. Dialektične oblike sklepanja služijo večanju prepričljivosti javno sprejetih mnenj (*endoxa*), ki jih čislajo večina ali modri. S tem se razlikujejo od sofističnih dokazovanj, ki z retoričnimi sredstvi vzbujajo le videz resnice. Toda dialektika nima nedvomne dokazne moči analitike, ki temelji na formalno enoznačno opredeljenih logičnih operacijah. Dejansko se mora zadovoljiti z verjetnostjo izpeljanih zaključkov. Dialektika se torej za Aristotela, podobno kot pri Platonu, nahaja med zgolj k videzu usmerjeno sofistično eristiko in formalno strogo, resnici zavezano analitično metodo.

Ta v antični filozofiji priporočen in v sholastični tradiciji nadalje utrjen sredinski položaj dialektike odločno premakne *Kant*. V členitvi svoje *Kritike čistega uma* se Kant pridruži tradicionalno aristotelijanski členitvi logike na analitiko in dialektiko. Transcendentalna analitika ima opravka s »členitvijo našega celotnega apriornega spoznanja v elemente čistega razumskega spoznanja«. Analitika raziskuje zmožnosti razuma in pojasni pogoje možnosti

splošno veljavnega spoznanja, če se razum nanaša na čutnost oziroma na množico, ki je dano v zrenju. Če pa čisti razum svoja formalna načela stvarno uporabi, ko sodi o predmetih, ki niso dani v zrenju, se zaplete v dialektiko praznega umovanja in proizvede »logiko videza«. *Prima facie* je to za Kanta »sofistična umetnost, ki poskuša svoji nevednosti, celo naklepnemu ustvarjanju iluzij, dati oplesk resnice«. Kant s to oceno dialektiko postavi v bližino eristike in jo razume predvsem kot logiko videza – v nasprotju z analitiko, ki predstavlja logiko (transcendentalne) resnice.

Vendar pa dialektika v sebi nosi potencial samoprepoznanja lastnih zmot in utvar. Kant ta potencial razvije v »transcendentalni dialektiki«. Tam um dospe do spoznanja izvora svojih zmot. Gre za to, da razum in um pojme uporabljata čez meje izkustva. Ta izvor zmot postane še zlasti očiten v antinomijah, v katerih trčita dve nasprotni, vsaka zase umni tezi, od katerih je skladno z zakonom o izključenem protislovju lahko resnična le ena. V tem se vidi, da je samoprepoznanje dialektičnega uma odvisno od kritičnega razuma, ki s svojimi analitičnimi razlikovanji, denimo med konstitutivnimi in regulativnimi načeli spoznanja, razkrije samoprecenjevanje uma glede poznavanja pozitivnih metafizičnih resnic.

Za Kanta ima dialektika še eno posebnost, po kateri se razlikuje od sofistične eristike: v svojih protislovjih izhaja iz narave samega uma, ki ga brez lastnega soglašanja tarejo metafizična vprašanja, ne da bi hkrati tudi poznal sredstva za njihovo rešitev. Nasprotno izvirajo sofistični zmotni silogizmi iz namena njihovih iznajdljivost, da na vsak način ubranijo svoj prav in da temu primerno vplivajo na občinstvo; to niso zmote, ki bi se vsiljevale kot nujne.

Tako Kant dialektiki kot metodi zmanjša, pa tudi poveča vrednost. Manjša vrednost ji pripada zaradi njenega približevanja sofistični navidezni logiki, od katere sta jo Platon in Aristotel pravkar razločila. Večja vrednost ji

gre, ker Kant videzu pripisuje nujnost, ki izvira iz lastnosti razuma, da meri na celoto, ki leži tudi zunaj področja izkustva. Na temelju tako nastalih protislovij je dialektični um zmožen razkriti lastne zmote.

Predstavljena ocena nasploh velja tudi za Kantovo praktično filozofijo. Tukaj Kant razlikuje naravno dialektiko, ki poskuša sofistično razglablјati proti strogim zakonom dolžnosti, od pozitivno razumljene dialektike praktičnega uma, ki naposled privede do ideje najvišjega dobrega in nauka o postulatih.

V nasprotju s Kantom in filozofsko tradicijo za Hegla dialektika ni le metoda človekovega razuma ali uma, temveč oblika gibanja absoluta, ki v filozofskem sistemu z njeno pomočjo pride do sebe; le toliko, kolikor je človekovo mišljenje soudeleženo pri tem samogibanju absoluta, je tudi samo dialektično.

Hegel prevzame od Kanta mnenje, da dialektika kot razvoj protislovij izvira iz samega uma. Toda uma ne pojmuje (le) subjektivno kot človekove zmōžnosti, temveč (hkrati) kot substanco vse stvarnosti, ki se dviga v dialektično-spekulativnem procesu k spoznanju same sebe. S tem je odpravljena Kantova omejitev gotovega spoznanja na predmete zrenja. Dialektika je za Hegla notranja duša in resnično gibalno načelo na absolutno resnico usmerjenega filozofskega sistema, ki je z močjo pojma sposoben preseči zrenje. Ravno v dialektični opustitvi nespremenljivih določil razuma, kakor Kant razlaga v »transcendentalni analitiki« njihovo izvirno vlogo pri omogočanju spoznanja, se nahaja zmōžnost uma, da s preseganjem razuma pride do resnice, ki se nahaja onkraj ločitve med subjektom in objektom in ki prestopa končnost razumskega mišljenja.

Za Hegla ima logično, ki ga razume kot metodo samogibanja absoluta, natančneje tri strani: »a) abstraktno ali razumno; b) dialektično ali negativno umno; c) spekulativno ali pozitivno umno«. O razumu Hegel nadalje pravi, da obsta-

ne pri nespremenljivih abstraktnih določilih razuma in njihovem razlikovanju nasproti drugim. Zanj je zakon izključenega protislovja vrhovno merilo; značilna oblika razumskih opredelitev je dihotomija.

Nasprotno je dialektični moment metode »samoodpravljanje tovrstnih končnih določil in prehajanje v njihovo nasprotje«. Tej definiciji sledi razlaga, ki naredi opredelitev jasnejšo. V skladu z njo Hegel razlikuje med zunanjo, prazno, ter imanentno, vsebinsko določeno dialektiko. Prva obstaja kot svojevoljna zmešnjava nekaterih pojmov in naposled vodi v skepticizem. Druga se razkrije kot »pristna, resnična značilnost razumskih določil, stvari in nasploh končnega«. Ta je iz samih trdnih določb razuma vzniklo gibanje, ki razkrije enostranskost in omejenost teh določil tako, da se giblje proti njihovemu nasprotju, to je njihovi določni negaciji.

S tem dialektika v metodičnem napredovanju sistema hkrati predstavlja stran subjektivitete. S tem, ko absolut z uresničitvijo svojega filozofskega samoodkritja razgradi abstraktne razumske določbe, pride subjektiviteta pojma do svoje prave veljave. Vendar pa s tem subjekt ni prepuščen samovolji lastnega »kreativnega« mišljenja, ki lahko hitro privede do sofističnega razglabljanja ali celo praznega skepticizma. V resnici je subjektiviteta kot pojem zajeta v svojstveno obliko gibanja filozofskega sistema in narejena za njegovo gibalno: »Dialektični element torej pomeni gibajočo se dušo znanstvenega [t.j., filozofskosistematičnega] napredovanja in je načelo, ki edino vpelje *imanentno povezovanje in nujnost* v vsebino znanosti [...]«.

Da gibanje filozofskega sistema zaradi dialektiki lastne sile sedaj ne zbežlja in se zatorej posreči vključitev subjektivitete pojma, zagotavlja spekulativni moment metode. Kot pozitivnoumno razume »enotnost [v dialektičnem gibanju nastalih] določil v njihovi nasprotnosti«. Na drugem mestu Hegel to označi tudi kot

»spoznanje *nasprotnosti v njihovi enotnosti* – ali natančneje, da so nasprotnosti v svoji resnici eno.« Spekulativni moment s tem dovoli nastanek določila, ki izhaja iz prejšnjega, pridobljenega z dialektiko, ki pa se ponovno samo ne more izmakniti svoji dialektični razrešitvi in preobratu v nasprotje. Tako ta spekulativni element usmerja gibanje sistema, ki se premika v krogu, in na koncu sili gibanja, ki jo vsebuje pojem, zagotovi podobo dojetja resnice.

Dialektika v okviru filozofskodidaktičnih načel Kanta in Hegla

Preden bom v navezavi na Kanta in Hegla predstavil nekaj gradnikov sodobne didaktike filozofije, bom na kratko predstavil vprašanje, kakšen pomen ima dialektika v filozofskih naukih obeh mislecev.

Izmed treh orisanih metodičnih prijemov po mnenju Hegla v šolo sodi predvsem abstraktni: »V filozofskem predavanju v gimnaziji je najprej poglavitna *abstraktna* forma. Mladeži mora najprej poiti sluh in vid, moramo jo povleči proč od konkretnih predstav in umakniti nazaj v notranjo noč duše ter naučiti, da na teh tleh vidi, prepozna in razlikuje določila. [...] Če se omejimo izključno na abstraktno obliko filozofskih vsebin, se ukvarjamo s (tako imenovano) *razumljivo filozofijo*; in ker sta v gimnaziji pomembna *uvod* in *snov*, je tovrstna razumljiva vsebina, ta sistematična množina abstraktnih pomenljivih pojmov neposredno filozofiranje kot *snov* in *uvod*, saj je snov prva, ki jo potrebujemo za *resnično*, nastajajoče mišljenje.« S svojo didaktično oceno filozofskih metod je s tem Hegel blizu Kantu, ki se prav tako opira na »metafiziko nravi« in predloži moralni katekizem, ki je za uporabo v šoli razumljiva in ačica njegovih osrednjih moralnih pojmov – enako, kot stori Hegel v svoji Nürnberški propedeutiki. Vendar Kant svoje pojme ponazori s primeri in tudi sicer priporoča navezovanje filozofskega razmišljanja mladine na »biografije starih in

novih časov«.

Razumljivost svojo upravičenost črpa iz Kantovega in Heglovega prisojanja filozofiji, da ustvarja resnične vsebine. Teh je pri Kantu zdaleč manj kot pri Heglu: namreč le apriorna gotovost npravnega zakona, medtem ko Hegel filozofira z namero, da dojamemo celotno resnico. Torej v Kantovem filozofskem nauku poleg abstraktnega pomembno vlogo igra tudi dialektični moment.

Po njegovem mnenju lahko poleg etike poučujemo z opredeljivimi abstraktnimi vsebinami le še matematiko kot razumsko vedo, kajti le matematično spoznanje je zmožno doseči nedvomno apriorno gotovost. Ker je *Kritika čistega uma* filozofiji kot celoti in še zlasti metafiziki odvzela njene domnevne razumske gotovosti, se moremo naučiti »kvečjemu filozofirati«, nikakor pa ne same filozofije, razen na zgodovinsko nepravilno razumljeni način. Naučiti se filozofirati za Kanta pomeni »na konkretnih obstoječih primerih uporabljati dar uma, da sledi svojim splošnim načelom, vendar zmeraj z njegovo predpravo, da prouči njihov izvor ter jih tako bodisi potrdi bodisi ovrže.« S priučitvijo filozofiranja želi Kant mlade obvarovati pred sofistično dialektiko videza. V tej zvezi govori tudi o »preranam pametnem čenčanju mladih mislecev, ki je bolj slepo od katerega koli drugega samovšečneža in težje ozdravljivo od nevednosti.« Obvladamo ga lahko le z uresničitvijo filozofskega učnega procesa skozi naravno napredovanje človekovega spoznanja, ki se »z izkustvom dokoplje do sodb na vsebinah zrenja in tako do pojmov.«

Ob privzetem Niethammerjevem normativu, ki je za učitelja filozofske propedeutike zavezujoč, tudi Hegel gimnazijskemu učitelju priznava svobodo, da »zmeraj in po lastnih željah poskusi uporabiti dialektiko, in kadar ne doživi odziva, brez nje preide k naslednjemu pojmu.« Pri tem z dialektiko nima v mislih, da dijaki mehanično in samovoljno kritizirajo določila, ki so jih drugi prej domislili, kar po njegovem mnenju

nazadnje privede do skepticizma; v resnici gre za razvoj nasprotja iz predstavljenega določila, ki ga mora dijak sam ponovno misliti. Podobno kot Kant si tudi Hegel prizadeva krotiti dialektiko in jo vključiti v filozofski napredek, ki pa po njegovem prepričanju nima določila kritičnosti, temveč spekulacije.

Hegel samo spekulacijo prežene iz območja šole. V obliki pojma je sicer tisto pristno filozofsko, kar sistematičnemu napredovanju podeli smer in resnico, vendar »pa se sme v gimnazijskem pouku le zmerno uporabljati; nasploh jo le redki dojamejo in deloma tudi ne moremo zares vedeti, ali so jo dojeli.« Učitelj ne dovoli, da bi mu gledali v njegove spekulativne karte. To, kar pravzaprav jamči resničnost predstavljenih filozofskih vsebin, ostane dijaku nedostopno; ostati mora nedostopno, ker bi nasploh pogoltnilo področje šole kot območja subjektivitete, ki je za razum ločena od objekta. Na podobno razmišljanje naletimo tudi pri Kantu: bistvene določbe njegovega moralnega katekizma so zavezane »dialektiki praktičnega uma«, vendar jih ni možno posredovati v njihovi dialektični kompleksnosti, zaradi česar se mora dijak zadovoljiti z njihovo razumsko obliko.

Kako plodna so sedaj lahko Kantova in Heglova didaktično-filozofska načela za zasnovo sodobne didaktike filozofije?

Dialektika kot načelo sodobne didaktike filozofije

Tako Kant kot Hegel, neodvisno od svoje dejanske uporabe spekulacije, jasno opozarjata, da kot metoda preseganja stališča subjektivitete dijakom ni razumljiva. V resnici je osrednje spoznanje današnje didaktike filozofije, da so filozofije Schellinga, Hegla, Heideggerja (po »preobratu«), pa tudi Foucaulta in Luhmanna komajda primerne za šolo. Ne da bi želeli dija-ke s tem prikrajšati, se mora učitelj zavedati, da filozofije, ki nastopajo kot teorije absoluta oziroma biti, diskurza ali sistema, dijakom

povzročajo probleme v razumevanju že zato, ker zavračajo od Descartesa naprej kulturno-zgodovinsko vzklilo samoumevnost gledišča subjekta. Kajti prav tega si morajo mladostniki med puberteto in po njej mukoma pridobiti in smejo upravičeno pričakovati podporo za njegovo oblikovanje.

Druga plat tega spoznanja je didaktično osredotočanje na abstraktno in dialektično metodo, če se obe nanašata na vidik subjektivitete. Osredotočanje na abstraktno najprej pomeni dajanje prednosti avtorjem, ki filozofirajo na ta način: Platon, pa tudi Descartes, Kant in Schopenhauer, kakor tudi zagovorniki analitične filozofije se v tej perspektivi kažejo kot primerni za šolsko snov. Uporabljajo jasno začrtane, večinoma dihotomno opredeljive pojme in zagovarjajo prepoznavna filozofska stališča z razumljivo vsebino, ki se nahaja na tleh subjektivnega mišljenja. Kdor se spoprime z njimi, se nauči jasne pojmovne in miselne analize. Opraviti ima z jasno zamejenimi stališči, ki bi po *formi* lahko izhajala tudi iz njegovega lastnega mišljenja, zato sta učeče prisvajanje in skrbna analiza zanj vredna truda.

Vendar pa moramo pritrjujoč Kantu in proti Heglu zavriniti povezovanje pouka z zgolj abstraktnim, ki bi ga morali uporabiti tako, da mladino »mine poslušanje in gledanje«. Saj filozofske abstrakcije ne živijo v sebi, temveč dobijo svoj pomen s potrjevanjem v življenjskem svetu in njegovih problemih.

Iz tega lahko v sodobni didaktiki filozofije izpeljemo prvenstveno vsebinsko opredeljeno načelo, da je treba razviti delujoča filozofska stališča z jasnimi pojmi, ki jih lahko razumemo kot odgovore na probleme, ki izhajajo iz življenjskega sveta. Hkrati pa ne sme ostati le pri trenutnem opozarjanju na problem, temveč se mora filozofska abstrakcija potrditi v njeni moči razlage in razumevanja. Drugače rečeno: filozofskih abstrakcij ne smemo pojmovati le kot odgovore na le enkrat zastavljeni obravnavani problem, temveč jih same moramo nenehno

dopolnjevati s primeri in ponazoritvami; včasih jih je treba potrditi in preveriti s konkretnimi problemi in vprašanji dijakov.

S to opredelitvijo pride na plan dialektično. Če drži ključno načelo dialektične didaktike filozofije, da proti filozofiji (kot trdno zgrajeni ideologiji oziroma svetovnemu nazoru) ne obstaja nobeno drugo učinkovito sredstvo razen filozofiranja, ga moramo pri dijakih spodbujati kot kritiko in presojo dokončnih filozofskih stališč. Posebej pri Heglu se lahko naučimo, da mišljenje ne more in ne sme obstati pri svojih enoznačnih opredelitvah. Kritika, še več, razgradnja in iz nje pogosto izhajajoča opustitev trdno zgrajenih vsebin je neločljivi del mišljenja in hkrati pogoj za vzpostavitev razumne samostojne kompetence presojanja, ki je nujna v pluralni družbi s ponudbo raznovrstnih smislov.

Hkrati pa ne smejo v prazno izzveneti Kantova in Heglova opozorila glede napačne rabe dialektike, ki se bodisi razvije v prazno navidezno vednost bodisi degenerira v goli skepticizem. »Prezgodaj dozorela čenčavost« mladih »mislecev« je danes še zmeraj enako pereč problem filozofskega nauka, kot je bil v Kantovem času. Kot sredstvo proti tej bolezni se ponuja dialektično razvijanje mišljenja iz zgodovine filozofije. Tu ga najdemo v velikem številu, ker so se filozofi pogosto izrekli o razlagah drugih mislecev – večinoma, da bi začrtali svoje lastno stališče, pa tudi da bi ga razvili in izostrili skozi razpravo s predhodniki in nasprotniki. Od tod izvira predlog za didaktično načelo, po katerem vključimo samostojno razmišljanje in presojanje v tovrstno filozofskozgodovinsko izkazano dialektično gibanje misli. Takšna vključitev vzpostavlja filozofsko raven tudi za kritiko in zavrnitev nekega stališča in obvaruje subjektivno dialektiko pred vsebinsko nedoločenoostjo, ker jo usmerja k novemu stališču, ki izvira iz predhodnega.

Kakšna bi bila torej videti učna ura v skladu z dialektičnim načelom? Določeno filozofsko sta-

lišče s pojmovno opredeljenim dokazovanjem se prikaže kot poskus odgovora na pred tem predstavljeni problem, ki zadeva življenjski svet. To stališče je treba analizirati v skladu z zahtevami panoge in dojeti njegovo pojmovno izpeljevanje. Temu kot učna snov sledi osrednja, v splošnem iz zgodovine filozofije izluščena kritika predhodno analiziranega stališča, ki jo je prav tako treba dojeti in nazadnje tudi oceniti. Če je možno, se lahko vpeljejo tudi vsebinsko različni kritični ugovori ali pa se uporabi primerna zavrnitev, ki so jo kot odgovor neki pripombi formulirali zagovorniki stališča. Na temelju kritike se nato predstavi to novo stališče, ki velja kot določna negacija predhodne pozicije. Z vsemi tako izpeljanimi stališči se je treba nanašati nazaj na prvotno razvito ali s kasnejšimi poskusi odgovora predrugačeno problematiko, ki tako predstavlja stalno ozadje te didaktične razporeditve. Tako lahko vadimo z orientacijo povezano vednost, ki je danes tako potreba kot nujnost: pred sofistično svojeglavostjo in skepticizmom zavarovano razumsko kompetenco presojanja, ki se spoprijema z obiljem trdno zaokroženih svetovnih nazorov in filozofij.

Poglejmo si nekoliko natančneje procese, ki pri takšni zgradbi pouka potekajo pri učencu. Najprej mora analizirati in razumeti osrednje pojme in postopke dokazovanja v predstavljenem filozofskem stališču in proti njemu usmerjeni kritiki. Ker kritika nujno vsebuje vprašanje veljavnosti, porine učenca v vidik tehtanja na filozofski, to je pojmovno in dokazno ustrezni ravni. To področje presojanja nadalje zajema dve komponenti: po eni strani je treba samo kritizirano stališče znova še enkrat prebrati in preveriti z ozirom na njegovo resničnost, s čimer se ga hkrati premisli in tudi samostojno misli. Predstavljena kritika s tem vodi k poglubenemu kritičnemu razumevanju začetnega stališča kot poskusa odgovarjanja na vprašanje, ki izvira iz življenjskega sveta.

Po drugi strani pa je treba skozi dialoško sodelovanje subjektov učenja preveriti tudi

prepričljivost in upravičenost kritike, ki se lahko zavrne ali sprejme. Na tej stopnji »kritike kritike« se lahko svobodno razvije dialektični potencial subjektov učenja. Kljub temu pa bo v splošnem možno navesti prepričljive razloge in dokazovanja, ki bodo dali sliko o plodovitosti kritike. Na tej podlagi lahko ob ustrezno prilagodljivem pridržku vnaprej izberemo naslednje stališče, ki kot novo ponujena rešitev ne kaže razkritih pomanjkljivosti prve pozicije. Tako se znova prične miselni proces analizirajočega prisvajanja in dialektičnega zavračanja.

Ta didaktična zamisel, ki enako jemlje navdih od Kanta in Hegla, je neke vrste zavezniška didaktika, saj vstopa v zavezništvo z dijakom in njegovo dialektično kompetenco, ki jo želi propedevtično izobraziti in izšolati. Zavezništvo ima, v jasnem nasprotju z Rehfusom, za svoje ciljno področje prav krepitev subjektivitete *pojma* – in sicer krepitev v odnosu do drugih sil duha časa, kot sta brezpojmovna noč ezoterike ali plitvi hedonizem kulture potrošnje in zabave. Proti tem napadom zasvojenosti kot tudi proti nagnjenosti k mistiki in ezoteriki dialektična didaktika filozofije v skladu z razsvetljensko tradicijo stavi na prefinjeno lastno presojo, ki je utemeljena na sposobnosti za distanciranje od drugih in sebe. Drugače kot v Martensovi dialoški didaktiki se ne pripisuje vsakemu umu, da je a priori sposoben za ustrezno filozofsko problematiziranje in presojanje. Nasprotno je filozofski um vreden in potreben, da se ga izobrazijo (Bildung), zaradi česar je treba njegovo lastno presojanje razvijati dosledno na pojmovno opredeljenem in iz tega izhajajočem kritičnem filozofskem gibanju mišljenja, ki je tako rekoč podlaga njegovega svobodnega kritičnega delovanja in ki ga tako obvaruje pred eristično čenčavostjo.

Prevedel Matevž Rudl.

Prevedeno po Roland W. Henke: „Dialektik als didaktisches Prinzip – Bausteine zu einer zeitgemäßen Philosophiedidaktik im Anschluss an Kant und Hegel“, dostopno na spletni strani: <http://henke.rsapps.de/?i=26>

Poučevanje filozofije

Mare Štempihar

Tema »Kaj je človek?« pri filozofiji v programu Mednarodne mature

Tema Kaj je človek je eden od štirih obveznih delov, ki sestavljajo predmet filozofija v programu mednarodne mature. Preostali trije deli so še: študij izbirne teme (izmed osmih izbirnih tem dijaki na osnovni ravni izberejo eno, na višji pa dve), komentar k filozofskemu besedilu (izmed 12 filozofskih del morajo dijaki prebrati eno) ter izdelava seminarske naloge (gre za filozofsko analizo materiala, ki sam po sebi ni filozofski – na primer: fotografija, grafit, del romana, sekvenca iz filma ...).

Tema Kaj je človek je namenjena zlasti študiju besedil, ki se ukvarjajo s človeško naravo (»human nature«) oziroma s človeškim položajem (»human condition«) v najširšem pomenu besede in zajema podteme, kot so: osebna identiteta, svoboda in determinizem, odnos med telesom in duhom, stroji in mišljenje, zavest oziroma samozavedanje, jezik ... Vprašanja, s katerimi se srečujemo pri študiju teme, so denimo tale: če vemo, da smo z vidika znanosti zgolj skupek molekul in da so možgani zgolj množica nevronov in električnih impulzov, ki potekajo med njimi, kako je mogoča zavest? Kako so mogoče zaznave, občutki, misli? Ali je mišljenje zgolj lastnost človeškega uma? Ali bi denimo tudi stroji lahko mislili? Kaj pa živali – ali lahko rečemo, da se živali zavedajo sebe in so torej osebe? Kako je mogoče spoznavati sebe? Če je veselje determinirano in je človek del veselja, kakšen pomen ima tedaj svobodna volja? Kakšen pomen ima za človeka njegovo

zavedanje lastne končnosti oziroma smrtnosti? Na podlagi znanstvenih spoznanj je mogoče reči, da niti veselje niti življenje sama po sebi nista nastala v skladu z nekim načrtom, znotraj katerega bi imel človek čisto posebno mesto, njegovo življenje pa neki vzvišen pomen – kako je torej vendarle mogoče živeti življenje, ki bo imelo neki smisel in pomen?

To so samo nekatera izmed vprašanj in nekatere izmed podtem, ki se jih je mogoče lotevati v okviru teme Kaj je človek. V učnem načrtu so namreč zapisane zgolj smernice – možne rubrike in ideje za pristop k temi. Zaradi tega je način, kako se bo posamezni učitelj lotil snovi, precej odvisen od njegove oziroma njene izbire. Poučevanje pomeni izziv, saj je izbor možnih tem dovolj širok, da je v oblikovanje učnih ur mogoče vnesti dobršno mero ustvarjalnosti, hkrati pa omogoča odprtost do predlogov in interesov dijakinj in dijakov.

V nadaljevanju bom opisal enega od možnih pristopov k poučevanju te teme, to bo tisti način, na katerega sem se teme Kaj je človek lotil v tem šolskem letu. Letos teče tretje leto mojega poučevanja v programu mednarodne mature in vsako leto smo k snovi pristopili nekoliko drugače – z rabo različnih gradiv in medijev.

Uvodne ure so bile namenjene zlasti vprašanju: ma: kaj je filozofija in s čim se ukvarjamo, ko filozofiramo. Za razmišljanje o prvem vprašanju smo z dijaki prebrali del Platonovega dialoga *Gorgias*. V njem Platon z nemalo ironije predstavi, kako filozofijo razume njen nasprotnik in poskuša filozofa odvrniti od njegovega početja in ga podučiti, da obstajajo mnoge druge, bolj koristne, zlasti pa bolj dobičkonosne dejavnosti. Prebrali smo tudi Sokratov odgovor

na to, kako je njegov sofisticni sogovorec predstavil filozofijo, in se pogovarjali o razliki, ki je bila načrtana med obema: na eni strani človek, ki verjame, da je dobro enako koristnemu, zadnje pa se meri zlasti z mero dobičkonosnosti, na drugi pa Sokrat, ki z dobrimi vprašanji pokaže, kako s filozofijo razkrinkati verjetja in mnenja, ki so v družbi splošno sprejeta in uveljavljena, pa v resnici ne morejo voditi k dobremu življenju. V času uvodnih ur smo prebrali tudi začetek Descartesovih *Meditacij* in razpravljali o pomenu dvoma v razmišljanju, nadaljevali pa smo z branjem Platonove *Apologije*. Del Sokratovega zagovora smo vzeli pod drobnogled in se zlasti posvetili vprašanju, kakšna je naloga filozofa, kot jo je v svojem govoru prikazal Sokrat. Posvetili smo se vprašanju, kaj filozof sporoča svojim someščanom, zakaj sebe označi kot tistega, ki ne pusti, da bi ti utonili v miselni dremež, in kako razume skrb, na katero opozarja svoje sogovorce. Pot nas je vodila k Platonovi prisposobi o votlini, k razpravi o razmerju med mnenji in resnico, k teoriji idej in pojmu razsvetljenstva. Vrnili smo se k vprašanju, kaj pomeni filozofirati in kdo je filozof, kakšen način življenja živi filozof. S tem smo že odprli našo naslednjo temo. Filozofija je bila za Sokrata zlasti način preiskovanja sebe, način spraševanja o tem, kdo je on sam, tega pa ni mogoče ločiti od preiskovanja sveta oziroma odnosov z drugimi ljudmi. Dijaki so nato sami napisali svoje razlage Platonove prisposobe, razprave o razsvetljenstvu pa smo se lotili še z vidika, ki ga je razvil Immanuel Kant.

Do tega trenutka je že postalo jasno, da je filozofiranje v tesni povezavi z življenjem – da so se filozofi skozi zgodovino ukvarjali z vprašanji, ki zadevajo vsakega človeka, hkrati pa je tudi ukvarjanje s filozofijo pomenilo neki način življenja. Filozofija o vprašanjih, kaj je človek in kakšen je njegov položaj v svetu, je v 20. stoletju dobila posebno ime, in naša razprava je po logični poti vodila k mislecem, ki so v tistem času ponovno poskusili premisliti odnos med filozofijo in življenjem, med človekom in

njegovo končnostjo, med mišljenjem in angažiranostjo oziroma posebnim načinom biti-v-svetu. Govorimo seveda o eksistencializmu, ki je za uvod v filozofijo nepogrešljivo mesto, saj so natanko filozofi eksistencializma pokazali, da se filozofija ukvarja z vprašanji eksistence, ki so temeljnega pomena za vsako človeško bitje. Ogledali smo si dokumentarni film o Martinu Heideggerju, o njegovem življenju in delu. Prebrali smo začetne odstavke *Uvoda v metafiziko* in se zadržali ob vprašanju, ki je po Heideggerjevem mišljenju temeljno vprašanje filozofije. Dijakom sem v naslednjih urah predstavil nekaj ključnih Heideggerjevih pojmov (zlasti iz *Biti in časa*) in jim poskušal prikazati, kako so pojmi, kot so tu-bit, čas, tesnoba, avtentičnost, spremenili način razmišljanja o človeku in kako je filozof z njimi ponovno premislil vprašanje Kaj je človek s stališča časovnosti in trajanja in se spraševal o položaju človeka v svetu z vidika njegove zavesti o lastni končnosti. Nadaljevali smo z Nietzschejem, in sicer z branjem odlomka iz dela *Somrak malikov* ter poglavja *O treh preobrazbah*. Tudi tukaj sem dijakom predstavil nekatere glavne pojme Nietzschejeve filozofije in etike, pogloblitve teme naše razprave so bile: življenje kot filozofski pojem, Nietzschejevo prevrednotenje vrednot: onstran dobrega in zlega, ki ne pomeni tudi onstran dobrega in slabega, volja do moči, samopreseganje, filozofija telesa ... Ogledali smo si Nietzschejev portret, ki nosi naslov *Human All Too Human*. Poglavja o eksistencializmu smo sklenili še z dvema pomembnima avtorjema: z Albertom Camusom (o pojmu upornega človeka, mit o Sifzu, absurd kot občutje življenja, upornik zoper absurdnosti sveta in ideja srečnosti) ter z Jean-Paulom Sartrom (*Eksistencializem je humanizem*, Sartrovo pojmovanje svobode, odgovornosti in univerzalnosti, pomen Kantove ideje svobode za Sartrovo filozofijo eksistence).

Eno središčnih vprašanj, s katerim smo se srečali v razpravah o eksistencializmu, je bilo vprašanje svobode. Če je za Sartra, Kanta in

Camusa izhodiščna točka ideja o človeku kot svobodnem bitju, pa smo k istemu vprašanju sedaj pristopili še z drugega gledišča: z gledišča avtorjev, ki so o možnosti človekove svobode dvomili oziroma jo celo zanikali bodisi v navezavi na behaviorizem (prebrali smo odlomek iz Skinnerjevega dela *Walden dve*) bodisi izhajajoč s stališča strogega determinizma (dijaki so spoznali argument konsekvence, ki ga je razvil Peter van Inwagen), podprtega z znanstvenimi spoznanji o naravi vesolja in o delovanju človeških možganov. Poskušali smo premisliti idejo, da ideja determinizma ne izključuje možnosti svobode, brali smo Humovo besedilo o razmerju med nujnostjo in svobodo ter nekaj odlomkov iz knjige Daniela Dennetta *Svoboda se razvije* (*Freedom Evolves*), kjer avtor zagovarja stališče, da je možnost svobode nekaj, kar se je razvilo v procesu evolucije, ter zagovarja združljivost determinizma in svobodne volje. K vprašanju možnosti svobode smo se vrnili z razmislekom o pojmu »ultimativne odgovornosti«. Izzivu strogega determinizma smo sledili še v delu Benjamina Libeta in si ogledali odlomek iz dokumentarnega filma o njegovih eksperimentih, iz zgoraj omenjene Dennettove knjige pa smo prebrali še komentar k Libetu. Ta v svojih eksperimentih poskuša dokazati, da je trenutek odločitve vselej nezaveden in da je zavest tista, ki pride šele potem – ko se je odločitev že zgodila. Na podlagi njegovega dela je nastala ideja, da so možgani tisti, ki se odločajo avtonomno, zavest pa ima zgolj vlogo opazovalca, ki se na odločitev vselej odzove z nekim časovnim zamikom. Ob Libetovih ugotovitvah se je ponovno moglo vprašati o razmerju med možgani in zavestjo oziroma o odnosu med telesom in duhom ter o problemu svobodne volje: če so naše odločitve vselej najprej nezavedne, kako je potem s svobodno voljo? Klasična opredelitev svobodne volje namreč trdi, da svobodna volja obstaja, če je nosilec odločitev človekov zavestni jaz – ta naj bi se odločal svobodno in neodvisno od drugih dejavnikov. Dijake je to vprašanje zelo pritegnilo, saj je tema povezana z neko temeljno izkušnjo, ki jo ima vsak človek.

Ta izkušnja nam pravi, da ima naše delovanje neki pomen samo, če obstaja možnost svobodnega delovanja (v nasprotnem primeru bi bili ljudje podobni strojem, izgubil bi se pomen pojmov, kot so: odgovornost, zasluga, zvestoba ...). K zastavljenemu problemu smo nato pristopili z branjem poglavja iz Dennettove *Svoboda se razvije*, kjer avtor pokaže, da je kljub temu, kar pokažejo Libetovi eksperimenti, še vedno smiselno govoriti o svobodni volji. Problem po Dennetovem mnenju nastane samo tedaj, ko človekov jaz razumemo kot neko točko v času, se pravi, kot nekaj, kar sovпада s čistim »sedaj«. Če opazujemo dogajanje v zavesti v trenutku, ko se odločamo, je mogoče reči, da je odločanje vselej proces. Ta pa je sestavljen iz zavestnega in iz nezavednega dela. Če zadnjega ločimo od naše ideje o sebi, nastane problem, kako misliti skupaj odločitev, ki se je zgodila v možganih (proces, ki se je sprožil, še preden je naša zavest zaznala, da je sedaj prišel čas, ko bo nastopila odločitev), ter (zavestno) zaznavo dejanja odločitve. Dennett s podrobno analizo dogajanja na ravni fizioloških procesov pokaže, da iz Libetovega poskusa sledi zlasti to, da je sedaj treba na novo premisliti pojem sebstva ter dokončno zavrnilo idejo o tem, da nekje v možganih obstaja središče, kjer prebiva avtonomni jaz kot nekakšen neprizadeti opazovalec dogajanja in ki se na koncu odloči, ne da bi nanj vplivali procesi, ki potekajo v telesu (Dennett to idejo označi z izrazom »kartezijanski teater«).

Z vprašanjem Kaj je človek smo se nato ukvarjali v navezavi na filozofijo duha. Prebrali smo del Descartesove druge meditacije, primeroma o vosku. Zanimalo nas je zlasti Descartesovo pojmovanje duha oziroma zavesti, pojmovanje zaznave in odnosa med razsežnostjo in mišljenjem. Problematiko, s katero smo se ukvarjali v tem sklopu, bi lahko povzeli kot problem pojasnitve zavesti. David Chalmers in njegovo delo nam ponudi iztočnice za razmišljanje o tem, kako zavest pojasniti nereduktivistično (srečali smo se z njegovim pojmom kvalij). Chalmers se v svojem delu posveča problemu

obstoja zavesti v svetu, kot ga opisuje znanost. Po njegovem mnenju je zavest nekaj, kar je kvalitativno različno od fizikalnih in kemičnih procesov, in je ni mogoče pojasniti s tem, ko pojasnimo, katere povezave med nevroni so se vzpostavile ob nekem trenutku. Drugače rečeno, zavesti ni mogoče pojasnjevati s fiziološkim besednjakom. Kako pa jo je potem sploh mogoče pojasniti? Od kod sploh zavest in kakšna je njena funkcija, saj kolikor vemo, kot pravi Chalmers, bi fiziološki procesi v telesu prav lahko nemoteno potekali tudi, če se nihče ne bi zavedal sebe in okolice. Za obravnavo te teme smo uporabili Chalmersovo knjigo *Zavestni um (The Conscious Mind)*. Zadržali smo se ob avtorjevem primeru barvno slepe znanstvenice Mary, ki je bila dodobra poučena o vseh dejstvih glede barv. V nekem trenutku pa je bila Mary sposobna videti barve v svetu. Vprašanje, ki ga ob tem zastavi avtor, je tole: ali je Mary tedaj, ko je prvič videla rdečino vrtnice (in ne samo ko je poznala vsa dejstva glede rdeče barve), izkusila nekaj dejanskega – to je, nekaj, česar ni bilo mogoče skriti na »objektivni« znanstveni opis te izkušnje. Če sprejmemo, da se izkušnja, ki jo ima Mary o nekem pojavu, nanaša na nekaj dejanskega (občutek rdeče barve), tako kot se na nekaj dejanskega nanaša znanstvena razlaga tega pojava (rdeča barva kot valovanje svetlobe z določeno frekvenco), potem iz tega že sledi, da dogajanja zavesti ni mogoče pojasnjevati tako, da ga prevajamo v objektivni in nevtralni opis dejstev (procesov, ki potekajo na fizikalni ravni in ki so nujni za to, da obstaja neka zavestna zaznava).

Brali smo tudi Dennettovo knjigo *Vrste umov (Kinds of minds)* in si ogledali dokumentarni film *Skrivnostno življenje kaosa (The Secret Life of Chaos)*, ki spregovori o razvoju zavesti oziroma duha v navezavi na teorijo sistemov samoorganizacije. Dennettov argument v navedenem delu poskuša dokazati, da ne obstaja en sam (človeški) um, ampak da je ob spoznanjih iz biologije in kibernetike pojem uma treba misliti širše. Avtor svojo razpravo začne z nekaj

vprašanji, ki že sama lahko izzovejo razpravo. Naštevamo nekaj vprašanj. Katere vrste uma obstajajo? Ali lahko kadarkoli v resnici vemo, kaj se dogaja v umu nekoga drugega? Ali ženska lahko ve, kako je biti moški? Kakšno izkušnjo ima dojenček med porodom? Kakšno izkušnjo – če sploh kakšno – ima zarodek v maternici? Kako pa je z nečloveškimi umi: o čem razmišljajo konji? Kako to, da jastreba ne moti zaudarjanje mrhovine, medtem ko se prehranjuje z njo? Ko ima riba trnek skozi ustnico, ali jo boli tako, kot bi bolelo nas, če bi imeli mi trnek skozi naše ustnice? Kaj pa pajki – ali mislijo, ali pa so zgolj majhni roboti, ki brezumno pletejo svoje mreže? Avtor svoja razmišljanja opre na spoznanja znanosti, ena središčnih tem v njegovih delih pa je tudi tale: s stališča biologije so naša telesa sestavljena iz skupkov celic – ti so natanko mikroskopsko majhni robotki, ki natančno opravljajo svoje delo, ne da bi morali karkoli vedeti o nas, ne da bi jim bilo sploh mar za nas, pa vendar je vse naše bivanje odvisno od njih. Dejstvo je, da se mi zavedamo svojega obstoja in da nam je še kako mar za potek našega življenja. Takšen vpogled vodi k nekemu drugačnemu zaznavanju in pojmovanju tega, kaj je človek. Sebe se nenadoma lahko začnemo zavedati kot del življenjskih procesov, ki v vsakem trenutku potekajo po celem našem planetu. Ker so naša telesa del evolucije življenja, se je tudi človeški um razvil v tem istem procesu. Vznemirljivo je razmišljati o človeškem življenju kot neločljivo prepletenem z drugimi oblikami življenja. Hkrati pa to spoznanje vodi k posebnemu zavedanju glede človekovega položaja v svetu: če je naše duhovno življenje bistveno odvisno od naravnih procesov, potem je mogoče reči, da smo se znašli na tem svetu po seriji nekaj naključnih dogodkov – če bi se samo eden od njih zgodil drugače, bi evolucija lahko ubrala povsem drugačno pot in se človek morda sploh nikoli ne bi pojavil. Človekov položaj je torej tesno povezan z izkušnjo krhkosti, pa tudi vztrajnosti, končnosti in hkrati odprtosti, nedoločljivosti življenja.

Od točke, kjer se filozofija srečuje z znanostjo in kjer si obe prizadevata pojasniti izvor in naravo človeške zavesti, smo se obrnili k pojmovanju duha pri Platonu in Heraklitu. Platon se v svojem delu *Timaj* ukvarja natančno z istim vprašanjem, s katerim se ukvarja sodobna znanost: o izvoru veselja. Drugo delo, ki smo ga brali in komentirali, je bil Platonov *Faidon*. Teme naše razprave so bile: Platonovo razumevanje duše, teorija spoznanja kot rekolleksije, razlika med telesom in dušo, dokaz za nesmrtnost duše. Poglavje o filozofiji duha in problematiki zavesti smo sklenili z Lockovo razpravo o *Identiteti in različnosti* (poglavje iz njegovega *Eseja o človeškem razumu*) in s temami osebne identitete, zavesti, izvora idej.

Dijaki so na zastavljene izzive odgovorili z zanimanjem, saj so ob tem lahko razmišljali o svojih vsakdanjih izkušnjah glede tega, kako deluje naša zavest, kaj jim pomeni pojem svobodne volje, kako so sami že poskušali odgovoriti na vprašanje glede odnosa med možgani in zavestjo, prav tako pa jim je ta tema omogočila delati povezave z vednostjo, ki so jo pridobili ob ukvarjanju še z drugimi področji (zlasti s področjem fizike in biologije). Ob tem je mogoče reči tudi to, da filozofija ob obravnavi zgoraj opisanih tem postane relevantna tudi za tiste dijake, katerih interes je usmerjen zlasti k preučevanju področij, ki pripadajo znanosti. Razprava v razredu je bila ves čas živahna, saj so dijaki v njej lahko ponovno premislili ideje in znanje, ki so ga prinesli s sabo k uram filozofije. Hkrati pa so lahko pridobili izkušnjo o tem, da je filozofija nepogrešljiva v sodobnih razpravah, kjer se srečujejo znanstvene paradigme, umetniško ustvarjanje in filozofski pojmi.

Temo Kaj je človek smo sklenili s premislekom o človeku kot govorečem bitju. Za uvod v filozofijo jezika smo si ogledali dokumentarec *Dan, ko smo se naučili misliti* (*The day we learned to think*). K problemu jezika smo pristopili z različnih stališč: eno od teh smo spoznali z branjem in komentiranjem odlomka iz Wittgensteinovih *Filozofskih raziskav*

(pasažo o hrošču v škatli), nadaljevali pa smo z branjem začetka Platonovega dialoga *Kratil* ter se posvetili razpravi o teoriji imen pri Platonu in de Saussuru.

Dijaki morajo na maturitetnem izpitu o temi Kaj je človek napisati esej, dolg okoli 800 besed. Za izhodišče dobijo material, v katerem morajo prepoznati neki filozofski problem oziroma koncept, ki ga morajo nato analizirati z vsaj dveh različnih perspektiv (skozi teoriji dveh avtorjev oziroma skozi dva filozofska pristopa). Dijaki med učnimi urami dobijo dovolj gradiva za pisanje eseja, spodbujam pa jih tudi k samostojnemu prebiranju filozofske literature.

Filozofija in znanost

Na začetku je dobro opozoriti, da smo učitelji filozofije vprašanju znanosti, odnosu med znanostjo in filozofijo doslej namenili že kar nekaj premisleka. O tem priča kar nekaj številnih revij *Filozofija na maturi* in seveda tudi drugega gradiva. Vprašanje je samo, kaj storiti z danimi viri. Marjan Šimenc, denimo, pravi, da ni dovolj le bežno omenjanje znanosti, umetnosti ali

religije pri pouku filozofije – »filozofija lahko vendarle tudi sama pomaga k premisleku drugih področij.« (Šimenc 2004, 51)

Dijakom je torej treba ponuditi poglobljeni razmislek o drugih področjih človekovega duhovnega udejstvovanja in tega se nemara najboljše lotimo na enega izmed najbolj preizkušenih načinov, namreč z vprašanjem, kaj je *stvar*, o kateri razmišljamo. Če je predmet premisleka znanost, je tako morda najbolje in najenostavneje vprašati: *kaj je znanost*. Za uvod je zanimiv odlomek, ki ga navaja Marjan Šimenc.

Na tem planetu je evolucija življenja privedla do stopnje, da so se razvila inteligentna bitja. Ne mislim le na ljudi, temveč na živali, ki se igrajo in ki se lahko česa naučijo iz izkustva (denimo mačke). Toda na tej stopnji se vsaka žival uči le iz lastnega izkustva. Postopno se razvijajo, dokler se ena ne uči hitreje in se lahko z opazovanjem uči iz izkustva drugih – oziroma ena lahko pokaže drugi ali pa vidi, kaj je druga naredila. Tako nastane možnost, da se tega naučijo vsi, toda prenos ni učinkovit in umrli bodo ali pa bo umrla tista, ki se je naučila, preden lahko naučeno prenese drugim. Vprašanje je, ali je tovrstno učenje lahko hitrejše od pozabljanja, bodisi zaradi slabega spomina bodisi zaradi smrti izumiteljev.

Tako morda pride čas za vrsto, pri kateri je stopnja učenja tako velika, da nastane popolnoma nova stvar: ena žival se nečesa nauči, posreduje drugi in še eni, tako hitro, da ne gre v pozabo. Tako je za vrsto mogoče kopičenje vednosti ... In pride čas, v katerem ideje, čeprav se nabirajo zelo počasi, niso samo kopičenje praktičnih in uporabnih stvari, temveč kopičenje vseh vrst predodgovorov ter čudnih in nenavadnih prepričanj. Takrat se odkrije način izogibanja te bolezni. To je dvom, da je tisto, kar je bilo predano iz preteklosti, zares resnično, in se poskuša od začetka in spet iz izkustva ugotoviti, kaj je res, ne pa zaupati izkustvu iz preteklosti v obliki, v kateri je bilo predano. To je tisto, kar je znanost: rezultat odkritja, da se spleta naučeno preveriti z novim izkustvom, ne pa nujno verjeti izkustvu vrste iz preteklosti. (Feynman 2001, 184–185)

Nekaj opomb k delovnemu listu

Najbolje je, da se branja delovnega lista lotimo z ustreznimi vprašanji. Denimo: v kakšnem odnosu sta v zgornjem odlomku tradicija in znanost; kako avtor od tod izpelje opredelitev znanosti; ali je znanost res rezultat odkritja, da

se spleta naučeno preveriti z novim izkustvom, ne pa nujno verjeti izkustvu vrste iz preteklosti; ali je mogoča še kakšna druga opredelitev itd.

Po uvodni razpravi, v kateri dijaki predlagajo posamezne poskuse opredeljevanja znanosti, je mogoče uvesti nov delovni list.

Po mnenju Karla Popperja, vplivnega filozofa znanosti iz 20. stoletja, je temeljna lastnost znanstvene teorije, da mora biti ovrgljiva. Reči, da je teorija ovrgljiva, ne pomeni, da je napačna. Pomeni pa, da je mogoče iz nje izpeljati nekatere natančne napovedi in jih nato preveriti v izkustvu. Če se izkaže, da so bile napovedi napačne, je bila teorija ovrgljena ali spodbita. Teorija je torej ovrgljiva, če lahko odkrijemo njeno napačnost – če ni združljiva z vsakim možnim tokom

izkustva. Popper je bil prepričan, da nekatere domnevno znanstvene teorije ne izpolnjujejo tega pogoja in si zato sploh ne zaslužijo imena znanosti; so zgolj psevdoznanosti. (Okasha 2008, 21–22)

Nekaj opomb k delovnemu listu

Popper predlaga svojo opredelitev znanosti. Pri razumevanju te teorije bodo morda pomagala naslednja vprašanja: kaj pomeni izpeljati neke napovedi iz teorije; ali bi znali navesti kakšen primer; zakaj je takšna izpeljava pomembna; zakaj ne preverimo v izkustvu kar teorije kot celote; kaj torej po Popperju ločuje znanost od psevdoznanosti; ali mislite, da je vselej mogo-

če postaviti takšno ločnico; kaj pa če imamo opravka z večjim številom teorij, ki vsaka po svoje razlagajo dani problem, pri tem pa je mogoče iz vseh izpeljati napovedi in jih preveriti v izkustvu; ali so vse teorije znanstvene; kaj pa, če katera med teorijami ni resnična, ali je tudi znanstvena.

Ko gre za vprašanje ločevanja, smo lahko še natančnejši:

Problem razločevanja (demarkacije)

Problem razločevanja je mogoče formulirati z naslednjimi besedami: kaj razločuje znanost od psevdoznanosti. To je skrajni način formulacije, kajti splošnejši problem, imenovan splošni problem razločevanja, je v resnici problem ocene znanstvenih teorij in poskus odgovoriti na vprašanje, kdaj je ena teorija boljša od druge. Pri tem seveda dopuščamo nepretrgano lestvico, na kateri vrednost nič ustreza psevdoznanstveni teoriji, večje ali manjše pozitivne vrednosti pa teorijam, za katere smatramo, da so znanstvene. (Lakatos 1999)

Nekaj opomb k delovnemu listu:

S kratkim odlomkom iz Lakatosovega predavanja vprašanje ločevanje med znanostmi in psevdoznanostmi razširimo na vprašanje, kdaj je ena teorija boljša od druge in zakaj, pri čemer je jasno, da še vedno ostajamo v horizontu filozofskega razmisleka o znanosti.

Primerov za primerjavo kakovosti teorij mrgoli. V zadnjem času so še posebno dostopni primeri iz slovenske izdaje revije *Science Illustrated*. V mislih imamo rubriko *1 uganka – 3 teorije*. V št. 2/2009, denimo, najdemo uganko *Kako*

je nastalo vesolje?. Uvodnemu vprašanju sledi predstavitev treh teorij: zgodovina, avtorji, prednosti, slabosti in sedanji status (ali je sprejeta ali ne). Za učitelja filozofije je seveda še posebno zanimiv tisti del, ki ponuja gradivo za izvedbo razprave v razredu, to je predstavitev prednosti in slabosti posamezne teorije. Kdor se bo osredotočil na ta primer, se mu ponuja izjemna priložnost za medpredmetno povezavo s fiziko.

V št. 3/2010 pa najdemo uganko *Kdaj smo osvojili Ameriko?*. V spodnjih delovnih listih povzemamo ključne stavke prvih dveh teorij.

Teorija 1. Na začetku je bilo cloviško ljudstvo.

Pred slabimi 80 leti se je rodila teorija, da so bili azijski lovci prvi ljudje, ki so zavzeli nedotaknjene ameriške celine. Staljeni ledeniki so namreč omogočili prehod na ameriško celino s severa. O tem je pričalo na tisoče konic kopij, ki so jih med drugim našli ob mestu Clovis.

Zgodovina teorije: Leta 1929 je Ridgely Whiteman v bližini mesta Clovis v ZDA odkril nekaj fino obdelanih kamnitih konic kopij. [...] Datiranja z ogljikom so razkrila, da so bile kosti stare pribli-

žno 13.500 let [...].

Prednosti teorije: Pred približno 13.500 leti je zemeljska ožina, imenovana Beringov preliv, povezovala Azijo in Ameriko. [...] Starost cloviškega ljudstva se ujema s časom, ko je podnebje človeku po tej poti omogočilo dostop so Severne Amerike. Ledena doba je bila pri koncu, veliki ledeniki Severne Amerike pa so se začeli taliti in nastal je prost prehod, ki so ga priseljenci lahko izkoristili.

Pomanjkljivosti teorije: Po teoriji Clovis First naj bi prvi Američani prišli iz Sibirije na Aljasko. Kljub temu da so raziskovalci iskali, niso v teh krajih našli nobenih trdnih arheoloških sledov cloviškega ljudstva. Najšibkejša točka te teorije pa je, da so raziskovalci drugod po ZDA našli še starejše sledove ljudi. (*Science Illustrated* 3/2010, 14–18)

Nekaj vprašanj k delovnemu listu

Kaj je prednost zgornje teorije? Ali je ujemanje med datiranjem arheoloških ostankov in podnebnimi razmerami v tistem času lahko dovolj dober razlog za sprejetje zgornje teorije? (Idea tega vprašanja je, da ponudi možnost za razmislek o tem, kaj so nujni in zadostni pogoji za sprejetje neke teorije v danem in ali je to sprejetje razumno. Problem Teorije 1 je, da je dolga desetletje priznana zgolj na podlagi omenjenega ujemanja. Ali ni to premalo?)

Če sprejmemo, da je zgolj ujemanje med podnebnimi razmerami in starostjo arheoloških ostankov ni zadostni razlog za razumno sprejetje teorije, se pojavi vprašanje, čemu so znanstveniki desetletja dolgo verjeli vanjo? (Odgovori dijakov na to temo so lahko izjemno zanimivi. Učitelju pa omogočijo v razpravo uvesti Thomasa Kuhna, slavnega filozofa znanosti, ki s svojo teorijo z znanstvenih revolucijah, nasprotuje zgoraj omenjenemu Karlu Popperju.)

Kuhn in sprememba v znanosti

Za opis vsakdanjih dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo znanstveniki v času, ko njihova panoga ne doživlja revolucionarne spremembe, je Kuhn skoval izraz »normalna znanost«. V središču njegove razlage normalne znanosti je pojem *paradigme*. [...] Znanstveniki, ki imajo skupno paradigmo, se ne strinjajo le o določenih znanstvenih trditvah, strinjajo se tudi glede tega, kako bi se moralo v prihodnosti odvijati znanstveno raziskovanje na njihovem področju, s katerimi problemi se je primerno spoprijemati, katere metode so za reševanje teh problemov prikladne, kakšne naj bi bile sprejemljive rešitve problemov in tako naprej. [...] Na kaj natanko se nanaša normalna znanost? Po Kuhnu se nanaša predvsem na reševanje ugank. Ne glede na to, kako uspešna je paradigma, se bo vselej spoprijemala z določenimi težavami – s pojavi, ki se jih ne da enostavno prilagoditi, z neujemanji med teoretskimi napovedmi in eksperimentalnimi dejstvi in tako naprej. Delo normalnega znanstvenika je poskusiti odpraviti te manjše uganke in pri tem kolikor le mogoče malo spreminjati paradigmo. Normalna znanost je torej zelo nazadnjaška dejavnost – tisti, ki jo izvajajo, ne poskušajo priti do odkritij, s katerimi bi pretresli svet, temveč zgolj razvijajo in širijo obstoječo paradigmo. (Povzeto po Okashu 2008, 93–94)

Nekaj vprašanj k delovnemu listu:

Razloži Kuhnov pojem normalne znanosti! Kaj je v središču normalne znanosti? S čim se prete-

žno ukvarja normalna znanost? Itd. (Smisel teh in podobnih vprašanj je, da dijaki Kuhna dovolj dobro razumejo, saj lahko zgolj na tej osnovi sklepajo, kako si s Kuhnom pomagati pri razmi-

sleku o zgornji Teoriji 1.) Kako bi Kuhn pojasnil desetletja dolgo vztrajanje znanstvenikov pri zgornji Teoriji 1?

Ali je bilo po njegovem razumno vztrajati pri tej teoriji, dokler niso v Ameriki našli še starejših sledov (ostankov) starodavnih ljudstev? Kako bi na to isto vprašanje odgovoril Popper?

Ali je odkritje še starejših sledov (ostankov) starodavnih ljudstev le manjša težava za Teorijo 1? Ali bi bilo mogoče to odkritje kako prilagoditi tej teoriji? Ali je na osnovi tega premisleka mogoče sklepati, kako se po Kuhnu zgodi znanstvena sprememba? Kaj menite, ali je morda kdaj razumno vztrajati tudi pri teoriji, ki je trenutno ovržena? Itd.

Teorija 2. Teorija o ljudstvu pred cloviškim

Zgodovina teorije: V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so začeli izkopavati kamenodobna bivališča v Čilu, dela pa še vedno trajajo. Odkrito bivališče je prava zakladnica zapuščine ljudi, ki so tam živeli še pred cloviškim ljudstvom. [...]

Prazgodovinsko odkritje v Čilu, ki zajema tudi tri otroške stopinje, je znanost sprva zavrnila, [ker se nikakor ni ujemalo] z globoko zasidrano sliko prvih ameriških priseljencev. [...] Datiranja organskih materialov z ogljikom so razkrila, da je bil ta kraj naseljen pred najmanj 14.500 leti – tisoč let preden so po teoriji *Clovis firt* v Ameriko prispeli prvi ljudje. [...] A pred 14.500 leti je bila [...] Severna Amerika zaprta za človeka, saj so jo prekrivali ledeniki [in] po mnenju raziskovalcev je to bila edina možna pot v novi svet. [...] Zato je znanost najdene predmete [...] odpisala kot napačno datirane.

Prednosti teorije: Bivališče [v Čilu] še zdaleč ni edini kraj na ameriški celini, kjer so našli sledi ljudi, ki so živeli pred cloviškim ljudstvom. [...] V prid teoriji govori tudi to, da če so prvi Američani v deželo pripluli, kot so to navedli raziskovalci, so se izognili ledu in neprehodni Severni Ameriki. [...]

Pomanjkljivosti teorije: Kritiki pravijo, da so popisi posameznih najdb na tem območju tako nenatančni in polni napak, da je material neuporaben. Poleg tega navajajo, da so najdene artefakte napačno datirali. [Skratka terensko delo je bilo površno opravljeno.] (*Science Illustrated*, 3/2010, 14–18)

Nekaj vprašanj k delovnemu listu

Kako bi Kuhn razložil dejstvo, da je znanost sprva zavrnila Teorijo 2?

Ali so pomanjkljivosti Teorije 2 zadosten razlog, da jo opustimo?

Katero teorijo je razumneje sprejeti, Teorijo 1 ali Teorijo 2?

Ali lahko sedaj povemo kaj več o vprašanju, kateri pogoji morajo biti izpolnjeni, da lahko rečemo, da je ena teorija boljša od konkurenčnih teorij?

Toda ali je slabša teorija še vedno znanstvena teorija?

Kaj mislite, kakšna je vloga opuščениh, ovrženih teorij?

Kako velik pomen imajo opazovanja, eksperimenti, izkopavanja in podobno za podporo teorije? Itd.

Še nekaj sugestij

V sklopu teme filozofija in druga področja (v našem primeru znanost), lahko torej učitelj spodbudi razpravo o nekaterih osnovnih vpra-

šanjih znanosti, ki se povezujejo z vprašanji epistemologije itd. Lahko pa se posveti tudi kritikam znanosti ali pa implikacijam in posledicam, ki se odražajo (ali se nekoč bodo odražale) v vsakdanjem življenju.

Danes so aktualne zlasti razprave z gensko manipulacijo. A mi vzemimo primer teleportacije, ki se naslanja na nekatere dejanske eksperi-

mente v fiziki. Brian Greene v *Tkanini vesolja* namreč piše, da »leta 1997 sta dve skupini fizikov – [...] – neodvisno opravili prvo uspešno teleportacijo enega fotona. (Green 2006, 513)« Čeprav je od teleportacije fotonov do teleportacije človeka še daleč, je to vseeno mogoče uporabiti za zanimiv filozofski razmislek, še zlasti, če si pomagamo s Hanlonovo knjigo *Znanost v Štoparskem vodniku po galaksiji*.

Težave s teleportiranjem, tako tehnične kot filozofske, izvirajo iz postopka kopiranja. Vzemimo najpreprostejši scenarij. Stopite v teleport – nekakšno kabino ali celico [...]. V celici nekakšen žarek, nemara laser ali rentgenski curek ali kar že boDI, analizira vaše telo in zabeleži položaj slehernega atoma. To ni majhna naloga, ker vsebuje povprečno človeško telo kakih 7.000.000.000.000.000.000.000.000.000.000 atomov, je pa izvedljivo. [...] Z analizo je vaše telo uničeno. [...] Vsa informacija o vrstah in legah atomov se potem prenese [...] do druge celice: do sprejemnega teleporta. Ta sestavi vaše telo atom za atomom – [...] – v nekakšno trirazsežno kopijo. Kaj pa potem? [...]

To je točka, kjer se začnejo problemi – in hec. [...] Vzemimo [...], da se je med prenosom v teleportu nekaj pokvarilo. Med snemanjem vas ni uničil. Postopek prenosa ste torej preživeli, kopija pa je vseeno nastala. Zdaj obstajata dva človeka, ki trdita, da sta vi – dva, ki čvrsto in iskreno verjameta, da sta vi. Saj ste v celoti, vključno s spomini, rekonstruirani v kopiji. Recimo, da je bila napaka še nekoliko hujša. Družbi Teleport, Inc. ste plačali 1000 funtov, da bi vas švistnila iz Londona v New York. Tam so že napravili kopijo, vi kot original ste tudi preživeli, podatke za izdelavo kopije pa so pomotoma poslali še v München, Sydney in Montreal. Tako da vas je zdaj pet.

[...] Kakor so poudarili že mnogi, se nam nekaj podobnega, kot je teleportiranje – to da je original uničen in nadomeščen s kopijo – dogaja povsem naravno vse življenje. Telo, ki ga »jaz« naseljuje zdaj, ni isto kot ono, v katerem sem živel pred 20 leti. [...] Moje celice ves čas umirajo in so nadomeščene z novimi. Od osem tisoč kvadrilijonov atomov v mojem telesu jih velika večina pred 10, 20 ali 30 leti še ni bila tu. [...] Sem iz čisto novih atomov. [...] Pravzaprav je bil moj mlajši jaz teleportiran v prihodnost, v sedanjo bolj uvelo kopijo, z novimi atomi in v obliko, ki niti približno ne ustreza prvotni. Vendar nihče ne bi podvomil, da sem to še vedno jaz. (Hanlon 2006, 132–137)

Literatura

Adam, Andrej: "Uvod v filozofijo – čudenje"; *FNM* 3/4 2006; Državni izpitni center, Ljubljana; str. 7–10.

Adam, Andrej: "Stopnje znanstvenega raziskovanja"; *FNM* 3/4 2004; Državni izpitni center, Ljubljana; str. 70–72.

Dačić, Mišo: "Filozofija in znanost"; *FNM* 3/4 2004; Državni izpitni center, Ljubljana; str. 54–56.

Dolenc, Sašo: "Od čutnega izkustva k eksperimentu"; *FNM* 3/4 2005; Državni izpitni center, Ljubljana; str. 23–29.

Eddington, Arthur: "Dve mizi"; *FNM* 3/4 2005; Državni izpitni center, Ljubljana; str. 34–36.

Greene, Brian: *Tkanina vesolja: Prostor, čas in tekstura resničnosti*, Učila International; Tržič 2006.

Hanlon, Michael: *Znanost v Štoparskem vodniku po galaksiji*, Tehniška založba Slovenije; Ljubljana 2006.

Hempel, Carl G.: "Upravičenje v znanosti"; *FNM* 3/4 2004; Državni izpitni center, Ljubljana; str. 67–69.

Lakatos, Imre: "Lectures on Scientific Method." V: *For and against method: including Lakatos's lectures on scientific method and the Lakatos-Feyerabend correspondence*, The University of Chicago Press; Chicago 1999.

Okasha, Samir: *Filozofija znanosti: zelo kratek uvod*, Krtina 2008.

Popper, Karl: "Posoda in žaromet: dve teoriji vednosti," *FNM* 1 1997; Državni izpitni center, Ljubljana; str. 45–56.

Rudl, Matevž: "Od empirizma do relativizma: nekaj misli ob filozofiji znanosti"; *FNM* 1 1998; Državni izpitni center, Ljubljana; str. 4–18.

Rudl, Matevž: "O znanosti in filozofiji"; *FNM* 3/4 2004; Državni izpitni center, Ljubljana; str. 57–66.

Science Illustrated 2/2010.

Science Illustrated 3/2010.

Stace, W. T.: "Znanost in fizikalni svet"; *FNM* 3/4 2005, Državni izpitni center, Ljubljana; str. 30–33.

Šimenc, Marjan: "Pouk filozofije kot prosto refleksije znanosti, umetnosti in religije," *FNM* 3/4 2004. Državni izpitni center, Ljubljana; str. 51–53.

Šimenc, Marjan: "Karl R. Popper"; *FNM* 1 1997, Državni izpitni center, Ljubljana; str. 44–45.

Peter Štampar

Debata o lastnini

Ker se večina dijakov s filozofijo sreča šele v četrtem letniku gimnazije in ker mora profesor, po svoji presoji in vesti, z ozirom na smiselno zasnovani potek, v to edino leto uvrstiti najoptimalnejše vsebine, se mi zdi uvajanje v kritično mišljenje v tretjem letniku, kot ga predvideva program, dober odgovor in rešitev ter popotnica za naprej. Ključna sta dva vidika: prvič gre tu za seznanjanje s filozofsko argumentacijo in aktivno udeležbo v njej v obliki organiziranih debatnih krožkov ali vodene diskusije o neki pereči problematiki, skozi katere si dijaki skupno pojasnjujejo pojme brez kakršnega koli uvoda v filozofijo. Je pa to kljub temu neka propedeutika, ki je v četrtem letniku poplačana z veseljem razumevanja sicer tujerodnih, a vendarle nekako že znanih misli. Drugič pa takšno uvajanje omogoča profesorju, da bo imel v prihodnjem letniku aktivne sogovorce, ki bodo morda, čeprav ne zagotovo, znali motivacijsko vplivati tudi na preostale dijake. Dejansko je to baza dijakov, ki je lahko gibalno ur filozofije, toda moramo reči, da ni in ne sme biti izolirana skupina, ki je edino prisotna in sodeluje, saj so v dialoško zastavljeni pouk filozofije vpleteni vsi.

Debatno zasnovana ura z dijaki tretjega letnika gimnazije je uspela. Tema nevsakdanje vsakdanja. Glede na trenutno stanje stvari in glede na družbeno stvarnost, katere del smo, se mi je zdelo, da bi dijake znalo zanimati vprašanje tistega, kar je podlaga nesoglasij v razglabljanju o pravičnosti, četudi se na prvi pogled zdi, da so formalnopravno stvari dorečene in jasne: vprašanje lastninske pravice. In res, bili so visoko odzivni. Ker je to odraščajoča mladina, ki vstopa v svet tržnih odnosov, in ker je lastnina, zgodovinsko gledano, nekaj a priori pripadajočega, sem ne glede na druge opredelitve pojma pravičnosti vztrajal, da premislijo osnovno vprašanje, ki bo izhodišče za postopno vzpenja-

nje k tekmujočim teorijam pravične razdelitve dobrin, uveljavitve enakih možnosti in največje koristi za vse.

Že pri prvem vprašanju, ali se jim zdi da živijo v pravični družbi, se je vnela polemika, ki sem jo omejil in z vprašanji usmerjal glede na logično doslednost govorcev, pri kateri sem opozarjal na možne zmote v argumentu, kot recimo sklicevanje na avtoriteto ali argument ad hominem, ki sta bila najpogostejša. Vprašanje po pravičnosti kot splošno vprašanje je dopuščalo možnosti poljubne opredelitve, pri čemer se je pokazalo, da so v predpogoju že prisotni nastavki za kasnejše razvitje in da je prisoten občutek za stvar, čeprav pa še ne oblikovan strokovni besednjak in izpeljava.

Besedilo, ki sem ga ponudil v branje, se je nanašalo na »pravično« prilastitev zemlje in njene posledice, vzeto pa je iz Kymlickove knjige *Sodobna politična filozofija*. Poleg primerjav različnih političnih teorij glede na tri temeljna načela/koncepte francoske revolucije (svobode, enakosti in skupnosti) knjiga vsebuje mnogo nazornih primerov, ki so prilagojeni današnjim generacijam. Je pa tudi dober uvodnik v novejšo teorijo kot denimo multikulturalizem, feminizem itd.

Dijake sem opozoril, naj bodo pozorni na izraze, ki se pogosto pojavljajo v besedilu, na tablo pa sem napisal lockovski pogoj pravične prilastitve zemlje, ki predpostavlja, da si lahko nikogaršnjo zemljo prilasti vsak, če pusti zadosti enako dobre tudi za druge. Po branju si niso bili na jasnem, ali naj pritrdijo lockovskemu pogoju ali ne oziroma kdaj je sploh lahko izpolnjen. Oblikovala sta se dva nasprotna tabora, ali bolje, na nasprotnih straneh sta se znašla dva dijaka, od katerih je imel vsak svoje stališče, preostali pa so se vključevali občasno. Ker smo se ukvarjali s pravičnostjo, sem vprašal po razlogih za avtorjevo poudarjanje problema lastnine in izzval s trditvijo, da je moje telo moja edina lastnina, do katere imam neodtujljivo pravico

in da telo vsakega bitja na zemlji zaseda neki prostor. Ali mu zato pripada tudi ta prostor? Vsak je nato skozi postopno oblikovanje stališča navedel boljše argumente glede upravičenosti/neupravičenosti prvotne pridobitve lastnine. Po spodbudi, naj v besedilu vsebovano in v diskusiji reflektirano poskusijo premisliti v okviru današnje situacije, so se v nadaljevanju kritično spoprijeli s stanjem pravic in lastnine v svetu in pri nas. Izrekli so mnogo zanimivih pomislekov, ki ne odsevajo zgolj njihovega zavedanja stanja družbe, temveč tudi željo po aktivni udeležbi v procesih oblikovanja pravičnejše družbe.

Upoštevali so možne oblike demokracij, se je pokazalo, kako pomemben element je lastnina in z njo povezana pravica in kako močno vpliva na druge pravice; upam, da se bodo dijaki kasneje v življenju radi poglobili v vprašanje pravične družbene ureditve glede na razdelitev dobrin, četudi ne bodo šli študirat prava, filozofije, politologije ali kaj podobnega. Vsekakor pa se bo marsikateri od njih pri redni uri filozofije v četrtem letniku ob obravnavi vprašanj oblasti, pravice do odločanja ali pri opredelitvi vrednot spomnil naše ure. Ne glede na to, ali bo v libertarnem ali pa komunitarističnem konceptu videl boljše strani, bo moral računati s tem, da bodo vedno obstajali zagovorniki nasprotnega, ki jih bo moral poslušati in/ali poskusiti prepričati.

Razprava o ljubezni

Razprave o ljubezni se je z dijaki mogoče lotiti na nič koliko načinov. Čeprav klasičnih filozofskih tekstov na temo ni ravno veliko – izjeme so Platon, Kierkegaard, Schopenhauer, morda Nietzsche, kopica krščanskih mislecev in še kdo –, pa je v novjšem času te literature precej tudi v slovenščini. Poleg tega seveda obstaja bogata umetniška dediščina: romanov, pesmi, dram, likovnih del, filmov na to temo je ogromno. Virov torej ni težko najti, težje jih je izbrati.

Ali je ljubezen mogoče pojasniti le kot biološko dejstvo

Zanimiv dokumentarni filmček, s katerim je mogoče uvesti temo, je film Alaina de Bottona *Schopenhauer o ljubezni* (za ta film obstajajo tudi slovenski podnapisi, ki so nastali v produkciji Zofijinih ljubimcev, društva za razvoj humanistike). Film povzema de Bottonovo

poglavje na temo iz knjige *Utehe filozofije*. Osnovna ideja filma in poglavja v knjigi je ta, da se vam v trenutku, ko vas zapusti ljubljena oseba, ni potrebno preveč vpraševati, kaj ste naredili narobe itd., saj je ljubezen v osnovi neka nagonska sila, ki ljubimca poveže zato, da bi dobila otroka. Par se ne oblikuje zaradi teh ali onih značajskih lastnosti, temveč ga povežejo nezavedni dejavniki, ki služijo temu, da bodo imeli potomci kar najboljše lastnosti. De Bottonova ideja je potemtakem preprosta. Če ste nesrečni zaradi izgube ljubezni, berite Schopenhauerja, ker vas utegne potolažiti. Ljubljena oseba vas je zapustila iz nezavednih vzrokov, ki nimajo ničesar opraviti z vami.

Ta misel se mi torej zdi dovolj zanimiva, da z njo (s pomočjo filma) in delovnega lista, ki sledi, uvedemo razpravo o ljubezni. Delovni list v bistvu povzame in nadgradi zgoraj rečeno z nekaterimi sodobnejšimi raziskavami, ki se jih v zadnjem času lotevajo po vsem svetu.

Delovni list I

Filozof Arthur Schopenhauer [...] leta 1821 [...]: Končni smoter vsega ljubimkanja... je v resnici pomembnejši od vseh drugih smotrov v človeškem življenju in si tako zasluži vso najglobljo resnost, s katero ga obravnavamo. To, kar je s tem odločeno, namreč ni nič manj kot *sestava naslednje generacije*. [...] Nekaj let je bil David Buss, profesor na Teksaški univerzi v Austinu, nezadovoljen socialni psiholog. Nato se je [...] sredi osemdesetih let zagnal v evolucijsko psihologijo. To, kar so bile v povojih stroke čiste spekulacije, je nameraval dokazati: da so vedenje in interesi moških in žensk različni, in sicer prednostno *biološko* različni in ne denimo *socialno* ali *kulturno*. Za razliko od izučenih biologov se je poslužil sredstev empiričnega raziskovanja. Buss je želel številk, statistike in dejstva. Njegov projekt je bil gigantski: v več letih je izprašal 10.047 ljudi iz tridesetih različnih kultur. Upošteval je različne sloje, vere in starosti. In vsako in vsakega je vprašal, kaj si želi od nasprotnega spola. [...] Rezultat se je v popolnosti skladal z domnevo, ki jo je imel Buss od vsega začetka: naj gre za tečajnik ali puščavski šotor – želje pri izbiri partnerja so povsod enake. Različne so samo *med* spoloma. [...] Za moške to pomeni, da svoje spolne in življenjske partnerice izbirajo po kriteriju 'sposobnosti'. Kar hočejo, je še posebno dober ciljni objekt za njihove gene. Moški si želijo mladih žensk, lepih žensk s polnimi ustnicami in gladko, napeto kožo, želijo si bistrih oči, sijoče lase, dober mišični tonus, ugodno porazdelitev telesne maščobe, lahko tonus, živahen izraz na obrazu in visoko raven energije. Kajti vse to signalizira predvsem mladost. [...]

V povezavi z moškim je na primer biolog in raziskovalec hormonov Ben Greenstein leta 1993 v svoji knjigi *The Fragile Man (Krhki moški)* trdil: »V prvi vrsti je moški oplodjevalec žensk. Njegova

potreba, da bi svoje gene injiciral v žensko bitje, je tako močna, da obvladuje njegovo življenje od pubertete pa vse do smrti [...]»

David Buss je anketiral tudi ženske. Rezultat je zanimiv, kajti v primerjavi z moškimi so veliko bolj zapletena vrsta. Ženske si želijo nekoliko starejših, premožnih, krepkih, zdravih in močnih moških. To je preprosta in na prvi pogled vidna plat. Po drugi strani pa ženske iščejo paradoks: moškega, ki je tako zvest in ljubeč in družinski kot tudi pod vplivom testosterona, splošno oboževan in drzen. [...] Če navedemo Davida Bussa: »Za (žensko) izbiro partnerja so nujni psihološki mehanizmi, ki ženski omogočajo, da vse lastnosti sešteje in vsako primerno pretehta.« (Precht 2010, 65–68)

Morda nekaj vprašanj, s katerimi je mogoče usmeriti razpravo v razredu:

1. Kaj je bistvo Schopenhauerjevega pogleda na ljubezen? Ali se s tem strinjate?
2. Kaj je bistvo Bussovega pogleda na ljubezen? Kako je ta pogled podprt? Ali se vam zdi podpora uspešna? Ali bi lahko temu kako nasprotovali?
3. V kakšnem odnosu so raziskave Davida Bussa z mislijo Schopenhauerja? Ali to pomeni, da so ljubezenske zadeve podvržene biološki logiki (prisili)?

Poanta takšne obravnave ljubezni je v vprašanju, ali je ljubezen resnično mogoče opisati zgolj z naravoslovnim besednjakom. Ali je ljubezen zlasti naravosloven pojav, ali pa se temu pogledu izmuzne kakšna njena bistvena značilnost? Obstaja namreč zelo močno nasprotno stališče, ki v razmislek uvede kulturo.

Ko gre za razpravo v razredu jo je priporočljivo usmerjati tako, da imajo dijaki in dijakinje možnost odkriti pomanjkljivosti izključno naravoslovnega pogleda. Pri tem lahko pomaga tudi naslednji odlomek:

Delovni list II

Obstajajo ženske in moški, ki se vedno radi odločijo za napačnega ali napačno. Obstajajo ljudje, ki občutijo druge ljudi kot nadvse privlačne, vendar nikoli ne bi hoteli živeti z njimi. Obstaja spolna sla in razumno razmišljanje. Obstajajo prav osebne in od časa do časa zelo posebne želje po značajskih potezah in telesnih podrobnostih. Obstajajo ljudje, ki se zaljubijo v nasmeh, ne da bi o tej osebi karkoli vedeli. Obstajajo moški, ki ljubijo starejše ženske, in ženske, ki ljubijo mlajše moške. Obstajajo ljudje, ki se zaljubijo v na smrt bolne in se z njimi poročijo. Povedano z besedami, ki so stare skoraj sto štirideset let: »Človek z natančno skrbnostjo preverja značaj in rodovnik svojih konjev, govedi in psov pred njihovo paritvijo. Kar pa zadeva njegovo lastno poroko, se s tem potruzi le redko ali pa sploh nikoli.« Mož, ki je to zapisal [...] je bil Charles Robert Darwin! (Precht 2010, 73)

Vprašanje:

V kakšnem odnosu je zgornji odlomek z idejami Schopenhauerja in Bussa?

Prechtova bodica v navedenem odlomku je očitna. Z navajanjem Darwina kritizira izključno naravoslovno obravnavo ljubezni in zlasti tiste (Bussa), ki se pri tej obravnavi sklicujejo prav

na Darwina in njegovo evlucijsko teorijo.

Poleg tega drugi delovni list prinaša tudi nekaj čisto »sokratskih« protiprimerov Bussovi obravnavi, torej primerov nasprotnih logiki, da si moški vselej izbirajo takšne ženske, katerih lastnosti obljublajo dobre potomce, in obratno. Če nas ti nasprotni primeri prepričajo, potem je zgolj naravoslovna obravnavo ljubezni

pomanjkljiva in se je potrebno pojava ljubezni lotiti drugače oziroma z raziskavo je potrebno nadaljevati.

Ljubezen kot kulturno dejstvo oziroma ljubezen kot moralna lastnost

Delovni list III

Charles Darwin, je [...] v psihi in duhu je uvidel pojava s po možnosti samobitnimi pravili in zakoni, ki si pravil igre ne pustijo več predpisovati s spodnjih ravni biologije. Kajti pri človeku so bili zelo očitno na delu mehanizmi, ki jih ni bilo mogoče naravno pojasniti. In ti mehanizmi, je spoznal Darwin, so imeli po eni strani nekaj opraviti s senzibilnostjo, s čustvi in po drugi s kulturo: »Naj je bil in je boj za obstanek še tako pomemben, so, če upoštevamo najvišji del človeške narave, druge sile še pomembnejše; kajti moralne lastnosti se neposredno veliko bolj širijo pod vplivom navad, razmišljanja, pouka in religije kot z naravnim izborom.« Med najpomembnejše od teh 'moralnih lastnosti' sodi ljubezen. Darwin je v resnici pisal o 'love' in ne o 'sex' [...]. Po Darwinu je bila ljubezen moralna lastnost, ki se pripravlja pri višjih živalih in razcveti pri človeku. [...] O spolnem razmnoževanju potemtakem ne odloča zgolj biološka spolna preferenca, temveč gre za povezavo močnih čustev. Ta nas razlikuje od nižjih živali: »Z vplivom ljubezni in ljubosumja, s priznanjem lepote v zvenu, barvi ali obliki ter z uporabo izbire.« Z ljubeznijo prihaja tako na svet popolnoma nova kvaliteta. In slednja naj bi bila najpomembnejši razlog za to, da se človek ne razmnožuje po logiki govedorejcev. Imamo torej vse razloge, da Darwina branimo pred darvinisti. Kajti slednji – in z njimi evolucijski psihologi – so 'love' znova spremenili v 'sex': najboljši samci osvojijo najboljše samice. (Precht 2010, 123–125)

Kaj je poanta delovnega lista? Najprej je očitno, da Precht z navajanjem Darwina nadaljuje boj zoper tiste, ki ljubezen obravnavajo zgolj evolucionistično; toda prinaša še nekaj novega – obravnavo ljubezni prestavi v polje morale – ljubezen postane celo ena izmed najpomembnejših moralnih lastnosti. To pomeni, da več nimamo opravka zgolj s »sokratskim« zanikanjem temveč z novo, (sicer) zelo splošno teorijo ljubezni.

Razprava z dijaki utegne na tej točki postati zapletena. Namreč, kaj je to moralna lastnost in naprej, kaj pomeni reči, da je ljubezen moralna lastnost. Dijaki naštejejo veliko moralnih lastnosti, zlasti vrlin: pogum, pravičnost, zmernost, preudarnost itd. V kakšnem smislu je mogoče uvrstiti ljubezen v to množico? Ali razlike niso očitne? Moralne lastnosti, kot so vrline,

razvijamo, medtem ko se za ljubezen zdi, da nas doleti. In naprej, moralne lastnosti razvijamo z voljo in lahko namenoma postajamo pogumni, pravični, zmerni, preudarni, medtem ko se ne moremo namenoma zaljubiti. Kako se torej lahko ljubezen širi pod vplivom navad, razmišljanja ali pouka? Ali se Precht v svoji interpretaciji Darwina vendarle ne moti?

Frankfurtova opredelitev ljubezni

Na tretjem delovnem listu je bilo rečeno, da Darwin ni govoril o seksu (nezavedni biološki izbiri partnerja), temveč o ljubezni, se pravi, da je to dvoje ločil. Ali je mogoče iz te razlike izpeljati pojmovanje ljubezni kot moralne lastnosti? Zdi se, da bi temu pritrdil Harry G. Frankfurt.

Delovni list IV

Ljubezen je v svoji najbolj osnovni razsežnosti *brezinteresna* skrb za obstoj tega, kar je ljubljeno, in za to, kar je za ljubljeno dobro. Ljubeči želi, da bi to, kar ljubi uspevalo in ne bi bilo poškodovano; in tega si ne želi zgolj zato, ker bi si prizadeval za kateri drugi cilj. Nekomu gre lahko za družbeno pravičnost zgolj zato, ker zmanjšuje verjetnost nemirov; in komu gre lahko za zdravje

druge osebe zgolj zato, ker mu v slabem zdravstvenem stanju ne bi mogla koristiti. Za ljubečega pa je stanje ljubljene osebe pomembno po sebi, ne glede na vpliv, ki bi ga to utegnilo imeti na druge zadeve. Ljubezen lahko vsebuje močna čustva privlačnosti [...], ljubeči tudi pogosto uživajo v družbi svojih ljubljenih [...] in hrepenijo po vzajemnosti. Ta navdušenja niso bistvena. In tudi ni bistveno, da je osebi všeč to, kar ljubi. [Ljubezen] je stvar volje. Ljubiti nekaj je manj odvisno od tega, kaj oseba verjame ali kako čuti, kot od ustroja volje, ki obstaja v praktični skrbi za to, kar je za ljubljeno dobro. Ta ustroj volje usmerja ljubečega v snovanju in razvrščanju njegovih namenov in prioritet, s tem pa oblikuje njegova nagnjena in ravnanje v odnosu do tega, kar ljubi. Pomembno je, da ljubezni – tako kot sam definiram ta pojem – ne zamenjamo z zaljubljenostjo, s slo, z obsedenostjo, s posesivnostjo in z odvisnostjo v njihovih različnih oblikah. Še posebej odnosi, ki so v prvi vrsti romantični ali seksualni, ne dajejo zelo pristnih ali poučnih paradigem za ljubezen, kot jo razumem sam. Tovrstni odnosi praviloma vsebujejo številne živo moteče elemente, ki ne spadajo v bistveno naravo ljubezni kot modusa brezinteresne skrbi, a so tako begajoči, da je skoraj nemogoče, da bi lahko kdorkoli natančno vedel, kaj se dogaja. Izmed odnosov med ljudmi je ljubezen staršev do njihovih dojenčkov ali malih otrok še najbližje temu, da podaja prepoznavno čiste primere ljubezni. (Frankfurt 2009, 37–38)

Premisleka vrednih poudarkov v zgornjem delovnem listu je veliko. Najprej je tukaj opredelitev ljubezni kot brezinteresne skrbi za dobrobit drugega (ljubljenega), nato pa je od tod izpeljana misel, da je ljubezen stvar volje, se pravi natanko tisto, kar se nam je zgoraj zdelo neverjetno.

Dijaki, kot je pokazala razprava z njimi, to razumejo približno takole: človek se najprej zaljubi v neko osebo, pri čemer je zaljubljenost stanje, zoper katerega v resnici nič ne moremo. Ko je človek zaljubljen, je zaslepljen (odmev rekla – ljubezen je slepa) in v ljubljeni osebi ne vidi nobenih napak, idealizira jo, slika s posebnimi barvami ipd. Toda to stanje sčasoma mine, zaljubljenec ali zaljubljenka se pričnejo odpirati oči in opazovati začne napake na ljubljeni osebi. Na tej točki je človek pred izbiro: ali ostati z ljubljeno osebo ali ne. In prav ta izbira je znak oziroma mesto, kjer vstopi v igro volja – napake nam niso všeč (kot pravi Frankfurt: ni bistveno, da je osebi všeč, kar ljubi), vendar smo jih z nekaj truda sposobni sprejeti, dopustiti in bivati ob ljubljeni osebi.

Seveda se na tej točki stvari zapletejo. Mnogi dijaki namreč opazijo, da Frankfurtova opredelitev ni vzajemna. Kaže namreč – o tem nemara

priča njegova ideja, da je najbližje njegovi idealni opredelitvi ljubezni ljubezen staršev do otrok – da mora ljubljena oseba brezpogojno ljubiti, kar med drugim pomeni, da mora sprejeti tako rekoč vsako napako ljubljene osebe in v zameno ničesar pričakovati. Če bi namreč karkoli pričakovala, tedaj bi težje govorili, da je za ljubečega stanje ljubljene osebe pomembno po sebi. Za to pa je potrebno že kar veliko volje, mar ne? Na ta način je namreč mogoče, da ljubeči ljubi, ljubljena oseba pa ljubezni ne vreča. Ali je to smiselna opredelitev ljubezni? Večina dijakov je zelo skeptična. V glavnem se strinjajo, da naj ljubeči dela dobro ljubljeni osebi, prav tako se strinjajo z razločevanjem ljubezni in zaljubljenosti, toda ljubezen povezujejo tudi s pričakovanji, ki jih imamo do ljubljene osebe. V nasprotnem so namreč mogoče zgodbe, kjer je nek partner vselej podrejen, prenaša nasilje, drugi partner pa je nasilen, živi zgolj za svoje partikularne užitke, za osebo, ki mu izkazuje ljubezen pa se sploh ne spremeni. V tem primeru se lahko nekdo povsem odpove lastnim interesom v korist interesov drugega. Toda to (tako dijaki) ni več ljubezen ampak norost, torej nekaj, kar ni vredno občudovanja kot moralna lastnost.

Razprava potemtakem pokaže, da je ljubezen

lahko nesebična skrb za dobrobit drugega, da se loči od zaljubljenosti, da je povezana z voljo, toda povezana je tudi s pričakovanji v vzajemnem odnosu. Na tej točki je seveda zanimivo vprašanje, ali je pričakovanje, da nam bo ljubljena oseba vračala enako nesebično skrb, kot

jo izkazujemo mi, sebično.

Moralne intuicije dijakov se na tej točki precej pokrijejo s Prechtom, ki pravi takole.

Delovni list V

Takšna ljubezen kot jo definira Frankfurt, morda obstaja med starši in otroki. [...] Če nekoga to, kar se dogaja med žensko in moškim, 'moti', potem to preprosto razglasi kot nekaj, kar ne pripada 'bistveni naravi ljubezni'. Toda ta 'bistvena narava' je v resnici samo osebna ugotovitev gospoda Frankfurta. To, da naj bi se ljubezen resnično skrivala v 'identiteti predanosti in lastnega interesa', je ljubka ideja, [...], toda v resničnem življenju obstaja nešteto primerov goreče strasti, ki te identitete ne poznajo. [...] Resnična težava spolne ljubezenske zveze je nasprotno v tem, da napetost med lastnim interesom in nesebičnostjo ne sme biti odpravljena, temveč *vzdrževana*. In najverjetneje je ravno to tisto, kar ljubezni daje napetost. [...] Moderna romantika ni več brez-pogojno in trajno zlitje lastnih interesov in interesov drugega, temveč je nikoli prekinjena pusto-lovščina sporazumevanja (na novo). (Precht 2010, 237–238)

Toda vključitev lastnih interesov in pričakovanj do ljubljene osebe nekako ponovno zabriše razliko med zaljubljenostjo in ljubeznijo, ki jo lahko Frankfurtova opredelitev vsaj jasno misli. Kar naenkrat se zdi, da je ljubezen težko ločiti od živo motečih elementov zaljubljenosti, o katerih beremo na četrtem delovnem listu. Osnovna težava je v tem, da ni enostavno določiti, kdaj so pričakovanja do ljubljene osebe upravičena. Po eni strani se zdi, da lahko imajo ljubezenski pari drug do drugega povsem upravičena pričakovanja in če ta niso izpolnjena, se pojavijo dvomi, ali nas ljubljena oseba še ljubi. Po drugi strani pa se številna neupravičena pričakovanja zgolj prikazujejo kot upravičena in niso nič drugega kot poskus obvladovanja ljubljene osebe.

Alja Adam tako v knjigi *Evridika in Orfej – od zrcalne k mnogoteri ljubezni* za zaljubljenost pravi naslednje: »Model začetnega stanja ljubezni, stanja zaljubljenosti, je model, ki je prikrojen moškim potrebam – skozi idealizacijo, glorifikacijo, mistifikacijo je ženska povzdignjena, hkrati pa ponovno vrnjena na mesto družbene podrejenosti. Ženske se namreč zavedajo, da je idealizacija, za katero se nekatere tudi same trudijo, da bi jo moškemu pomagale ustvariti, iluzorna.« (Adam 2009, 138–139)

Zrcalna in mnogotera ljubezen

V omenjeni knjigi Alje Adam najdemo veliko zanimivega gradiva, o katerem je vredno razpravljati z dijaki.

Delovni list VI

Ljubezen, ki jo danes propagira večji del zahodnega kulturnega imaginarija, se vzpostavlja skozi »imaginarno dualno razmerje«, zato prinaša v odnos nezadovoljstvo in bolečino: »Imaginarno dualno razmerje temelji na prepričanju, da je mogoče dati/najti/dobiti 'tisto'« (Verhaege 2002, 75). Cilj imaginarno dualnega ali zrcalnega razmerja je, da bi »neko željo in potrebo v celoti zadovoljil«, tako da bi željo ene osebe naredil povsem enako kot željo druge osebe. »Najbolj boleča oblika je imaginarno dualno razmerje, katerega prisilni značaj lahko povzamemo takole: '*Jaz* vztrajam, da *jaz* in samo *jaz* lahko zadovoljim potrebe druge osebe.' Seveda velja tudi nasprotno: '*Jaz* zahtevam, da druga oseba zadovolji *moje* in samo *moje* potrebe«. Osebe znotraj zrcalnega

razmerja svoje ljubezni ne morejo nikoli v celoti zadovoljiti, obsojene so na večno stremljenje k popolnosti [...]. Posledice tovrstnih neuslišanih želja se kažejo v številnih oblikah, od nevrotičnega dvoma, ki vzbuja v posamezniku oziroma posameznici večno negotovost in strah pred tem, da njegova oziroma njena dejanja in obnašanje niso zadovoljliva, do paranoidne gotovosti, ki izhaja iz prepričanja, da nekdo »tisto« ima, do depresije, samodestruktivnih občutkov in ljubosumja. (Adam 2009, 131)

Če ta delovni list povežemo z zgornjima dvema, dobimo približno takšno podobo: Frankfurt razloči ljubezen in zaljubljenost, s čimer iz pojma ljubezni izključi vzajemnost pričakovanj, pa tudi gorečo strast. Precht skuša oboje zopet vključiti, vendar nato ni povsem jasno, katera pričakovanja so upravičena in katera ne. Alja Adam prav tako vključi oboje, hkrati pa vzajemnost pričakovanj interpretira skozi feministično logično vzorcev obvladovanja. V partnerskem odnosu namreč imaginarno dualno razmerje (ali zrcalno razmerje) pomeni nekakšno zlivanje dvojega v eno, pri čemer je navadno tako, da so moški tisti, ki poskušajo želje žensk narediti enake svojim željam. Ker je to nemogoče, so posledice številne anomalije, ki jih nakaže tudi zgornji delovni list.

Ob tem se pojavi še eno vprašanje. Ali ni res, da je ljubezen nekakšno postajanje enega iz dvojega, ali morda zaljubljenici ne privzemajo lastnosti ljubljenih oseb, ali ne začnejo tvoriti podobnih besednih zvez, nezavedno uporabljati podobnih gest itd.? In ali ni tudi res, da v takšnih primerih konec ljubezni prinese razpad te enosti in ponovno vzpostavitev dvojega, pri čemer bivša zaljubljenca z začudenjem spoznata, da sta med tem izgubila in da kar nenadoma ne znata več živeti ločeno in vsak zase?

Za temi vprašanji se skriva tako imenovana teorija, ki vidi ljubezen v uniji, zvezi, celoti, ki jo tvorita partnerja (za predstavitev te teorije glej predavanje *Ljubezen in druge pomembne stvari* Friderika Klamperja). Tako imamo po »Scrutonu z ljubeznijo opraviti, kakor hitro vzajemnost prerase v skupnost, to je v trenutku, ko

izgine sleherna razlika med mojimi in tvojimi interesi (oz. ko ene in druge v celoti nadomestijo najini interesi); ljubezen je zanj v prvi vrsti skupnost skrbi; ko nekaj storim iz za ljubezen značilne skrbi, tega ne storim niti zaradi sebe niti zaradi tebe, ampak zaradi naju ('for our sake'). V tej zvezi ali uniji se torej partnerja kot posameznika izgubita, razpustita.«

V omenjeni predstavitvi Klampfer navede tudi dve resni težavi teorije ljubezni kot unije. »Prva je v tem, da zahteva od posameznikov odpoved lastni avtonomiji (pravi do odločanja o tem, kdo smo in kaj počnemo); in ker velja avtonomija za pomembno osebno dobro, bo ljubezen v osnovi nekaj slabega. [...] Druga kritika gradi na naši intuiciji, da je za ljubezen tvorna skrb za ljubljen osebno zaradi nje same, taka skrb pa je očitno nesebična. V skladu z zgornjim pojmovanjem ljubezni pa je skrb, ki je značilna za ljubezen, v nekem smislu vedno sebična, ker je pač vedno skrb za interese te nove celote, katere neločljiv del sva oba postala.«

Kritike, ki jih navaja Klampfer, se tako prekrivajo s kritikami, ki jih Alja Adam usmeri na imaginarno dualno razmerje (zrcalno razmerje), pri čemer kritike slednje dodatno črpajo feministične tradicije in postavljajo ljubezen kot unijo v kontekst prevladovanja enega spola nad drugim.

Kritiko ljubezni kot unije, v kolikor jo interpretiramo kot obliko zrcalne ljubezni, prinaša tudi naslednji delovni list.

Delovni list VII

Verhaege poudarja, da mora biti znotraj zrcalne ljubezni, ki ne dovoljuje nobenega odstopanja,

druga oseba isto kot jaz. Zrcalno ljubezen zaznamuje zatiralska narava razmerja, v katerem poskuša partner/partnerica narediti vse, da bi se njegove/njene želje poistovetile z željami ljubljenih oseb. Vsaka najmanjša razlika namreč lahko ogrozi razmerje, zato jo je treba odpraviti. »Zahteva po izključni pozornosti je tu neobičajno velika. Vsaka tretja oseba postane potencialna grožnja in ljubosumnost je neizbežna. Posledica pritiska, ki ga [...] izvaja ljubosumen partner/partnerka, je pogosto beg drugega partnerja/partnerke. (Adam 2009, 134)

Srečen konec

Če poskušamo povzeti in podati neko sprejemljivo opredelitev ljubezni, ki bi povzela zgornji tok razprave, bi nemara lahko dejali, da je ljubezen moralna lastnost (torej nekakšna vrлина). Kaže se kot nesebična skrb za drugega, ki je vzajemna, lahko je polna pričakovanj, obogatena z gorečo strastjo, vendar ni zrcalno (imaginarno razmerje), ni obvladovanje enega partnerja nad drugim; je življenje ob drugem,

zanimanje zanj/zanjo, za njegove/njene interese, je stanje ob strani kadar on/ona to potrebuje, je tudi pričakovanje, da bo on/ona tukaj za vas, kadar to potrebujete, a vas pri tem ne bo omejeval do mere, da bi ogrozil vašo avtonomijo, nadalje je sprejemanje napak drugega in popraviljanje lastnih napak zaradi drugega; hkrati pa je ljubezen tudi izkazovanje želje vaše po njem/njem in njegovo/njeno po vas.

Delovni list – VIII

L. Irigaray predlaga, da bi ljubezensko izjavo 'ljubim te' nadomestili z izjavo 'ljubim k tebi' in s tem tudi v vsakdanjem govoru ovrednotili prostor, ki se nahaja med dvema. 'Ljubim k tebi' je bolj nenavadno kot 'ljubim te', vendar pomeni, 'ljubim k tebi zaradi tega kar si, zaradi tega kar počneš, ne da bi te skrčila na objekt ljubezni.' Sprašuje se, kako uresničevati odnos v dvoje, ki naj ne bo le želja po polaščanju in uporabljanju, temveč vračanje k sebi zato, da spoznamo drugega, da razmišljamo o tem, kdo je, pa tudi zato, da se počutimo to, kar smo, ne glede na zanimanje drugega. 'Tako se torej odhajanje k drugemu izmenjuje z vračanjem k sebi, iztegovanje k drugemu z iskanjem bivanja v sebi, pojavljanje v svetlobi z vračanjem v temo, v nevidno notranjost, v skrivnost drugega.' (Adam 2009, 171)

Literatura

Alja Adam: *Evridika in Orfej – od zrcalne k mnogoteri ljubezni*, Založba Sophia, Ljubljana 2009.

Harry G. Frankfurt: *Razlogi ljubezni*, Krtina, Ljubljana 2009.

Friderik Klamper: Ljubezen in druge pomembne stvari, <http://www.zofijini.net/Ljubezen.pdf>. (13. 4. 2011).

Richard David Precht: *Ljubezen kaotično čustvo*, Učila 2010.

Ernst Bloch in filozofija kot iskanje utopične stvarnosti

Konec minulega stoletja utopičnemu mišljenju ni bil naklonjen, utopijo so njeni nasprotniki povezovali z avtoritarnimi režimi in porazom t. i. uresničenih utopij v 20. stoletju, zlasti s padcem realnega socializma. Čeprav je v zadnjih desetletjih prepričanje, da je utopije konec, postalo že skoraj dogma, utopija ni nikoli povsem zamrla, zavest o nujnosti utopične vizije sveta pa se na začetku novega tisočletja ponovno vse bolj krepi. A tudi če se je človeštvo ideji popolnosti, ki je bila značilna za klasično utopijo, ni pa več značilna za novo utopijo, tj. utopijo 21. stoletja, odpovedalo za vselej, mora imeti utopijo v smislu vizije prihodnosti, sicer bodo zanj vrata prihodnosti zaprta. Še več: utopičnost je v samem bistvu človeka, zato bosta utopija in utopično upanje obstajala tako dolgo, dokler bo na svetu človek. To nam z vsem svojim veličastnim utopičnim filozofskim opusom dopoveduje Ernst Bloch (1885–1977), ki mu je posvečen ta članek.

Utopično upanje, ki je v Blochovem filozofskem sistemu celo princip, je izraz zavesti o nujnosti preseganja tistega, kar že je; usmerjeno je v prihodnost, ta pa je po Blochovem trdnem prepričanju najpomembnejša časovna dimenzija. Zaradi prepričljivosti pri dokazovanju te trditve bi bil lahko Bloch kljub svojemu začetnikom, pogosto pa celo izkušenim bralcem težko razumljivemu, a hkrati očarljivemu in skrivnostnemu jeziku zanimiv tudi za srednješolce, ki pri filozofiji kot izbirnem predmetu v četrtem letniku gimnazije z učitelji svobodno razpravljajo o svobodno izbranih temah – morda tudi o upanju in utopiji.

Menim, da sta glede na težavnost za dijake primerna zlasti *Tübingenski uvod v filozofijo* in Blochovo najobsežnejše delo, *Princip upanja*, od katerega izida je predlani minilo pol

stoletja. Delo je prava enciklopedija upanja in utopij in ne obravnava le socialnih in političnih utopij. Utopija in utopično upanje namreč nista omejena na politične projekte in gibanja, saj sta v samem človekovem bistvu in Bloch z vsem svojim opusom dokazuje, da »biti človek pomeni imeti utopijo« (Bloch 1978, 36); živeti pa po Blochu pravzaprav pomeni upati.

Blochova filozofija prihodnosti kot zavest procesa, ki je usmerjen k sreči

Kaj je po Blochu filozofija? V članku *O zdajšnjem stanju filozofije* (1950), objavljenem v *Filozofskih spisih o objektivni fantaziji* (1969), Bloch ugotavlja, da je definicij filozofije toliko, kolikor je pomembnih filozofov, razlike med filozofijami pa so precej odvisne od družbene vloge teh filozofov: »Kakšna je filozofija, ni odvisno samo od tega, kakšen človek je kdo. Bolj je odvisno od tega, v kakšnem času živi, predvsem pa: kako mu pripada. S tem, ali je v mislih povezan s svetom, ki tone, in z vsem minljivim v svojem času ali s svetom, ki prihaja – čeprav se le stežka rojeva« (Bloch 1982: 50). Blochova filozofija upanja in utopije je povezana s prihajajočim in, kot je zapisal Bloch, stoji na fronti svetovnega procesa, usmerjenega k dobremu, upanje pa je »krmilo in motor« (*Duh utopije*) svetovnega procesa; »še le horizont prihodnosti /.../ s horizontom preteklosti kot njenim predprostorom, daje dejanskosti njeno realno dimenzijo« (Bloch 2008: 88). Upanje je po Blochu največja protiutež nihilističnemu občutju časa.

Po Blochu je filozofija nauk o tendenci, odgovoriti poskuša na vprašanja kot npr. *kdo smo, kam gremo, kaj pričakujemo, kaj nas čaka*. Kot poudarja v članku *Kaj je filozofija* (1950), prav tako objavljenem v *Filozofskih spisih o objektivni fantaziji*, filozofija nikakor ni namenjena le sami sebi, temveč je »zavest in védenje o cilju znotraj posamičnih znanosti, vendar ni ena izmed znanosti« (cit. iz: Bošnjak 1982: 150). Velika filozofska dela, trdi, presegajo svoj čas

– vsebujejo utopični presežek; v delu *Subjekt – objekt* (1949) o njihovem miselnem preseganju časa, v katerem so nastala, piše: »Če neka velika filozofija izraža misel svojega časa, potem prav tako izraža tisto, kar temu času manjka, in tisto, kar je prispelo iz prihajajočega. Šele tako sveti k latentno novemu, k novi družbi, k resničnejšemu svetu« (Bloch 1975: 335).

Utopične elemente je tako mogoče najti v delih starogrškega filozofa Aristotela ali pa novoveških filozofov Leibniza, Kanta in Hegla, a kljub utopičnim elementom v njih, ugotavlja Bloch, so omenjeni avtorji zanemarili pomen prihodnosti. Skoraj vsej filozofiji Bloch zameri, da se ni s prihodnostjo intenzivneje ukvarjala in da je izmed dveh nasprotujočih si principov – Platonovega principa anamneze in filozofskega erosa – izbrala anamnezo, ki vedenje omejuje na vedenje o tistem, kar že je. Z izrazom anamneza v filozofiji označujemo Platonov nauk o tem, da je spoznanje zgolj spominjanje tistega, kar je človekova duša izvedela, ko je bila sopotnica večnih in nespremenljivih idej. Vsa filozofska tradicija je bila po Blochu bolj ali manj anamnetična in ni imela razumevanja za najpomembnejšo časovno dimenzijo, svojo filozofijo upanja in utopije pa je Bloch razumel kot »napredujočo zavest napredujočega *totuma*, ki kroži v veliki povezanosti nastalega s še-nastalim« (Bloch 1985: 226), in tako filozofiji odprl dimenzijo prihodnosti. Filozofija se lahko po Blochovem prepričanju udejanji z odpravo človekove odtujenosti od samega sebe, v spisu *Kaj je filozofija* jo označuje kot »logiko in dialektično-zgodovinski materializem, etiko in estetiko človeške osvoboditve procesa k sreči« (cit. iz: Bošnjak 1982: 151). Filozofija bo zato obstajala toliko časa, dokler ne bo dokončno odgovorjeno na vsa vprašanja človeka in sveta, dokler človek ne bo postal človeku človek in svet dom. Po Blochu smrt filozofije ustreza smrti sveta. Zaklinjalci konca filozofije, pove v nekem intervjuju, so v smrti filozofije videli le lastno filozofsko smrt, filozofija pa »traja tako dolgo kot njeni problemi« (Bloch 1977: 353).

Bloch z nasprotovanjem principu anamneze, pa tudi prepričanju starogrških filozofov Parmenida in Zenona, da je bit negibna in nespremenljiva, dosledno sledi svojemu filozofskemu vodilu, ki se glasi *incipit vita nova* (začenja se novo življenje). Blochovemu utopičnemu in z entuziazmom prepojenemu mišljenju ter nenavadnemu slogu filozofiranja, ki ga nekateri označujejo kot esejističnega, ustreza njegov eksperimentirajoči jezik, »spontan izraz dialektičnega erosa« (Telebaković 1990: 3), ki, kot ugotavljajo interpreti, ni dostopen mišljenju, ki je zgolj diskurzivno. Zato in zaradi pomanjkanja jasnosti in precizne pojmovne analize v njegovih delih so ga nekateri kritizirali, eden najvidnejših filozofov druge polovice 20. stoletja, predlani preminuli filozof Leszek Kołakowski, denimo, je njegovo filozofijo označil celo kot »največjo ekstravaganco naših časov« (Kołakowski 1976–1978: 421). Blochov jezik je jezik utopične odprtosti človeka in sveta, »o *utopikumu* in njegovem smislu ne moremo govoriti v eksaktnem jeziku, ne glede na to, v katerem jeziku govorimo« (Muminović 1973: 114–116). Funkcija tega jezika namreč ni odslikavanje tistega, kar že je ali kar je že znano, temveč odkrivanje globoko skritega utopičnega, stroga pojmovna analiza pa je po Blochu instrumentarij preteklosti.

Pomen upanja in njegove kozmične razsežnosti

Ena izmed največjih spodbud za branje Blochove filozofije je njegova utemeljitev upanja. Upanje je izraz zavesti, da v svetu obstajajo odprte možnosti. Pravo upanje je dejavno upanje in ne iluzorno upanje, slepo zaupanje ali nerealno pričakovanje. Je učeno upanje, *docta spes*; tudi upati se je namreč treba naučiti, poudarja Bloch. Upanju soroden afekt, ki se prav tako kot upanje nanaša na prihodnost, je strah; prihodnje namreč lahko vsebuje tisto, česar se bojimo, ali tisto, na kar upamo« (Bloch 1985, 2). Čas, v katerem prostor upanja zavzame obup, je po Blochu nevzdržen, vendar obstaja

nekaj še bolj nevzdržnega – lažno upanje, v zvezi s katerim Bloch nenehno navaja star latinski izrek, ki se glasi: *Corruptio optima pessima* (Če se pokvari najboljši, postane najslabši). Bloch v *Principu upanja* omenja mit o Pandorini skrinjici, ki jo je Zevs poslal na Zemljo po Prometejevi prevari; ne strinja se s Heziodovo različico zgodbe o Pandori, temveč s helenistično, po kateri je iz skrinjice zletelo vse iluzorno dobro, vendar se ni razširilo med ljudi, ljudem pa je ostalo upanje, ki še ni dozorelo, upanje, da lahko človek postane človeku človek in svet dom. Pandorina skrinjica je po Blochu »/krmarska/ kajuta na kopnem, v kateri obeta- joče gori luč doma« (Bloch 1985: 389).

Upanje, ki je torej »nekaj povsem človeškega« (Hedžet Tóth 2009: 36), ni le posebna oblika človekove zavesti. Tisto, zaradi česar je Blochova z upanjem prežeta filozofija nekaj čisto posebnega, je to, da ima njegovo upanje ontološki ozioroma kozmološki temelj. Blochova ontologija, tj. teorija o biti in bivajočem, v kateri je princip upanje, se od tradicionalne ontologije razlikuje predvsem v tem, da zanjo biti, ki bi bila sklenjena in lepo zaokrožena sploh še ni, svet je namreč šele v procesu nastajanja. Obstaja torej le še-ne-bit, za prihodnost odprta bit, popolna bit pa je (drugače kot v tradicionalni metafiziki) le realno možna utopija na koncu procesa. Upanje je še negotov princip, saj je vprašanje po smislu, smotru in cilju človeka in sveta še vedno odprto, a v ta princip je kljub temu, pove Bloch v enem izmed intervjujev, »treba verjeti, saj je spodbuda človeštvu, saj človeštvo vodi v boljšo prihodnost, v humanejši svet« (Bloch 1977: 351–352). Zato luč upanja, svari Bloch, nikoli ne sme ugasniti; če bi ugasnila, bi propadel proces človeka in sveta, ki je za zdaj še popolnoma negotov. S svojo filozofijo smotrnostnega procesa, katerega cilj pa ni nič onstranskega, je Bloch rehabilitiral presežnostno filozofijo – metafiziko. Princip v njej je upanje in upanje presega bolj, kot kar koli drugega. Usmerjeno je h končnemu cilju svetovnega procesa – k srečnemu posamezniku, solidarnosti,

svobodi, človekovemu dostojanstvu in neodtu-jeni naravi kot domu.

H končni izpolnitvi ne teži le človek, ampak tudi svet sam, ki je po Blochu živ proces, usmerjen k dovrstitvi, čeprav njegovi cilj, smisel in razlog niso vnaprej določeni, temveč se iščejo in določajo v procesu. V človeku se ta težnja k izpolnitvi kaže v sanjah o boljšem življenju, ki jim ustreza odprtost sveta za novo, tisto, česar še nikoli nikjer ni bilo. Človek ima odločilno vlogo v svetu, v svojem delovanju predpostavlja, da ima svet smisel, ki ni dan, temveč zadan, ki ga je torej treba šele uresničiti. Če svet ne bi bil odprt, bi bile človekove želje po izpolnitvi iluzija, človekovo delovanje v svetu ne bi bilo mogoče in zato svet ne bi imel smisla, ki se lahko posreduje s človekovim, ali kot piše Bloch: »Nobene stvari ne bi bilo mogoče po želji predelati, če bi bil svet zaprt, poln fiksnih in celo dovršenih dejstev. Namesto njih obstaja samo proces, to je dinamični odnosi, v katerih postalo ni popolnoma zmazgalo. Stvarno je proces; je široko razvejeno posredovanje med sedanjo- stjo, neizčrpano preteklostjo, zlasti pa: možno prihodnostjo« (Bloch 1985: 225). Blochova filozofija je filozofija odprtih možnosti v svetu, in človek po Blochu v možno prodira globlje kot katero koli drugo bitje, od njega je odvisno, katere možnosti se bodo uresničile, zlasti od njegove odločitve in dejavnosti je odvisno, ali bo svet postal bolj človeški od dosedanjega, k temu cilju človeka usmerja upanje.

Upanje, da bodo premagani revščina, trpljenje in smrt, Bloch odkriva v celotni zgodovini kulture. To upanje, ugotavlja, nikoli ne zastari, nikoli namreč ne zastari tisto, »kar se še nikoli nikjer ni zgodilo, toda stoji pred nami kot človeka dostojno dogajanje in predstavlja nalogo« (prav tam, 500). Sanjam o boljšem življenju, prihodnji sreči in človekovem dostojanstvu ustreza svet odprtih možnosti. V enem izmed predavanj Bloch sprašuje po pogojih možnosti utopije; če stvarnost ne bi bila odprta, če bi bil svet zaprt in bi bilo v njem vse popolnoma determinirano, tj. vnaprej določeno, trdi, tudi

utopija ne bi bila mogoča. Prav tako pa utopija ni uresničljiva, če je razumljena le kot grajenje gradov v oblakih. Kot pove v že omenjenem intervjuju, »utopija ni beg v nerealno, marveč je raziskovanje objektivnih možnosti realnega in boj za njihovo uresničitve« (Bloch 1977: 351). To seveda ne velja za vse utopije; Bloch razlikuje med abstraktnimi, tj. neuresničljivimi, in konkretnimi utopijami, med utopističnim in utopičnim. Utopično temelji na objektivno realnih možnostih, utopistično pa ne.

Izjemen položaj v svetu ima človekova dejavnost. Upanje, ki ni združeno z dejavnostjo, je lažno, utopija, ki ne predpostavlja človekove dejavnosti, pa ni nič drugega kot iluzija. Od človekove dejavnosti je odvisno, ali bo skupni cilj človeka in sveta, najvišje dobro, kdaj dosežen. To pa seveda ni odvisno samo od človeka, temveč tudi od realnih možnosti v svetu. Vprašanje o človeku je neločljivo povezano z vprašanjem o svetu: človek je vprašanje, svet je odgovor na to vprašanje in obratno. Bloch trdi, da ni antropologije brez kozmologije. Človekovo upanje in njegovi utopični projekti so tako smiselni le, če je stvarnost odprta, dinamična, če ni »fikssum nespremenljivih dejstev«, temveč je odprt proces postajanja.

Kategorije utopične stvarnosti: *fronta*, *novum*, *ultimum*; možnost in materija; ne, še-ne, nič in vse.

Izhodišče Blochove ontologije je opis doživljanja – teme trenutka, ki ga nikoli popolnoma ne doživimo. V temi neposrednega *tukaj* in *zdaj* – v tistem, kar nam je najbolj skrito, je po Blochu vozle uganke izvora, ves svetovni proces je človekov poskus razrešitve uganke, ki jo predstavlja imanenca sama. Cilj procesa človeka in sveta bo dosežen, ko bo človek razrešil to uganko (razrešiti jo je sposoben le človek). Tema se včasih razsvetli v trenutku začudenja. Vprašanje, ki sprašuje po končnem cilju, na katerega se nanaša začudenje, temeljno vprašanje človeka in sveta, Bloch imenuje nekonstruirano vprašanje, tj. takšno vprašanje,

na kakršnega ni mogoče dokončno odgovoriti. Sam svetovni proces je namreč še odprt.

Odprtost sveta in biti, ki jo je mogoče dojeti le v procesu, kot še-ne-bit, izražajo Blochove ontološke kategorije – odprte kategorije utopično odprtega sveta *fronta*, *novum* in *ultimum*. *Fronta* je sprednji odsek procesualne stvarnosti, na katerem se odloča o prihodnosti, *novum* je še nerazvita prihodnost v sedanjosti, *ultimum* pa je »najvišji«, popolni *novum*, kraljestvo utopičnega konca procesa – končna identiteta eksistence in esence, bivanja in bistva. Eksistenca je po Blochu (podobno kot pri eksistencialistih) pred esenco, in dokler traja proces, eksistenca in esenca nista identični. *Ultimum* stoji na *fronti* procesa kot zahteva po tem, da bi človek končno našel svoje bistvo in bi mu svet postal dom.

Še-ne-bit je po Blochu bit-v-možnosti. Možnost je temeljna kategorija odprte in negotove stvarnosti, kategorija, o kateri Bloch ugotavlja, da je bila v zgodovini filozofije neupravičeno zapostavljena; »pojem kategorije možnosti v celoti počiva v nedotaknjeni deželi« (Bloch 1985: 280). Bloch je s koncepcijo možnosti kot temeljne kategorije dialektično-utopičnega procesa stvarnosti filozofiji nedvomno odprl obzorje prihodnosti in prebil pokrov Platonove anamneze. Izvirna je Blochova analiza slojev možnega: formalno možnega, spoznavno možnega, predmetno strukturalno možnega in objektivno realno možnega; zadnje Bloch, navezujoč se na sedmo knjigo Aristotelove *Metafizike*, enači z materijo, ki je odprta za prihodnost in anticipacijo. Zaradi pojma možnosti je po Blochu »vidna utopičnost materije« (Bloch 1978: 30); materija je korelat objektivno realne možnosti in tudi njen substrat. S koncepcijo za prihodnost odprte materije Bloch utemeljuje utopičnost sveta.

Bloch je materialist, materializem pa »je in ostaja razumevanje sveta iz njega samega« (Bloch 1985: 1303). Njegova materija ni mehanicistična, temveč dialektična materija, ki ima

zvezo z utopijo. Ta zveza je bistvena za njegovo koncepcijo materije, odprte za prihodnost in anticipacijo, zaradi katere ima materija horizont. Materija kot substrat je »nedonošena bit« (Bloch 1978: 31), ki oblikuje samo sebe, duh pa je njen cvet. Materija je neizčrpen vir vseh oblik sveta in Bloch razmišlja o obstoju subjektivnega jedra narave, njenega hipotetičnega subjekta (svet je po Blochu govorica alegorij in simbolov, morda torej obstaja subjekt, ki govori v tej govorici), zaradi katerega bi bilo mogoče posredovanje med zgodovino, katere subjekt je človek, in naravo. Razmišlja tudi o »sproduktivnosti«, skupnem produciranju človeka in narave, o možni »aliansi« z naravo. Prvi pogoj za posredovanje človeka in narave (naturalizacija človeka in humanizacijo narave) je odprava človekove odtujitve od samega sebe. Blochova koncepcija humanizacije in naturalizacije nikakor ni razumljena kot vizija človekovega gospodovanja nad naravo in njenega prisvajanja kot lastnine, kar je značilno za sodobno, od človeka in narave odtujeno tehniko, katere naloga ni več omejena na zadovoljevanje človekovih potreb. Tehnika ima nepredvidljive škodljive posledice in lahko povzroči ekološko katastrofo planetarnih razsežnosti, ki bi pomenila konec človeštva. Blocha bi zaradi njegove vizije odnosa med človekom in naravo lahko šteli za enega izmed predhodnikov ekofilozofije, nove filozofske discipline, ki se je razvila zlasti v zadnjih dveh desetletjih 20. stoletja in je še vedno v razcvetu. Toda po Blochu bo čas za tehnično utopijo in utopijo narave kot prijateljice nastopil šele s človekovo družbeno osvoboditvijo.

Poleg fronte, novuma, ultimuma, možnosti in materije Bloch navaja še štiri ontološke kategorije: *ne*, *še-ne*, *nič* in *vse*, ki označujejo tri momente procesualne materije: *ne* označuje izvor materialnega procesa, *še-ne* tendenco v procesu, *nič* in *vse* pa latenco v tendenci; medtem ko je *vse* cilj procesa v latenci, *nič* označuje zgrešitev tega cilja, h kateremu je usmerjen proces. Temeljne kategorije procesa imajo po Blochu svoj ontični temelj v afektihi:

lakoti, obupu, zaupanju. *Ne* je kategorija začetka in gibalna kategorija procesa. *Ne* nikakor ni *nič*, je ne-imetje nečesa, pomanjkanje in hkrati hrepenenje po zadovoljitvi pomanjkanja, *ne* je intenziven, materialen, ustreza mu lakota, ki je po Blochu gibalna sila procesa, kot tak ne vzdrži pri sebi in teži k imetju, glede na katerega je še-ne-imetje; z *ne* se po Blochu začenja proces določitve sveta, katerega izvor je vsakokratni *tukaj* in *zdaj* in ki traja, dokler *ne* ne postane *nič* ali *vse*, ki sta končni določitvi. *Ne* in *vse* povezuje *še-ne*, realna možnost utopije, ki ni po Blochu nič drugega kot materija, ta pa je povsem neodločena alternativa med *nič* in *vse*, ki zato potrebuje človeka, anticipirajoče bitje, ki s svojim delovanjem predpostavlja, da je cilj procesa *vse*, in ki ima odločilno vlogo v procesu še-ne-bit. Pogoj za možnost človekovega delovanja je, da proces še ni sklenjen; če stvarnost ne bi bila odprta, namreč ne bi bilo prostora za utopijo. *Nič* je za razliko od *ne* zaprt in pomeni poraz utopije, ki je po Blochu »volja do biti vsega« (Bloch 1985: 364); *nič* je sovražen imetju, na katerega se kot na še-ne-imetje nanaša *ne* in pomeni podaljševanje *ne* v neskončnost. Bloch misli, da je *nič* mogoče vključiti v proces kot negacijo njega samega, vendar le, če to ni nedialektični *nič*, katerega primeri v dosednji zgodovini, denimo koncentracijska taborišča, so napoved *niča* kot dokončne pogube človeka in sveta. *Vse* je za razliko od *niča* posrečeni konec, cilj procesa, identiteta človeka in sveta. Toda ta proces je po Blochu še vedno vprašanje, na katero ni mogoče odgovoriti – odgovor nanj je lahko *nič* –, dokončno zanikanje vsega smiselnega – ali *vse* – končna afirmacija smisla –, ki pa pravzaprav pomeni šele začetek pravega procesa, saj: »Človek še povsod živi v predzgodovini, vse je še pred stvarjenjem sveta, tistega pravega. Resnična geneza ni na začetku, ampak na koncu« (prav tam, 1628).

Tedaj, ko bo proces na cilju in bo uresničeno *vse*, se bodo morda pojavile nove možnosti in se bo začela resnična, človeška zgodovina, ki ne bo več zgodovina odnosov gospodar – hlapec.

S skokom v popolnoma novo se bo začela prava sedanost, sedanost izpolnjenega *zdaj*; za *zdaj* pa lahko govorimo le o navadni sedanosti, katere vsebina je po Blochu nemirno utripanje *zdaj* in ki ni jasno razmejena s prihodnostjo in preteklostjo. Prihodnost je po Blochu pred preteklostjo in sedanostjo. Prava prihodnost se nanaša na tisto, česar še nikoli ni bilo, na novo, prav zato ni, v nasprotju z nepravo prihodnostjo, nikoli povsem definirana; prava prihodnost je najpomembnejša časovna dimenzija, vendar je bila v zgodovini filozofije, tako kot *novum* in možnost, zapostavljena. Preteklost je prihodnost, ki je že dala rezultat, v njej obstaja tudi nekaj še neizpolnjenega – anticipacije neodtujenega sveta, ki obstajajo v vsej kulturni zgodovini in pomenijo utopični presežek, ki ga je mogoče v njej prepoznati in potegniti iz pozebe kot kulturno dediščino, tj. kot tiste vsebine iz umetnosti, filozofije, religije, ki »nenehno odpirajo nove perspektive« (prav tam, 177). To Bloch imenuje paradoks prihodnosti v preteklosti.

Za Blochovo ontologijo je bistveno vprašanje časa. Bloch kritizira urni čas klasične fizike; čas je po Blochu elastičen, v njem so razlike glede na dogajanje v njem, zato ni povsod enako gost in hiter. Deli stvarnosti so po Blochu neistočasni, toda le glede na končni cilj procesualne stvarnosti, ki je še nedoseženi *humanum*. Bloch razlikuje med naravnim in zgodovinskim časom in razmišlja o zvezi med njima. Naravni čas ni čista preteklost, naravna zgodovina ni pred človeško, temveč še traja. Če narava ne bi imela prihodnosti, ne bi bilo mogoče posredovanje med človekom in naravo, naturalizacija človeka in humanizacija narave. Ne le čas, tudi stvarnost sama ni povsod enako gosta, njena gostota je spremenljiva.

Blochova stvarnost je hierarhična, se stopnjuje, vendar se njene stopnje med seboj prepletajo, med seboj se razlikujejo v kvantiteti realizirane realnosti. Utopična stvarnost, ki pa še ni realizirana, se od vseh drugih stopenj razlikuje v kvaliteti; Bloch jo v nasprotju z eksistenco ozna-

čuje kot subsistenco, ki je za prihodnost odprta materija, z njeno izpolnitvijo se bo končala stopnjevitost biti.

Človek je prihodnost

V Blochovi stvarnosti ima najpomembnejši položaj človek, ontološke problematike v njegovem delu ni mogoče jasno razložiti od antropološke. Razrešitev uganke sveta je odvisna od človeka in njegove odločitve o smeri svetovnega procesa, svet je prostor človekovega delovanja, celo njegov eksperiment. Vendar je uganika tudi človek sam. Od živali se razlikuje v tem, da ustvarja zgodovino in je zanjo odgovoren, je njen subjekt, toda odtujeni subjekt, zato dosedanja zgodovina, ki je zgodovina odnosov gospodar – hlapec, še ni prava zgodovina. Prava zgodovina se bo začela, ko človek ne bo več odtujen od samega sebe in narave; šele takrat bo mogoče odgovoriti na vprašanje *kaj je človek*. Človek je zato bitje prihodnosti, utopično bitje, njegova utopičnost se na ravni zavesti kaže kot anticipiranje.

V subjektu je po Blochu temeljno pomanjkanje, ki se na ravni telesa najprej pokaže kot lakota in nagon po zadovoljitvi eksistencialnih potreb; na ravni zavesti se težnja po preseganju pomanjkanja najprej pojavi v obliki sanjarjenja. Utopično pomembno je tisto sanjarjenje, ki ni usmerjeno k že obstoječemu predmetu, temveč k predmetu, ki ga še ni, tj. k utopičnemu predmetu, in je podlaga socialnih, medicinskih, tehničnih, arhitektonskih, geografskih itd. utopij ter vseh predstav človekove sreče in dostojanstva.

Sanjarjenje je pojavna oblika še-ne-zavednega, ki se v nasprotju s Freudovim, na ne-več-zavedno omejenim nezavednim, nanaša na prihajajoče, novo, ne pa na preteklo, in je psihična predstava še-ne-nastalega. Še-ne-zavedno prihaja do zavesti v ustvarjalnosti, v kateri nastaja novo, novo pa se poraja v domišljiji, za katero je po Blochu značilno, da se obstoječega ne spominja, temveč ga anticipira kot še-ne-bivajoče.

Področje anticipirajoče, utopične zavesti *par excellence* je po Blochu umetnost. V njej Bloch odkriva predsijaj uspelega, popolnega sveta. Predsijaj se nanaša na možnost novega, še-ne-bivajočega humanega sveta in je pravzaprav identičen z najvišjim idealom popolnosti. Predstavljajo ga arhetipi, alegorije in simboli, s katerimi je v umetnosti izraženo še-ne-zavedno. Arhetipi (kot so denimo podoba sovražnika ali matere) so kategorije zgostitve arhaičnih izkustev. Lahko so »regresivni« ali »progresivni«; v »progresivnih« arhetipih Bloch odkriva kulturni presežek, predvsem arhaično anticipacijo še-ne-zavednega in še-ne-uspelega. Simboli so enopomenski in se nanašajo na oblikovanje cilja, ki je še-ne-jasen, v njih se v umetnosti pojavlja še-ne-bit. Simboli v umetnosti so delo genija, ki odkriva novo, tisto, kar presega čas, v katerem ustvarja. Alegorije, ki so v nasprotju s simboli večpomenske, označujejo pot in prispevajo k odkrivanju še skritega pomena. Alegorije in simboli zahtevajo dešifriranje, umetnost sama, zlasti moderna, pa zahteva prejemnikovo interpretacijo, dopolnjevanje. Simbolov in alegorij Bloch ne išče samo v umetnosti, temveč tudi v svetu samem.

Človek je tudi moralno in družbeno bitje, v zgodovini morale Bloch odkriva kulturne vzore, po katerih naj bi se izoblikoval popoln človek (tudi ti vzori s svojo utopično vsebino presegajo ideologijo družbe, v kateri so nastali), ter vodilne table, ki so alternativne (srečno in nevarno življenje, samota in prijateljstvo, Dioniz in Apolon, *vita activa* in *contemplativa* itd.) in katerih sinteza bi pomenila uresničitev ideala srečnega človeštva. Z vprašanji sreče in konca revščine so se ukvarjali zlasti socialni utopisti, človekovo dostojanstvo, človekove pravice in svoboda pa so bili predmet naravnega prava. Socialne utopije, načrti humanejših družbe, so bile abstraktne, ker so idealno družbo slikale preveč konkretno in večinoma niso upoštevale realnih možnosti v stvarnosti. Po Blochu se socialne utopije dopolnjujejo z naravnim pravom, obojim je skupno preseganje obstoje-

čega zaradi boljše, pravičnejše družbe, Bloch si prizadeva celo za sintezo naravnega prava in socialnih utopij v enoten program človeške osvoboditve. Bloch ne zanemarija vprašanja človekovih pravic in ena njegovih glavnih socialnofilozofskih tez je, da ni človekovih pravic brez konca izkoriščanja, prav tako tudi ni konca izkoriščanja brez človekovih pravic – brez njih ni ne sreče ne človekovega dostojanstva.

Bloch kritizira pozitivno pravo, ki štiti zasebno lastnino in oblastniške odnose, prihodnost pa pripisuje naravnemu pravu oziroma njegovi dediščini – »ortopediji pokončne hoje in človekovemu dostojanstvu«. Pravo umešča nad moralo, saj ustvarja pogoje za zunanjo svobodo, ki je pogoj notranje svobode. Svoboda po Blochu temelji na oscilaciji med notranjim in zunanjim svetom, pri čemer ima primat subjektivni dejavnik, izvor svobode je antropološki, svoboda pa ima svojo ontološko podlago v objektivnem svetu. Nasprotuje Spinozovemu determinističnemu stališču, zanika pa tudi možnost absolutne svobode posameznika (Sartre) – ta namreč ne bo mogoča tako dolgo, dokler bo zgodovina zgodovina izkoriščevalskih odnosov človeka do človeka in do narave. Ko bo svoboda dosežena, bo njegov prostor prava zavzela od heteronomnih vplivov osvobodena morala, ki je pravo utopično nadrejena in katere temelj je brezrazredna, nesebična solidarnost. Šele tedaj, v brezrazredni družbi, tj. v družbi, ki bo popolnoma solidarna, bo po Blochu postal mogoč Kantov kategorični imperativ. V neodtujeni družbi bodo sintetizirane vodilne table, predmet etike pa ne bodo več medčloveški odnosi, kakršni so značilni za razredne družbe, temveč problemi, ki bodo ostali tudi, ko bo človeštvo solidarno, ko ne bo več vojn, revščine in lakote. Ostali bosta namreč še bolezen in smrt, ostalo bo tudi še vprašanje po smislu življenja, človek in svet torej še ne bosta na cilju, njuna identiteta še ne bo dosežena.

Svetovni proces nenehno ogroža smrt, največja sovražnica uresničitve končnega cilja, zato se Blochova filozofija sooča tudi z vprašanjem

smrti in premišljuje tradicijo premagovanja smrti in utopije nesmrtnosti, zlasti religijske, saj so se z vprašanjem smrti oziroma nesmrtnosti najtemeljiteje ukvarjale prav religije. Religijske predstave posmrtnega življenja (in upanje ni bilo nikjer tako zelo prisotno kot v religijah) so nastale zaradi zavesti o človekovem dostojanstvu, ki ne privoli v to, da je s smrtjo konec življenja. Bloch svoja razmišljanja o smrti in celo njenem preseženju ontološko utemeljuje s koncepcijo eksteritorialnosti glede na smrt: minljivost procesa ne zadeva našega jedra, skritega v temi trenutka, saj se to še ni podalo v proces; če bi se eksistenca približala jedru, bi bila minljivost premagana, o zmagi *nič* pa bi lahko govorili le, če bi se smrt dotaknila subjekta narave oziroma njenega jedra. A za zdaj je *nič* le grožnja, ki nenehno preti procesu, pravi, a za zdaj še popolnoma negotov cilj procesa pa je realno možni *vse* in uresničeno najvišje dobro, ki ga še ne poznamo, izpolnjeni trenutek, na katerega le bežno kažejo šifre in simboli.

Literatura

Bloch, Ernst: *Subjekt–objekt. Objašnjenja uz Hegelovu filozofiju*, Naprijed, Zagreb 1975.

– -: *Das Prinzip Hoffnung* 1–3, Suhrkamp, Frankfurt na Majni 1985.

– -: *Temeljna filozofijska pitanja I*, Veselin Masleša, Sarajevo 1978.

– -: Čemu još filozofija, v: *Čemu još filozofija*, Znaci, Centar za kulturnu djelatnost, Zagreb 1982.

– -: Filozofija traje koliko i njeni problemi, *Marksizam u svetu*, let. 4, št. 6, 1977, str. 331–336.

– -: Sprememba sveta ali enajst Marxovih tez o Feuerbachu, prev. Božidar Debenjak, v: Karl Marx et al.: *O spremembi sveta: pomen Marxovih tez o Feuerbachu*, Založba Sophia,

Ljubljana 2008, str. 39–90.

Bošnjak, Branko: *Filozofija. Uvod u filozofsko mišljenje i rječnik*, Naprijed, Zagreb 1982, str. 150.

Hedžet Tóth, Cvetka: »Pol stoletja *Principa upanja*. Hkrati devetdeset let *Duha utopije*«, v *Stati inu obstatu* 9–10, 2009, str. 26–49.

Kołakowski, Leszek: *Główne nurty marksizmu: powstanie, rozwój, rozkład*, Instytut literacki, Pariz 1976–1978.

Muminović, Rasim: *Filozofija Ernsta Blocha*, Institut za međunarodni radnički pokret, Beograd 1973.

Telebaković, Boško: *Revolucija i ultimum*, Naučna knjiga, Beograd 1990.

Kritično mišljenje

Vaje za razvijanje kritičnega mišljenja

1. Dejstva, poročanje o dejstvih in sklepanje na osnovi dejstev

Stvarna poročila

Trditve, ki so rezultat našega poročanja o dejstvih, najbolj točno izražajo prepričanja, ki jih imamo o svetu. Stvarna prepričanja so si pridobila ta ugled zato, ker so dokazljiva, pogosto jih je mogoče preveriti najmanj z enim od čutov. Poglejmo si naslednje trditve:

Dežuje in tista mlada ženska nosi rjav klobuk.

To trditev o dogodku v svetu lahko imamo za stvarno poročilo zato, ker jo lahko preverimo s svojo trenutno čutno zaznavo – s tem kar lahko (praviloma, teoretično) vidiš, slišiš, občutiš ali zavohaš. Pomembno je, da rečemo *praviloma* ali *teoretično*, ker pri preverjanju tega, kar izkušamo, pogosto ne uporabljamo vseh čutov. Vrnimo se k zgornji trditvi. Običajno bi bili zadovoljni s tem, da *vidimo* ta dogodek, in ne bi vztrajali pri tem, da je treba klobuk otipati ali osebo fizično pregledati. Lahko pa bi to storili, če bi bilo potrebno.

Enako sklepanje uporabljamo takrat, ko verjamemo tistim stvarnim trditvam ljudi, ki jih ne moremo takoj preveriti. Na primer:

- Kitajski zid je dolg več kot 6000 kilometrov.
- Na luni so visoke gore in veliki kraterji.
- Na tvoji koži je polno bacilov.

Te trditve lahko imamo za stvarne zato, ker čeprav jih ne moremo preveriti s svojimi čuti

ta trenutek, jih *praviloma* ali *teoretično* lahko preverimo s čuti, če odletimo na Kitajsko, če z raketo poletimo na luno, če pregledamo svojo kožo z močnim mikroskopom. Proces preverjanja stvarnih trditev vključuje *identificiranje* virov informacij in *vrednotenje* zanesljivosti teh virov.

Drugim ljudem informacije o dejstvih lahko posredujemo v poročilih o stvari ali dogodku. *Poročilo* je opis nečesa, kar je bilo doživeto in potem posredovano tako točno in izpopolnjeno, kot je to mogoče. Prek poročil lahko deliš svoja čutna doživetja z drugimi ljudmi. To vzajemno deljenje doživetij nam omogoča, da se o svetu naučimo veliko več, kot bi se naučili, če bi bili omejeni le na svoje izkušnje in bi lahko vedeli le to, kar bi sami izkusili. Beleženje (hramba) stvarnih poročil nam omogoča tudi zbiranje znanja (doživetij, izkušenj, spoznanj itn.), ki so ga pridobile predhodne generacije.

Ker imajo stvarna poročila tako pomembno vlogo pri deljenju informacij in pridobivanju informacij o svetu, je pomembno to, da so poročila tako točna in izpopolnjena, kot je mogoče. A pozorni moramo biti na to, da pogosto, ko mislimo, da tvorimo resnična, stvarna poročila, so ta v resnici netočna ali nepopolna. Poglejmo si na primer našo prejšnjo »stvarno trditev«.

Dežuje in tista mlada ženska nosi rjav klobuk.

Tukaj je nekaj vprašanj, ki bi jih lahko zastavili v zvezi s točnostjo, ustreznostjo zgornje trditve:

Je tista ženska zares mlada ali je le videti mlada?

Je tista ženska res ženska ali pa je moški, preoblečen v žensko?

Je to, kar tista ženska/tisti moški nosi, res klobuk ali je kaj drugega (na primer papirnata vrečka)?

Seveda obstajajo metode, ki nam z izčrpnostjo opazovanjem pomagajo odgovoriti na ta vprašanja. Lahko opišeš katero od teh metod?

Poleg problemov pri opazovanju so »dejstva«, ki jih razpoznamo v svetu, v resnici odvisna od bolj splošnih *prepričanj*, *verjetij*, ki jih imamo o tem, kako svet deluje. Premisli vprašanje:

Zakaj je telo moškega padlo z vrha stavbe na pločnik?

Odgovorili bi lahko nekako takole: »Telo je preprosto delovalo v skladu z zakonom o težnosti«; in to bi imeli za »stvarno trditve«. Ampak kako so ljudje pojasnjevali takšne dogodke pred Newtonovo formulacijo o principih težnosti? Nekateri odgovori so se morda glasili takole:

Stvari vedno padejo dol, ne gor.

Duh telesa se je hotel združiti z duhom zemlje.

Ko so ljudje tvorili takšne in tem podobne trditve, kot je »Ljudje ne morejo leteti«, so mislili, da tvorijo »stvarne trditve«. Razvoj znanosti in razumevanja je pokazal, da so ta »stvarna prepričanja« netočna, zato so bila zamenjana z »boljšimi«. Ta »boljša prepričanja« lahko pojasnijo svet na način, ki je bolj ustrezen in lahko napove potek dogodkov. Ali bodo številna prepričanja, ki jih imamo zdaj za stvarna, v prihodnosti prav tako zamenjana s prepričanj, ki so *bolj* točna in *boljša* pri predvidevanju? Če sodimo po zgodovini, se bo to zagotovo zgodilo. (Newtonovo formulacijo je tako nadomestila Einsteinova, ki temelji na teoriji relativnosti. Einsteinova teorija pa je bila prav tako že izboljšana in modificirana in jo bo nekoč morda nadomestila druga.)

Treba se je zavedati, da čeprav je *v teoriji* dejstva in sklepe zelo lahko ločiti, je *v praksi* pravzaprav nemogoče komunicirati z drugimi

tako, da vztrajamo le pri opaženih dejstvih. Razumno je, da navedemo svoje sklepe *poleg* opaženih dejstev, na katerih sklepi temeljijo (na primer Marko *je videti* vesel, ker ...). Naš jezik ima celo paleto izrazov (*se zdi*, *je videti* itn.), ki opozarjajo na to, da sklepamo in ne le poročamo o dejstvih.

Do številnih predvidevanj pridemo tako, da izhajamo iz sklepov, ki so vezani na naše pretekle izkušnje in na informacije, ki jih v tem trenutku imamo. Celo takrat, ko se zdi, da obstajajo dobri razlogi, ki podpirajo sklepanje, se ti pogosto izkažejo za napačne zaradi pomanjkanja informacij ali ob nastopu nepredvidljivih dogodkov. Dejstvo, da celo ljudje, ki jih družba ima za »strokovnjake«, pogosto napravijo netočne napovedi, je dovolj, da smo pri tvorbi lastnih predvidevanj previdni. Tukaj je nekaj primerov:

»Toliko stoletij po Stvarjenju se zdi malo verjetno, da bi kdo lahko našel doslej neznane dežele kakršnekoli vrednosti.« (Svetovalni komite kralju Ferdinandu in kraljici Izabeli Španski pred Kolumbovo potjo v letu 1492.)

»Energija, proizvedena ob cepljenju atoma, je zelo nerodovitna stvar. Kdorkoli računa na takšen način pridobivanja energije, govori neumnosti.« (Lord Rutherford, Nobelov nagrajenec, časopisni kolumnist, 1948.)

»Grajenje cest posebej za avtomobile v nasprotju s številnimi govoricami ni stvar bližnje prihodnosti.« (1902, članek v Harper's Weekly.)

Preuči naslednje trditve in zaznamuj tiste, za katere lahko rečemo, da so *stvarna verjetja* (temeljijo na opazovanju), in tiste, ki so *sklepna verjetja* (sklepi, ki gredo prek opazovanja). Za vsako od stvarnih trditve opiši, kako bi informacije lahko preverili. Za vsak sklep pa opiši stvarna opazovanja, na katerih sklepi lahko temeljijo. (Opomba: nekatere trditve lahko vsebujejo *oboje*, tako stvarna kot sklepna verjetja.)

Ko me začnejo boleti noge, to pomeni, da se

bliža sneg.

Trava je mokra, včeraj zvečer je moralo deževati.

Glede na dolžino zavornih črt je precej jasno, da je nesrečo povzročila voznikova prehitra vožnja.

Petdeset ljudi je izgubilo življenje pri gradnji mostu.

Nina se včeraj ni počutila dobro – stavim, da je danes ni, ker je zbolela.

Zdaj premisli naslednje situacije. Katere sklepe bi lahko tvoril na podlagi teh opazovanj? Kako bi lahko preveril točnost svojih sklepov?

Učenec v tvojem razredu vsak dan zamudi pouk.

Vidiš svojega prijatelja, ki vozi avto.

Profesor istega učenca večkrat prosi, naj ga po uri počaka.

Ne dobiš nobene čestitke za rojstni dan.¹

2. Zmote pri posploševanju iz izkušenj

Spodaj najdemo nekaj Tomaževih poskusov uporabe misli, ki so bile zajete v poglavju *Posploševanje iz izkušenj*. Ob koncu vsakega primera v poševnem tisku najdemo še učiteljev komentar.

1. Marija: Vedno, ko sem videla tujca priti pred vrata Rokovega stanovanja, je Piko zalajal. Zato bo Piko vedno lajal na tujca, ki bo prišel pred vrata Rokovega stanovanja.

Posplošitev (zapiši jo; če je ni, pa zapiši, da je ni)	Piko bo vedno lajal na tujca, ki bo prišel pred vrata Rokovega stanovanja.
<i>Vzorec</i>	Vsakokrat ko je Marija videla tujca stopiti pred Rokova vrata.
<i>Je vzorec reprezentativen? (da ali ne, razlaga)</i>	Kdo bi vedel.
<i>Je vzorec dovolj velik? (da ali ne)</i>	Ne.
<i>Je vzorec premišljeno izbran? (da ali ne)</i>	Da – Marija ve, ali je Piko lajal, ko je opazovala Rokovo stanovanje.
<i>Dopolnilne premise</i>	
<i>Dobro posploševanje?</i>	Ne. Vzorec ni dober.

Skoraj ti je uspelo. Posploševanje nas ne sme prepričati – to drži. A problem ni v tem, da vzorec ni »dober«, ampak da Marija ni podala nobenega razloga za to, da bi verjeli, da je vzorec dovolj velik in reprezentativen. Je »vedno ko« enkrat? Dvakrat? 150-krat? In ali so ti primeri reprezentativni? Dovolj je, da nimaš razloga za verjetje, da je vzorec reprezentativen – tako si že našel slabo posploševanje, tj. slab argument.

¹ Prirejeno po John Chaffee: *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2000, str.: 355–357, 363–365.

2. V študijo je bilo vključenih 5000 ljudi, ki so lastniki enega ali več psov in živijo v Anchoragu, na Aljaski. Lastniki psov so izrazili večje zadovoljstvo s svojimi

domačimi živalmi in s svojim življenjem. Zato so lastniki psov bolj zadovoljni s svojimi domačimi živalmi in s svojim življenjem.

<i>Posplošitev (zapiši jo; če je ni, pa zapiši, da je ni)</i>	Lastniki psov so bolj zadovoljni s svojimi domačimi živalmi in s svojim življenjem.
<i>Vzorec</i>	Anketirani ljudje.
<i>Je vzorec reprezentativen? (da ali ne, razlaga)</i>	Ne.
<i>Je vzorec dovolj velik? (da ali ne)</i>	Ne vem.
<i>Je vzorec premišljeno izbran? (da ali ne)</i>	Nisem prepričan – ne vem, kakšna vprašanja so anketirani dobili.
<i>Dopolnilne premise</i>	
<i>Dobro posploševanje?</i>	Ne. Vzorec ni dober.

Točno. Ko enkrat ugotoviš, da vzorec ni reprezentativen, takoj veš, da argument ni dober.

3. Vsakič, ko se minimalna plača zviša, se pojavi skrb, da bo to povzročilo inflacijo

in zmanjšalo število zaposlenih. In to se nikoli ne zgodi. Zato bodite pozorni na iste nepomembne argumente, ki se znova pojavljajo.

<i>Posplošitev (zapiši jo; če je ni, pa zapiši, da je ni)</i>	Dvig minimalne plače ne bo povzročil inflacije in ne bo zmanjšal števila zaposlenih.
<i>Vzorec</i>	Vedno ko se je v preteklosti minimalna plača zvišala.
<i>Je vzorec reprezentativen? (da ali ne, razlaga)</i>	Da.
<i>Je vzorec dovolj velik? (da ali ne)</i>	Da, ker obsega vse pretekle primere.
<i>Je vzorec premišljeno izbran? (da ali ne)</i>	Da, če predpostavimo, da avtor besedila ve, o čem govori.
<i>Dopolnilne premise</i>	Nobenih.
<i>Dobro posploševanje?</i>	Da.

Vzorec je dovolj velik, ker ne more biti večji. Ampak ali je reprezentativen? Ali je kakršenkoli razlog za to, da mislimo, da je zdajšnja situacija takšna, kot so bile pretekle situacije, ko se je minimalna plača zvišala? Gre za ana-

logijo: zdaj je tako, kot je bilo prej. Vse dokler nekdo ne reče, da takšnega sklepa ne smemo sprejeti.

4. Marija je vseh 36 učencev svojega razreda vprašala, ali so že kdaj poskusili heroin.

Le dva sta pritrdila. Marija zato sklepa, da skoraj nihče v njenem razredu ni poskusil heroína.

<i>Posplošitev (zapiši jo; če je ni, pa zapiši, da je ni)</i>	Skoraj nihče v Marijinem razredu ni poskusil heroína.
<i>Vzorec</i>	Vseh 36 učencev razreda, ki jih je Marija izprašala.
<i>Je vzorec reprezentativen? (da ali ne, razlaga)</i>	Da.
<i>Je vzorec dovolj velik? (da ali ne)</i>	Da.
<i>Je vzorec premišljeno izbran? (da ali ne)</i>	Da.
<i>Dopolnilne premise</i>	
<i>Dobro posploševanje?</i>	Da.

Ali res misliš, da bo vsak, ki je kdaj poskusil heroin, to priznal tujcu? Vzorec ni premišljeno izbran, najmanj, kar potrebuješ, je

anonimnost pri odgovarjanju. Zato to posploševanje ni dobro.

Dodatni primeri:

<i>Posplošitev (zapiši jo; če je ni, pa zapiši, da je ni)</i>	
<i>Vzorec</i>	
<i>Je vzorec reprezentativen? (da ali ne, razlaga)</i>	
<i>Je vzorec dovolj velik? (da ali ne)</i>	
<i>Je vzorec premišljeno izbran? (da ali ne)</i>	
<i>Dopolnilne premise</i>	
<i>Dobro posploševanje?</i>	

5. Neverjetno je, koliko informacij lahko spravimo na CD. Pravkar sem kupil enega, na katerem najdem celo enciklopedijo.
6. (V trgovini z bio prehrano.)
Stranka: Imate kaj proti tej gripi?
Prodajalec: Poskusite ta zeliščni čaj. Vsi, ki so ga poskusili tu, so rekli, da jim je

pomagal ublažiti kašelj.

7. Vsi, ki sem jih spoznal na tej šoli, so bodisi v eni od športnih ekip ali pa imajo fanta/punco, ki je v eni od teh ekip. Presneto, očitno so kar vsi na tej šoli povezani s športom.

8. Rok: Pridrži mi volan.

Zala: Kaj delaš? Ustavi! Si nor?

Rok: Samo pulover si slečem.

Zala: Ne morem verjeti, da si to naredil. To je *tako* nevarno.

Rok. Ne bodi neumna. To sem že tisočkrat naredil.

9. Pred sedmimi leti so zdravniki ugotovili, da ima moja babica raka. Zavrnila je vsako zdravljenje, ki so ji ga ponudili od takrat. Popolnoma je zdrava in zelo dobro ji gre. Zdravljenje raka je le prevara, ki ljudi ožema za denar.

10. Marija gre na zmenek z dvema plešastima moškima in se odloči, da bo od sedaj hodila na zmenke le še s plešastimi moškimi. Ti so tako seksi.

11. Marija gre na zmenek z dvema kadilcema in se odloči, da ne bo šla nikoli več na zmenek s kadilcem, ker kadilci smrdijo kot star pepelnik.

12. Daj dojenčku njegovo dudo, da bo nehal

1)

Razlog 1:	Sladkor uničuje zobe.
Razlog 2:	Otroci pojejo veliko sladkorja.
Razlog 3:	Zobje otrok hitro zgnijejo.
Zaključek:	Zobje otrok hitro zgnijejo zato, ker otroci pojejo veliko sladkorja.

2)

Razlog 1:	Več dijakov uporablja internet za raziskovanje in za oddajanje svojega dela kot v preteklosti.
Razlog 2:	Število dijakov se je povečalo, toda število tistih, ki jih poučujejo, se ni.

jokati. Vedno ko mu daš dudo, neha jokati.

13. (V zdravniški ordinaciji.) Danes ne bom imela visokega pritiska, ker sem se dobro naspala. Dvakrat, ko ste mi merili pritisk, sem se pred tem dobro naspala in obakrat je bil pritisk normalen.

14. Danes bomo pozno prišli v cerkev, ker moramo počakati Heleno. Ona vedno zamuja. Zamudila je že vseh zadnjih sedem nedeljskih maš.²

3. Premise in sklep (vzročna vez, manjkajoče premise); nujni in zadostni pogoj

Vaja: Določi vrsto povezav

Za vsakega od naslednjih primerov ugotovi, ali:

A) Razlogi prek vzročne povezave podpirajo sklep.

B) Sklep je veljaven samo takrat, ko dodamo eno ali več premis, ki jih razlogi ne obsegajo. Zapiši manjkajočo/-e premiso/-e.

C) Med razlogi in sklepom ni povezave.

² Prirejeno po Richard L. Epstein: *Workbook for Critical Thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1999, str. 290–296.

Razlog 3:	Odstotek dijakov, ki plagirajo delo drugih ljudi, je verjetno ostal enak.
Zaključek:	Dijaki so zdaj v večji nevarnosti, da se jih odkrije pri plagiatorstvu.

3)

Razlog 1:	Marie Curie, Einstein in Darwin so imeli dolge lase.
Razlog 2:	Vsi so bili odlični znanstveniki.
Zaključek:	Torej: če hočeš biti odličen znanstvenik, moraš imeti dolge lase.

4)

Razlog 1:	Cena nogometne vstopnice se je povišala.
Razlog 2:	Nogometni igralci imajo zdaj višje plače kot kadarkoli.
Zaključek:	Gledali plačujejo več za ogled tekem, da bi plačali visoke plače nogometašev.

5)

Razlog 1:	Ježi radi jejo sladoled.
Razlog 2:	Ježi jejo sladoled, če je spravljen v embalaži, ki jo lahko odprejo.
Razlog 3:	Restavracije s hitro hrano poročajo o veliki izgubi sladoleda.
Zaključek:	Ježi vdirajo v restavracije s hitro hrano, da lahko jejo sladoled.

Nujni in zadostni pogoj

a) Nujni pogoj

Primer 1: Če taksistu vnaprej ne naročiš, da mora priti pred tvojo hišo in te odpeljati do postaje, potem taksi ne bo prišel pravočasno in ne boš ujel vlaka.

Nujni pogoj za to, da taksi pride pravočasno, je v tem primeru to, da ga vnaprej naročiš. To je zdrav argument.

Primer 2: Eden od načinov, kako priti do veliko denarja, je zmaga na loteriji. Da bi zmagal na loteriji, moraš kupiti srečko. Janez je kupil srečko, zato bo dobil veliko denarja.

Nujni pogoj za pridobitev velike količine denarja je ustrezna srečka. Janez je ta pogoj izpolnil s tem, da ima takšno srečko.

Iskanje nujnih pogojev

Ko iščeš nujne pogoje, si lahko pomagaš tako, da preoblikuješ nekatere ali vse razloge in pogledaš, ali je argument še veljaven.

Primer 3: Ptice imajo krila. Ta stvar ima krila.
Ta stvar je ptica.

Da bi preverili, ali je »imeti krila« nujni pogoj tega, da je neka stvar ptica, preoblikuj trditve v: »Če nima A, potem ne more biti B« in preveri, ali je to resnično ali ne. V tem primeru:

*Če nima kril, potem ne more biti ptica.
Resnično ali neresnično?*

To drži, je resnično: če neka stvar nima kril, bi težko utemeljili to, da je ta stvar ptica.

Toda: pomembno je, da ne pozabimo na to, da če je ptica izgubila krila v nesreči ali se je izvalila brez kril, je vendarle napačno trditi, da ji to preprečuje, da bi bila ptica. Na primer DNK-zapis, ki pri pticah povzroči, da nimajo kril, bi nam pomagal pri dokazovanju, da je ta stvar brez kril vendarle ptica.

b) Zadostni pogoj

Primer 1: Glavna nagrada v nagradni igri je bila 10 milijonov evrov. Janez je imel edino srečko z dobitno kombinacijo. Zadostil je pravilom tekmovalca. Zato je Janez dobil veliko denarja.

V tem primeru so bili izpolnjeni nekateri nujni pogoji: nagrada je bila velika vsota in Janez je bil edini zmagovalec. A če bi Janez srečko izgubil, ne bi prevzel nagrade ali pa bi loterijska družba propadla, ne bi bili izpolnjeni zadostni pogoji za to, da Janez dobi veliko denarja.

Primer 2: Bakterije imajo večinoma zelo kratko življenjsko dobo. Vendar pa so leta 1989 v okostju dobro ohranjenega 11.000 let starega mastodona znanstveniki našli črevesno bakterijo, za katero so verjeli, da je bila njegov zadnji obrok. Bakterije niso našli v obdajajočem šotišču. Torej mora biti bakterija stara več kot 11.000 let.

Avtor tega besedila tu utemeljuje, da bakterije lahko živijo mnogo dlje, kot se domneva. Nujni pogoj je to, da je bakterija najdena v okostju in je obenem ne najdemo v obdajajočem šotišču.

Če je v obdajajočem šotišču, potem je bakterija morda napravila pot od šotišča do okostja šele pred kratkim, in morda ni bila prisotna v trupu pred 11.000 leti. Vendar pa to ni zadostni pogoj za dokaz starosti bakterije. Ne vemo, na primer, ali je bakterijo prinesel veter v okostje trupa v kateremkoli trenutku med temi 11.000 leti, a to tako, da bakterija ni pristala tudi na/v obdajajočem šotišču.

c) Nujni in/ali zadostni pogoji

Primer 3: Ptice imajo krila. Ta stvar ima krila.
Torej je ta stvar ptica.

Če so krila prisotna, je to dokaz za to, da je ta stvar ptica. Resnično ali neresnično?

Ne drži, ni resnično. Imeti krila ni zadosten pogoj za to, da je neka stvar ptica. (Je pa nujni pogoj.) Drugi nujni pogoji bi bili, da mora biti živo bitje, s peresi in da ima DNK ptice. Drugače je stvar s krili lahko na primer tudi letalo in ne ptica.³

4. Zmote v argumentaciji (sklicevanje na čustva)

Zmote sklicevanja na čustva

Ključne besede:

- apel na usmiljenje
- apel na strah
- taktike ustrahovanja
- apel na sovražnost
- poziv k vračilu
- argument dobrega počutja
- laskanje
- »pobožne želje«

Za vsakega od spodnjih primerov ugotovi, ali gre za argumentacijo. Če gre za argumentacijo

³ Prirejeno po Stella Cottrell: *Critical Thinking Skills*. New York: Palgrave Macmillan, 2005, str.: 108–110.

in ustreza eni od zgornjih kategorij, poišči posplošujočo premiso. Gre za slab ali dober argument?

- 1) Zoja: Takoj bi morali prenehati vsa testiranja na živalih. Samo pomisli na to, kako tisti ubogi kužki trpijo.

Darko: Nič pa nam ne preprečuje nadaljevati testiranja na mačkah. Saj veš, da zaradi njih vedno kiham.
- 2) Preden kupiš tisti japonski avto, se vprašaj, ali res hočeš, da neki japonski tajkun obogati na tvoj račun, ali pa bi raje videl, da ameriški otrok dobi svoj obrok.
- 3) Volite za Roberta. On ve, kako pomembni so vaši interesi.
- 4) Spoštovani dr. E, bila sem zelo razočarana nad Vašo oceno mojega dela pri predmetu kritično mišljenje, a prepričana sem, da je pomota nastala pri preračunavanju mojih ocen. Bi lahko z Vami govorila ta torek, preden se dobim s svojim stricem dr. Novakom, dekanom ljubljanske univerze, na kosilu, kjer se bova pogovarjala o spolnih zlorabah v naših izobraževalnih ustanovah? Lep pozdrav, Maja S.
- 5) Kar pojdi. Pojdi živet s svojo punco. Kdo sem jaz, da ti bom rekla ne. Saj sem samo tvoja mama. Kar pojdi. Zlomi mi srce.
- 6) Sončenje ne povzroča kožnega raka. Če bi ga, kako bi potem lahko uživala na plaži?
- 7) Kajenje ne povzroča raka na pljučih, če bi ga, bi bil jaz že dolgo časa mrtev.
- 8) Dragi poslanec, preden se odločite, kako boste glasovali ob predlogu zakona o abortusu, bi Vas rad spomnil, da imajo tisti, ki podpirajo pravico do splava, običajno majhne družine. Čez šest let pa bo volilo vseh mojih šest otrok in številni otroci mojih prijateljev, ki mislijo, da je splav nemoralen.
- 9) Hočeš reči, da po tem, ko sva te peljala na

Havaje, plačala za tvojo nastanitev, po tem ko sva te zabavala ves ta čas zastoj, ne boš kupil najinega stanovanja?

- 10) Vem, da bo ta dieta delovala, ker moram izgubiti 10 kg do konca tega meseca.

Rešitve (glej zgoraj)

- 1) Zojin argument: apel na usmiljenje. Posplošujoča premisa: če se ti psi smilijo, ne bi smel podpirati eksperimentiranja na živalih. Dober argument.

Darkov argument: apel na sovražnost. Posplošujoča premisa: na mačkah se lahko eksperimentira, če zaradi njih kiham. Dober argument.
- 2) Lažna dilema. Tudi apel na sovražnost in usmiljenje. Posplošujoča premisa: Ne smeš kupiti japonskega avtomobila, če te jezi to, da so nekateri Japonci bogati. Slabo.
- 3) Argument dobrega počutja. Slabo.
- 4) Implicitni apel na strah. Slabo.
- 5) Implicitni apel na krivdo (podvrsta apela na strah ali/in apela na usmiljenje). Slabo.
- 6) »Pobožne želje«. Slabo.
- 7) Zmota napačnih alternativ. »Pobožne želje«. Slabo.
- 8) Apel na strah. Morda mislite, da je argumentacija dobra, ker bi moralo poslanca skrbeti, kako bodo njegovo glasovanje sprejeli volivci. *Ampak* argument je slab: imamo predstavniško demokracijo, tako da poslanec mora glasovati tako, kot misli, da je prav. Poleg tega pa otroci, s katerimi grozi avtor tega pisma, še niso volivci.
- 9) Poziv k vračilu. Slabo.
- 10) »Pobožne želje«. Slabo. Razen če tak način razmišljanja lahko uporabimo kot motivacijo *za izgubo kilogramov*.⁴

⁴ Prirejeno po Richard L. Epstein: *Workbook for Critical*

5. Predpostavke

Vaja: Identificiranje predpostavk v argumentih

Pri vsakem od spodnjih odstavkov poišči neizrečene predpostavke in povej, ali gre za:

- predpostavke, ki so osnova za temeljni razlog;
 - predpostavke, ki delujejo kot dodatni razlogi;
 - ali za predpostavke, ki delujejo kot vmesni sklep.
- 1) Moški so na splošno boljši od žensk pri tem, čemur psihologi pravijo »ciljno usmerjene motorične sposobnosti« ali, kot temu pravimo preostali, pri »igranju pikada«. Mnogi bi rekli, da to ni zaradi prirojenih bioloških razlik v možganih, ampak zaradi dejstva, da med vzgojo fantje dobijo več priložnosti za vadbo teh sposobnosti. A mora biti neka prirojena razlika, ker so pri ciljnih sposobnostih celo triletni fantki boljši od enako starih deklic.
 - 2) Če bi dovolili, da si starši sami izbirajo spol svojih otrok, bi to lahko imelo resne socialne posledice. Imeli bi višji odstotek moških, ki ne bi mogli najti partnerice. In ker so za 90 % nasilnih zločinov krivi moški, bi tudi število nasilnih zločinov naraslo.
 - 3) Ko ljudje živijo v hiši dlje časa, se močno navežejo na lokalno okolico. Zato lahko ima nenehen padec cen hiš koristne posledice. Ljudje srednjega razreda bodo postali zavzeti borci za boljše šole in proti vandalizmu, prometni prenatrpanosti in glasnim soseskam.
 - 4) Če je bil denar ukraden, je moral nekdo onesposobiti alarmni sistem, ker me alarm zlahka zbudi, če se vključi. Torej mora biti krivec eden od zaposlenih v agenciji za varovanje, ki je namestila alarmni sistem.
 - 5) Kampanja izkoreninjenja ošpic je bila tako uspešna, da številni zdravniki niso nikoli videli dejanskega primera. Ironija je v tem, da to postavlja tiste redke ljudi, ki pridejo v stik z boleznijo, v večjo nevarnost, kot jih je prej. Ta bolezen lahko povzroči številne komplikacije in jo je težko prepoznati brez predhodne izkušnje, ker so simptomi podobni tistim, ki se pojavijo pri številnih drugih boleznih. (Sprejemni izpit za pravno fakulteto, december 1984.)
 - 6) Pri strastnih kadilcih je veliko večje tveganje za srčno kap in smrt zaradi bolezni srca kot pri nekadilcih. Dolgo smo mislili, da je nikotin odgovoren za razvoj arterioskleroze pri kadilcih. Zdaj se zdi, da je pravi krivec ogljikov monoksid. Eksperimenti, kjer so živali več mesecev izpostavljali ogljikovemu monoksidu, so pokazali počasne spremembe v stenah arterij, ki so enake tistim pri arteriosklerozi. (Sprejemni izpit za pravno fakulteto, marec 1985.)
 - 7) Pacienti na robu smrti, ki so ali umrli kmalu zatem ali pa so jih oživili, pogosto poročajo o videnju krajev izbrane lepote, o močnih občutkih miru in sreče in srečanju z ljudmi, ki so umrli pred njimi. Ti eksperimenti jasno kažejo na to, da življenje po smrti obstaja. Skeptiki pogosto trdijo, da takšna občutja povzroča sprememba v možganih, ki nastopi pred smrtjo, ker so takšni pojavi podobni nekaterim spremenjenim stanjem zavesti, ki jih lahko sprožijo droge ali organske bolezni možganov. Ta ugovor ne drži, ker večina pacientov, ki so imeli tovrstno izkušnjo, ni bila niti pod vplivom drog, niti ni imela možganske bolezni. (Sprejemni izpit za pravno fakulteto, oktober 1985.)
 - 8) Rast mestnega prebivalstva v ZDA je

povečala pritisk na kmete, ki morajo proizvesti več hrane. Kmetje so se odzvali s prisvojitvijo tehnologije, ki je prinesla nadaljnje odhajanje prebivalstva v mesta. Posledično je kmečka populacija, pred tem vladajoča sila v državni politiki, izgubila politično moč. (Sprejemni izpit za pravno fakulteto, februar 1983.)

- 9) Ljudje so sposobni bodisi ohraniti bodisi uničiti naravno rastje. Večina zdravil zadnjih petdesetih let je prišla od divjih rastlin, naravnega rastja. Če te vrste rastlin ne bi obstajale, medicina ne bi mogla napredovati toliko, kot je, in številna človeška življenja bi bila izgubljena. Za prihodnost medicine je zato pomembno, da ohranimo naravno rastje, divje rastline.
- 10) Pred tridesetimi leti je bilo število Britancev, ki so počitnikovali v tujih deželah, veliko manjše v primerjavi z velikim številom, ki počitnikuje v tujini danes. Potovanje v tujino je in je vedno bilo drago. Zato morajo imeti Britanci danes v povprečju več denarja, ki ga lahko porabijo, kot so ga imeli pred tridesetimi leti. (131–132.)

Rešitve (1–4):

- 1) V tem odstavku gre za zaključek, da morajo biti kakšne prirojene razlike med moškimi in ženskami pri »ciljno usmerjenih motoričnih sposobnostih«, glede na to, da so celo pri treh letih fantje uspešnejši od punc z ozirom na te sposobnosti. Odstavek očitno zavrača druge možne razlage, ki jih omenja, torej da vzgoja fantom daje več priložnosti za vadbo teh sposobnosti kot puncam. Sklep se torej opira na to, da pri starosti treh let fantje niso mogli imeti dovolj vaje v teh sposobnostih, da bi ta vadba vplivala na njihov boljši rezultat. Predpostavko lahko oblikujemo tako:

Pred tretjim letom dečki niso mogli imeti toliko vaje v motoričnih sposobnostih, da

bi ta vadba pojasnila dejstvo, da so pri teh aktivnostih boljši od deklet iste starosti.

Predpostavka deluje kot dodatni razlog.

- 2) V tem odstavku gre za zaključek, da če bi staršem dovolili, da sami izbirajo spol svojih otrok, bi to imelo resne socialne posledice. Dva razloga v prid tej trditvi sta, da bi to pomenilo več moških, ki ne morejo najti partneric, in da bi to vodilo k porastu nasilnih zločinov (ker večino teh zločinov storijo moški). Toda ta dva rezultata bi nastopila le, če bi v številčnem razmerju med moškimi in ženskami poraslo število moških. Zato se ta dva razloga opirata na domnevo, da če bi staršem dovolili, da izberejo spol svojih otrok, bi bilo več stremljenja k izbiri moških potomcev kot ženskih. Predpostavko lahko oblikujemo tako:

Če bi starši imeli možnost izbrati spol svojih otrok, bi bilo več tistih staršev, ki bi hoteli imeti dečka, kot tistih staršev, ki bi hoteli imeti deklico.

Ta predpostavka je osnova za dva glavna razloga v argumentu.

- 3) V tem argumentu najdemo zaključek, da ima nenehen padec cen hiš lahko koristne posledice. Temu v prid je dan razlog, da bodo ljudje srednjega razreda postali entuziastični borci za izboljšanje razmer v svojem okolju. Sam ta razlog je vmesen sklep, podprt s trditvijo, da ko ljudje živijo v hiši dlje časa, se močno navežejo na lokalno okolico. Ta razlog ne bi popolnoma podprl vmesnega sklepa, če ne bi bilo predpostavke, da če bodo cene hiš še naprej padale, se bodo ljudje srednjega razreda verjetno manj selili. Predpostavko lahko oblikujemo tako:

Nenehen padec cen hiš bo verjetno privedel do tega, da bodo ljudje srednjega razreda, ki so lastniki hiš, v svojih hišah živeli dolgo časa.

Ta predpostavka deluje kot dodatni razlog.

- 4) Ta del ima številne neubesedene korake. Spodnji očrt strukture argumenta jih identificira.

Predpostavka 1: Alarm me ni zbudil.

Razlog 1: Alarm me zlahka zbudi, če se vključi.

Ti dve trditvi podpirata neubeseden/-o:

Vmesni sklep 1 (Predpostavka 2): Alarm se ni vključil.

Ta posledično podpira:

Vmesni sklep 2: Če je bil denar ukraden, je moral nekdo onеспособiti alarmni sistem.

To skupaj s še eno neizrečeno predpostavko:

Predpostavka 3: Samo nekdo, ki je zaposlen v agenciji, ki je namestila alarmni sistem, je lahko onеспособil alarmni sistem.

Predpostavka 1 in 3 delujeta kot dodatni razlog. Predpostavka 2 deluje kot vmesni sklep.⁵

6. Analiza argumentov

Spodaj najdemo nekaj Tomaževih poskusov analize argumentov. Na koncu v poševnem tisku pa učiteljev komentar.

1. Ne bom volil, ker ne glede na to, kdo bo predsednik, še vedno ne bom dobil službe.

<i>Argument? (da ali ne)</i>	Da.
<i>Sklep (če ni izrečen, ga zapiši)</i>	Nima smisla, da volim.
<i>Premise</i>	Ne glede na to, kdo bo predsednik, še vedno ne bom dobil službe.
<i>Dopolnilne premise (če jih ni, zapiši, da jih ni)</i>	Ali bom dobil službo, ko bo izvoljen nov predsednik, ali pa nima smisla, da volim.
<i>Razvrsti (z dopolnilnimi premisami)</i>	<u>veljaven</u> zelo močan ————— šibek
<i>Dober argument? (da ali ne, in obrazloži, ali pa le zapiši, za katero vrsto zmote gre)</i>	Ne. Nekako gre za napačno dilemo. Mislim, da je nekje bila vaja, kjer smo temu rekli perfekcionista zmota.

Super!

⁵ Prirejeno po Anne Thomson: *Critical reasoning. A Practical Introduction*. London: Routledge, 1996, str.: 32–33.

2. Slišal sem, da se Brigitte Bardot zavzema za pravice živali. Ni ona tista, ki je včasih delala reklamo za krznene plašče?

Argument? (da ali ne)	Da, a treba ga je dopolniti.
Sklep (če ni izrečen, ga zapiši)	Brigitte Bardot ne smeš poslušati, ko govori o pravicah živali.
Premise	(Dopolnjeno.) Brigitte Bardot je včasih delala reklamo za krznene plašče.
Dopolnilne premise (če jih ni, zapiši, da jih ni)	Ne poslušaj, kaj govori Brigitte Bardot o krznenih plaščih.
Razvrsti (z dopolnilnimi premisami)	veljaven zelo močan ———X– šibek
Dober argument? (da ali ne z razlago, ali pa le zapiši, za katero zmoto gre)	Ne. Mislim, da gre za menjavo argumenta z osebo.

Opazil si vsaj to, da je s tem argumentom nekaj narobe. A pozabil si, da premise dodamo samo takrat, ko to napravi argument za veljaven ali ga okrepi. Premisa, ki si jo ti dodal, le drugače izraža sklep. Ta premisa bi argument napravila veljavnega, to drži, a bi obenem privedla tudi do krožne argumentacije.

Tukaj gre v resnici za primer lažne ovržbe. Premisi, ki ju potrebujemo, sta: »Če je Brigitte Bardot reklamirala krznene plašče, potem ne

verjame sklepom svoje argumentacije v zvezi s pravicami živali« in »Če Brigitte Bardot ne verjame sklepom svoje argumentacije o pravicah živali, je njena argumentacija slaba«. Ti dve premisi napravita argument veljaven, a sta očitno napačni.

3. Operem naj ti avto? Ja seveda, in drugič boš hotela, da ti počistim sedeže, napolnim tank z bencinom in mogoče plačam še obrok za avto namesto tebe.

Argument? (da ali ne)	Da.
Sklep (če ni izrečen, ga zapiši)	Ne smem ti oprati avta.
Premise	
Dopolnilne premise (če jih ni, zapiši, da jih ni)	
Razvrsti (z dopolnilnimi premisami)	veljaven zelo močan ———X– šibek
Dober argument? (da ali ne z razlago, ali pa le poimenuj, za katero zmoto gre)	Argument je slab. Lahko bi ga popravil v argument spolzke strmine, a precej jasno je, da premise niso verjetne. Meji na norčevanje.

Dobro.

Dodatni primeri:

<i>Argument? (da ali ne)</i>	
<i>Sklep (če ni izrečen, ga zapiši)</i>	
<i>Premise</i>	
<i>Dopolnilne premise (če jih ni, zapiši, da jih ni)</i>	
<i>Razvrsti (z dopolnilnimi premisami)</i>	
<i>Dober argument? (da ali ne z razlago, ali pa le poimenuj, za katero zmoto gre)</i>	

- Kajenje mora biti v redu. Vsi starši mojih prijateljev kadijo in ljudje, s katerimi se družim, prav tako.
- Dean je bil pameten, a ni mogel študirati. Njegov oče je izginil in družini zapustil veliko dolgov, Deanova mama pa je bila zelo bolna. Zato je Dean moral skrbeti za svojo mamo in se zaposliti.
- V živilskih trgovinah ponavadi prodajajo sol. Nisem še bila v trgovini z živili Pri Marku, a tudi tam morajo imeti sol.
- V bližini šole je še vedno težko parkirati. Rekli so, da bodo zgradili garažno hišo, a to bo trajalo celo večnost. Morali bi nehati pisati kazni za parkiranje v bližini šole.
- Tomaž: Suzana je rekla, da šestega poglavja ne bo v testu.
Marko: In ti bi verjel tej zlaždri navijačici?
- Mama: No, kaj misliš? Se je človek razvil iz celic in opic ali pa ga je ustvaril Bog?
Dane: Ne vem.
Mama: Daj no. Gotovo si že razmišljal o tem.
Dane: Ja, verjetno sem, ampak nikoli zares. Pojma nimam.
Mama: Moraš verjeti v eno ali v drugo. Kako torej?
- Krištofu se večinoma zdijo temnolaske bolj

privlačne od svetlolask. Meta ima temne lase in Erika svetle. Zato se Krištofu zdi Meta bolj privlačna.⁶

7. Ideje in njihovo vrednotenje, ideje in posledice

PMZ: Ravnanje z idejami

P = PLUS – Kaj je na ideji dobrega – zakaj ti je všeč?

M = MINUS – Kaj je na ideji slabega – zakaj ti ni všeč?

Z = ZANIMIVO – Kaj se ti zdi pri ideji zanimivega?

Namesto da rečeš samo, da ti je ideja všeč ali da ti ni všeč, lahko uporabiš PMZ. Ko uporabiš PMZ, poudariš dobro, slabo in tisto, kar ni ne dobro ne slabo, je pa zanimivo. PMZ lahko uporabiš kot način ravnanja z idejami, domnevami in predlogi.

Navodilo: Zelo važno je, da naglas prebereš vse, kar najdeš v delu s primerom.

⁶ Prirejeno po Richard L. Epstein: *Workbook for Critical Thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1999, str.: 217–219, 220, 222–223, 226–227.

Primer

Ideja: Z avtobusov bi morali odstraniti vse sedeže.

<u>P</u>	<u>M</u>	<u>Z</u>
- Naenkrat bi se v enem avtobusu lahko vozilo več ljudi.	- Če bi avtobus nenadoma ustavil, bi potniki padali drug čez drugega.	- Morda dva tipa avtobusov, eni s sedeži in drugi brez njih.
- Lažje bi bilo vstopiti v avtobus in izstopiti iz njega.	- Stari in invalidni ljudje se ne bi mogli voziti z avtobusi.	- En avtobus bi lahko opravil več dela.
- Proizvodnja in popravilo avtobusov bi bila cenejša.	- Težko bi bilo nositi težko prtljago ali otroke.	- Udobje na avtobusu morda ni tako pomembno.
- Sedežev ne bi bilo treba čistiti, tako da bi s tem prihranili denar.	- Prazni avtobusi bi bili zelo lahki in bi zato zelo ropotali.	- Morda bi lahko uporabili zložljive sedeže, ki bi jih zlahka zaprli in odprli.
- Bilo bi več prostora za prtljago.	- Ljudje, ki izdelujejo sedeže in jih popravljajo, bi ostali brez služb.	- Morda bi lahko uporabili »mehke« sedeže, kot majhne viseče mreže, ki bi bili zelo lahki.
- Avtobusi bi bili lažji in bi zato porabili manj goriva.	- Veliko denarja bi porabili za to, da bi z vseh avtobusov odstranili sedeže.	
- Ljudje bi se bolj razmigali, ker bi stali.	- Bilo bi manj stvari, ki se jih na avtobusu lahko oprimeš, ko iščeš ravnotežje.	

Vaje

Navodila

- 1) Pomagaj si z uro ali s stoparico in za posamezno vajo ne porabi več kot 3 minute.
- 2) Pri tem izbruhu idej si prizadevaj bolj za kvantiteto kot za kvaliteto. Nikar se preveč ne trudi »ovrednotiti« svoje ugotovitve. Preprosto poskušaj v danem času napraviti čim več ločenih poudarkov. Kvaliteta poudarkov se bo z vajo **avtomatsko** izboljšala. Več kot vadiš, bolje bo itn.
- 3) Svoje ugotovitve zapiši na papir.
- 4) Poskusi se osredotočiti na proces kot prijetno razvedrilo. Ne obremenjuj se s »pravilnostjo ali napačnostjo« kateregakoli

izsledka.

- 5) Nikoli se ne prepiraj! Kar je plus za nekoga, je prav zlahka minus za nekoga drugega.

Preprosto opazi in nadaljuj.

Vaja 1, **ideja**: Morali bi sprejeti zakon, ki bi odredil, da morajo biti vsi avtomobili živo rumene barve.

Vaja 2, **ideja**: Ljudje bi morali nositi priponke, iz katerih bi bilo razvidno, kakšne volje so, dobre ali slabe.

Vaja 3, **ideja**: Dovoljeno bi moralo biti delati 10 ur na dan 4 dni v tednu in imeti preostanek tedna prosto, namesto da delamo 8 ur na dan pet dni na teden.

P

M

Z

Potek?

Po vadbi procesa PMZ odgovori na naslednja **vprašanja**.

- | | |
|--|---|
| 1) Si ugotovil/-a, da si našel/-la več P-jev ali več M-jev kot Z-jev? | 7) Katere od tvojih zamisli bi lahko vodile do novih, uporabnih idej? |
| 2) Kateri P-ji bi bili lahko M-ji in obratno? | |
| 3) Te je kvaliteta domislic presenetila? Zakaj? | |
| 4) Koliko idej se ti je porodilo v treh minutah? | |
| 5) Ali je z vajo lažje tvoriti zamisli? | |
| 6) Ali misliš, da si s PMZ-jem prišel/-la do več zamisli, kot bi brez uporabe tega orodja? | |

Vaja 4, **ideja**: Namesto poročanja za vedno, bi se morali ljudje poročiti za obdobje petih let z možnostjo podaljšanja zakona.

Vaja 5, **ideja**: Ker se mišljenja v šoli še ne poučuje kot predmeta, se ljudje lahko pridružijo Šoli mišljenja in se naučijo veščin, spretnosti mišljenja.

P

M

Z

P&N = Posledice in Nadaljevanje

Izum bencinskega motorja je omogočil avtomobile, letala, naftno industrijo in povzročil veliko stopnjo onesnaženja. Če bi lahko predvideli vse posledice, bi za avtomobile morda uporabili električne ali parne motorje. Nova iznajdba, načrt, pravilo ali odločitev, vse to ima posledice, ki se raztezajo daleč v čas. Pri razmišljanju o delovanju moramo vedno premisliti posledice.

Takojšnje posledice -- manj kot eno leto

Kratkoročne posledice -- od enega leta do petih let

Srednjeročne posledice -- od 5 do 25 let

Dolgoročne posledice -- nad 25 let

Primer

Moški je v Avstralijo prinesel zajce, da bi prijateljem, ki niso imeli kaj streljati, predstavil lov kot šport.

Takojšnje posledice:	Njegovi prijatelji imajo več kot dovolj tarč. Prodajalnam orožja zmanjkuje streliva. Najdejo mnogo ranjenih, a živih zajcev.
Kratkoročne posledice:	Zajci postanejo alternativen vir mesa. Industrija pušk oživi. Zajci uničijo številne pridelke.
Srednjeročne posledice:	Zajci se tako razmnožijo, da postanejo škodljivci. Ljudje v svojem navdušenem streljanju zajcev pomotoma ustrelijo tudi druge živali. Zajčja dlaka postane nova modna muha.
Dolgoročne posledice:	Zajci ogrozijo obstoj številnih pridelkov in drugih živali. Zajec na številnih območjih postane pravi škodljivec, ki se ga je težko znebiti. Vlade začnejo uravnavati uvoz in izvoz zajcev in zajčjih produktov.

Vaja 1: Izumljen je novi elektronski robot, ki bo nadomestil vse človeško delo v tovarnah. Izum je objavljen. Naredi P&N.

P&N

Takojšnje posledice:	
Kratkoročne posledice:	
Srednjeročne posledice:	
Dolgoročne posledice:	

Vaja 2: Ko je fant na dopustu, je njegov najboljši prijatelj z dekletom tega fanta. Kaj misliš, da se bo zgodilo, ko se fant vrne? Naredi P&N.

Vaja 3: Vsi šolski preizkusi so odpravljeni. Naredi P&N.

Potek?

Po vadbi P&N odgovori na naslednja **vprašanja**:

- 1) Kdaj je najboljša, najbolj koristna ogledati si posledice?
- 2) Ali po naravi pretehtamo posledice ali pa se

moramo za to posebej truditi?

- 3) Kako pomembne so dolgoročne posledice?
- 4) Kateri del P&N se ti je zdel najtežji? Najlažji?
- 5) Nekateri ljudje pravijo, da ker ne morejo napovedati prihodnosti, nima smisla razmišljati o posledicah. Se strinjaš s tem?
- 6) V kakšnih situacijah je najbolj pomembno narediti P&N? Najmanj pomembno?

Vaja 4: Na svetu zmanjka nafte. Naredi P&N.

Vaja 5: Nova naprava nam omogoča prepoznati, kdaj nekdo laže. Naredi P&N za uporabo te naprave. /.../

Principi

- 1) Drugi ljudje lahko uvidijo posledice tvojih dejanj lažje kot ti sam/-a.
- 2) Važno je vedeti, ali so posledice reverzibilne ali ne.
- 3) Takojšnje posledice in dolgoročne posledice si lahko nasprotujejo: takojšnje posledice so lahko dobre in dolgoročne slabe ali obratno.
- 4) Pri posledicah ne smeš gledati le na to, kako vplivajo, učinkujejo nate, ampak tudi kako vplivajo, učinkujejo na druge.

Napraviti moraš P&N v celoti, preden se odločiš, s katerimi posledicami se je vredno ukvarjati.⁷

⁷ Prirejeno po Edward de Bono, Michael de Saint-Arnaud: *Learn-to-Think. Coursebook and Instructor's Manual*. Santa Barbara: Capra New, 1982, str.: 29–36, 37–39.

Unescov dan filozofije

Monja Šebela

Dan filozofije – realnost fikcije

Na dan filozofije 2010 smo bili povabljeni tudi dijaki Gimnazije Ptuj. Dijaki, ki obiskujemo predmet filozofija, smo se v spremstvu profesorice Vide Otič 18. 11. 2010 okrog enajstih dopoldan s kombijem odpravili v Ljubljano v dom Ivana Cankarja, kjer je potekala prireditev.

Prireditev se je pričela ob dveh popoldne; sodelovali so dr. Dean Komel, dr. Polona Tratnik, dr. Valentina Hribar Sorčan, dr. Nenad Miščević, dva predstavnika študentov filozofije in naši dijakinja, Vida Tumpej ter Veronika Božičko. Dogajanje je popestril Jani Kovačič, ki je ob spremljavi kitare zapel nekaj svojih pesmi. Čeprav sta bili naši Veronika in Vida najmlajši, sta svoji predstavitvi opravili odlično. Najprej je o Parmenidovi teoriji nič spregovorila Vida, nato pa je občinstvo prevzela Veronika, ki je predstavila problem realnosti fikcije pri Gospe Bovary skozi Simone de Beauvoir.

Vida je predstavila Parmenidovo teorijo nič, ki se nanaša na dva aksioma. Prvi trdi, da bit je, drugi pa, da nič ni. Nič ne nastane iz ničesar. Poleg tega nič ne more obstajati, kajti če bi obstajal, potem bi nekaj bil – torej ne bi bil nič. Če priznamemo, da nič ni, se pojavi problem v vsakdanjem življenju. S podporo tega aksioma moramo trditi tudi, da ni ne nastajanja, ne minevanja, ni gibanja časa, niti gibanja samega. Po tej teoriji je svet, ki ga zaznavamo, fiktiven, nerealen. Kot pravi Parmenid, je resničnost sveta le nenastala statična enota.

Veronika je razmišljala o usodi glavne junaki-

nje Eme Bovary iz Flaubertovega romana, ki se je zaradi fiktivne predstave o sreči končala tragično. Na vprašanje, kako je možno, da je fikcija premagala realnost, je naša dijakinja odgovorila s pomočjo filozofinje Simone de Beauvoir, ki je v svojem še vedno aktualnem delu *Drugi spol* utemeljila usodo žensk tistega časa. Ženska usoda je bila pričakovana; od ženske so pričakovali, da bo lepa kot punčka. Ker takšno pričakovanje zahteva pasivnost, je za uresničitev ženskega subjekta potrebna aktivna entiteta, torej moški. Ema je predstavo o moškem, ki ji bo dal veljavo, idealizirala, zato ni bila zadovoljna z nikomer. Ker je zahtevala svojo srečo, ki jo je iskala v strastnem življenju, se ni podredila splošnim pričakovanjem o pridni gospodinjici, potrpežljivi ženi in ljubeči materi. Iskala je večno strastno razmerje. Za pojav takšnih vrednot je bila kriva družba, Ema je bila le upornica, ki se je uprla, in fikcijo, ki se ni mogla trajno uresničiti, udejanjala.

Prireditev je odlično uspela. Izčrpani, a zadovoljni smo se pozno zvečer odpravili iz Ljubljane. Čeprav je bil naš namen dobra predstavitev, smo s svojo udeležbo dosegli mnogo več. Poleg tega, da smo izvedeli veliko novega, smo dokazali tudi, da se da marsikaj povedati tudi brez visoke izobrazbe in učenih besed. S svojima preprostima in izčrpnima predstavitvama sta Veronika in Vida dokazali, da lahko tudi mlajši, torej dijaki razpravljamo in filozofiramo o globokih filozofskih temah, kot je realnost fikcije.

Dan filozofije 2010 – referati

V sodelovanju z Nacionalno komisijo za UNESCO in Slovenskim filozofskim društvom smo 18. novembra 2010 v Cankarjevem domu zaznamovali svetovni dan filozofije UNESCO z naslovom Realnost fikcije.

Obpravnavana tema zelo zaposluje filozofe povsod po svetu. V zadnjih vsaj tridesetih letih še bolj kot poprej. Avdiovizualne komunikacije in njihov razvoj z novimi tehnologijami dodatno izrisujejo problem, ki se je pokazal že z nastankom literature – spomnimo se Platonove kritike pesništva – še bolj pa z izumom fotografije in filma. Med vodilnimi filozofi našega časa ravno pri obravnavi te teme izstopa **Slavoj Žižek**. Drobec iz njegovega dela, ki ga tu navajamo, nazorno kaže, v čem je jedro problema »realnosti fikcije«:

»Zakaj torej ni realnosti brez prikazni? Lacan poda natančen odgovor na to vprašanje: (kar izkušamo kot) realnost ni 'stvar sama', ampak je zmerom simbolizirana, strukturirana skozi simbolne mehanizme – in problem je v tem, da simbolizacija na koncu zmerom spodleti, da ji nikoli ne uspe povsem 'prekriti' realnega, da zmerom pusti za sabo neki neporavnani simbolni dolg. *To realno (nesimbolizirani del realnosti) se vrača v obliki prikazni*. Prikazni zato ne smemo zamešati s simbolno fikcijo, z dejstvom, da ima sama realnost strukturo fikcije, da je simbolno (oziroma, kot rečejo nekateri sociologi) konstruirana: prikazen utelesi tisti presežek, ki uhaja (simbolno strukturirani) realnosti«. (*Meje demokracije: refleksije prehoda v demokracijo*. Ljubljana: Liberalna akademija, str. 65.)

Svetovni dan filozofije UNESCO je bil zaznamovan s sodelovanjem ustanov in ljudi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in raziskovanjem na področju filozofije. O postavljeni temi so v razpravi razmišljali filozofi različnih smeri in

generacij: dr. Valentina Hribar Sorčan, dr. Dean Komel, dr. Nenad Miščević, dr. Polona Tratnik, predstavnici dijakov z Gimnazije Ptuj Veronika Tumpej in Vida Božičko, predstavnik študentov filozofije Aljaž Potočnik in Katja Perat, nastopil je tudi pevec in učitelj filozofije Jani Kovačič.

Gospa Bovary in realnost fikcije

Pojma realnost in fiktivnost bomo poskusili misliti z literarnim delom Gospa Bovary Gustava Flauberta. Življenje, ki ga živi Ema Bovary, se razlikuje od življenja, ki si ga želi, o katerem sanjari. Realnost se ji zdi pusta, v sanjarijah, ki jih goji s sentimentalnimi romani, pa živi razkošno in strastno. Gospa Bovary si je ustvarila fikcijo, ki postane njena realnost. Kako je mogoče, da je fikcija premagala realnost? Ema je živila v času, ko so ženske pravno in formalno obravnavali kot drugi spol. Pojmovali so, da se mora ženska za svoje normalno delovanje nasloniti na moškega. Kot deklica je bila naučena, da bo dobila potrditev samo takrat, ko bo v skladu z moškimi sanjami. Zato ve, da se njene želje in interesi ne morejo uresničiti, lahko je le pasivna in sprejme že oblikovano mesto v družbi: žensko poslanstvo biti mati, žena. Ženska ne razlikuje med narcisoidno ljubeznijo do sebe in erotičnim nagibom do objekta, išče potrditev svoje biti v ljubezni. Sebe ljubi samo skozi pogled moškega. Zato tudi Ema išče potrditev lastne vrednosti v ljubezni. Fikcija ima zanjo pomen realnosti. (Veronika Tumpej, dijakinja Gimnazije Ptuj.)

Parmenidova filozofija realnosti in fikcije

Parmenidovo filozofijo lahko razumemo z dvema aksiomoma. Prvi aksiom pravi, da bit je, in drugi, da nič ni. Kako bi to utemeljili? Parmenid izhaja iz teze, da iz nič nič ne nastane, niti nič sam, torej nič ni. In, če bi nič bil, bi bil nekaj, torej bi ne bil več nič. A kakšne so posledice tega sklepanja za dojemanje sveta

okoli nas? Če nočem zapasti v protislovje, moram trditi, da ne obstaja gibanje časa, niti nastajanje, niti minevanje, niti gibanje. Svet, ki mi ga kažejo čutila, je torej neresničen, fiktiven. Resnični svet pa je nenastala statična enost. (Vida Božičko, dijakinja Gimnazije Ptuj.)

Realnost fikcije

»Človek mora delovati, sklepati in verovati, čeprav se kljub najskrbnejši raziskavi ne more prepričati o osnovah te dejavnosti niti zavrniti izraženih ugovorov,« je zapisal David Hume. Razum lahko resno operira z matematiko, vse drugo pa je obsojeno na to, da se mu izmakne. Resnica in smisel sta pretenciozna pojma, katerih vsebine se ne da natančno povzeti, zato se ju spodobi pustiti pri miru. Človeški možgani so stroj za osmišljanje sveta. Interpretativni stroj, ki s svojimi mehanizmi drži skupaj raztresena dejstva, ker se je s stališča evolucije zdelo napredneje povezovati kot razdruževati. Misel na to, da je predstava o celoti iluzija, je breme, ki ga je nemogoče prenašati in hkrati delovati. Zato so mišljenjski procesi večinoma usmerjeni v to, da svetu posamičnosti ne dovoljujejo, da bi se raztresel. Če radikalna filozofska resnicoljubnost pelje v radikalno nespoznatnost in je radikalna nespoznatnost habitat, v katerem razen nič ne uspeva nič, je vsako osmišljanje, ki ga nenehno izvajajo vsa področja mišljenja, ki se izognejo omejitvam filozofije, fikcija. (Katja Perat, študentka FF Ljubljana.)

Spekulativni materializem in odnos med realnostjo in fikcijo

Če sta bila filozofija Barucha de Spinoze in še bolj notoričen spor o spinozizmu ključna katalizatorja pri nastanku nemškega idealizma oziroma nemške klasične filozofije, bi lahko za natanko tak katalizator potencialnega osrednjega vprašanja naše generacije filozofov označili tekst *Après la finitude* Quentina Meillassoux in problem korelacionizma, ki ga v tej knjigi odpre. Seveda pa se začetna točka problema

korelacionizma nahaja ravno v točki začetka razrešitve spora o spinozizmu, v Kantovi *Kritiki čistega uma*, kajti vedno bolj postaja jasno, da *dogodka* nista povsem nepovezana. Namen predstavitve bo zelo na kratko izrisati projekt spekulativnega materializma in kakšen vpliv ima ta projekt na našo predstavo odnosa med realnostjo in fikcijo, pa tudi odnosa med njima v objektno orientirani ontologiji, ki je zrasla v senci Meillassouxevega oblaka. (Aljaž Potočnik, univ. dipl. fil.)

Sodobni filozofski pristopi k teoriji jaza

Predstaviti nameravam nekaj vprašanj, ki si jih zastavlja filozofija danes o tem, kaj pomeni biti »jaz«, kaj je tisto, kar konstituira človeško identiteto v širšem smislu in osebno identiteto v ožjem smislu, v čem se kaže odmik od kartezijanskega cogita in kantovskega transcendentnega subjekta. Pri iskanju odgovorov na ta vprašanja sodobna filozofija sicer izhaja iz lastnih uvidov, a se v zadnjih desetletjih vse bolj navezuje na nova dognanja s področja biologije, genetike, nevrologije, psihologije in sorodnih ved, s čimer skuša na novo osvetliti temeljne koncepte, kot so: zavest, telo, občutki, čustva, sebstvo. Tako danes prihaja do zanimivih sinergij med filozofijo in drugimi vedami oz. znanostjo. (Dr. Valentina Hribar Sorčan, FF Ljubljana.)

Filozofija in poetični stil

Kako se je znotraj kontinentalne tradicije pojavila neargumentativna, poetična tradicija in kakšne so njene posledice? Na to vprašanje bomo poskušali odgovoriti s pritegnitvijo Kierkegaarda in Heideggerja. (Dr. Nenad Mišević, FF Maribor.)

Fikcija in fiksacija realnosti

Kot izhodišče za obravnavo realnosti fikcije nam lahko služi Nietzschejev zapis »Kako je svet

postal bajka«. Ob njem se sproži vprašanje, ali odnos med realnostjo in fikcijo ustreza odnosu med bitjo in videzom, ki je zaznamoval tradicijo filozofije. Na to vprašanje je možno odgovoriti s tezo, da videz spada k samemu razkrivanju biti, medtem ko fikcija predstavno fiksira realnost. Realnost fikcije je fiksacija realnosti. Spričevalo tega je tekoče produciranje družbene realnosti. (Dr. Dean Komel, FF Ljubljana.)

Katja Perat

Skepticizem in resničnost fikcije

»Človek mora delovati, sklepati in verovati, čeprav se kljub najskrbnejši raziskavi ne more prepričati o osnovah te dejavnosti niti zavrniti izraženih ugovorov,« je zapisal David Hume, še eden v vrsti tistih, katerih filozofiji se je zgodilo, da je v imenu zvestobe resnicoljubnosti in zaprisege slediti konsekvencam lastnih ugotovitev, pristala v svojem nasprotju. Na svetlo je pripeljal ustaljeno prepričanje, da se za filozofa spodobi, če prizna, da so stvari bolj ali manj nespoznatne, vendar se za človeka spodobi, da se na to ne ozira preveč. Razum, če upoštevamo njegove omejitve, lahko resno operira z matematiko, vse ostalo pa je obsojeno na to, da se mu izmakne. Kdor spusti skepticizem z verige, bo slej ko prej treščil v filozofsko melanholijo – tesnobo, ki nastane, kadar se stvari zdijo neobvladljive. Resnica in smisel sta pretenciozna pojma, katerih vsebine se ne da natančno povzeti, zato se ju spodobi pustiti pri miru, vendar nimate druge izbire, kot da se obnašate kot nekdo, ki tega še ne ve.

Kako in zakaj? Človeški možgani so stroj za osmišljevanje sveta. Interpretativna mašina, ki s svojimi mehanizmi drži skupaj raztresena dejstva, ker se je s stališča evolucije zdelo napredneje povezovati kot razdruževati. Misel na to, da je predstava o celoti iluzija, je breme, ki ga je nemogoče prenašati in hkrati delovati. Zato so mišljenjski procesi večinoma usmerjeni v to, da svetu posamičnosti ne dovoljujejo, da bi se raztresel. Razsrediščen človek je človek, ki je v pomanjkanju motivacije za akcijo obsojen na tiho jadikovanje, za katerega si le redki želijo zastaviti svoje življenje.

In kako se vse to v resnici navezuje na vprašanje odnosa med resničnim in fiktivnim? Če radikalna filozofska resnicoljubnost pelje v radikalno nespoznatnost in je radikalna nespoznatnost

habitat, v katerem razen nič ne uspeva nič, je vsako osmišljanje, ki ga nenehno izvajajo vsa področja mišljenja, ki se izognejo omejitvam filozofije, fikcija. Nekaj, kar ne zdrži kriterijev resničnosti, vendar dobro služi svojemu namenu – omogoča, da iz spoznanja, da je resnično nedosegljivo, ne pademo pod prapor parole, da je vse dovoljeno. In če si za trenutek spet izposodimo Humea, lahko z njim sklenemo, da »morala in estetika nista predmeta razuma, temveč okusa in občutja.« Da so stvari, ki ostajajo zunaj filozofije in s tem zunaj vprašanja tega, kaj lahko spoznamo kot resnično, stvari, ki so na nek način fikcijske in s svojo vezanostjo na okus v veliki meri subjektivne, nejasne, nikoli povsem zapopadljive in predvsem neznanstvene, vendar kljub temu izrednega pomena in vrednosti za način, kako se ljudje vpenjamo v nered, v katerega smo postavljeni.

Aljaž Potočnik

Spekulativni realizem in realnost fikcije

Če sta bila filozofija Barucha de Spinoze in še bolj notoričen spor o spinoizmu ključna katalizatorja za nastanek nemškega idealizma oziroma nemške klasične filozofije, ki je še danes eno od najvplivnejših in najbolj plodovitih obdobjev v zgodovini filozofije, bi lahko za natanko tak katalizator potencialnega osrednjega vprašanja naše generacije filozofov označili tekst *Après la finitude* (2006) Quentina Meillassoux in problem korelacionalizma, ki ga v tej knjigi odpre. Seveda pa se, kot je običajno za velike filozofske zagate, začetna točka problema korelacionalizma nahaja ravno v točki začetka razrešitve spora o spinoizmu – v Kantovi *Kritiki čistega uma* –, kajti vedno bolj postaja jasno, da *dogodka* nista povsem nepovezana.

Namen predstavitve je zelo na kratko izrisati polje, v katerega se vpisuje projekt spekulativnega materializma oziroma realizma (širše) in kakšen vpliv želi imeti ta projekt na našo predstavo odnosa med realnostjo in fikcijo, kot tudi odnos med njima v objektno orientirani ontologiji, ki je zrasla v senci Meillassouxevega oblaka.

Quentin Meillassoux v knjigi *Après la finitude* postavi vprašanje, kako so danes¹ še možne ancestralne sodbe oziroma sodbe o stanju sveta pred možnostjo človeškega izkustva, ter s tem odpre novo poglavje znotraj sodobne postkantovske filozofije. Samo vprašanje je bistveno vezano na Kantov kopernikanski obrat, ki opozori, da zakoni mišljenja niso nujno tudi zakoni sveta, in ki prepove vse sodbe, ki presegajo zmognosti človeškega izkustva.

Svet Kantovega kopernikanskega obrata nače-

¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Quentin_Meillassoux
- cite_note-1

loma dovolj pravilno opisuje dojemanje realnosti, kot jo razumemo danes, ko je filozofija pod vplivom husserljanske fenomenologije pobegnila pred spoznanjem zunanjega sveta in se udomačila v polju preučevanja vedno novih omejitev človeških spoznavnih zmožnosti povsem pojavnega sveta, ki mu lahko pravimo realni zgolj še s figo v žepu.

Še znotraj novoveške tradicije pa so bile stvari videti bistveno drugače. Dostop posameznika do spoznanja zunanjega sveta je bil pri Descartesu možen, pa čeprav posredovan s popolnim in zato nujnim Bogom, ki nas po nujnosti ni mogel zavajati glede naših spoznanj. Tega pa ni mogel storiti, ker lažnivost naj ne bi bila lastnost, ki bi lahko pripadala popolnemu bitju. Še pred tem je pri Platonu to isto vlogo opravljala ideja dobrega. Vendar dejstvo, da nas popolni Bog ne more zavajati, tudi za Descartesa (sploh pa za Platona in idejo dobrega) ni pomenilo, da imamo neomejen dostop do zunanosti in da za nas zmota ni možna. Zmota pri Descartesu nastopi pač vsakič, ko nekdo prekorači meje človeške moči spoznavanja. To pomeni, da obstaja omejitev dostopanja do zunanjega sveta z zakoni človeškega mišljenja, ampak spoznavni svet kot realen zaradi tega še ne postane gola pojavnost. Gola pojavnost (kot zmotno spoznanje) je izjema, ne pravilo.

Za razliko od Descartesa je bil Kant že bolj pesimističen glede zmote. Trdil je, da so človeške moči spoznavanja že vedno nekako prekoračene in da je naša realnost zgolj nekakšna fiktivska tvorba realnega sveta, ki nam jo oblikujejo omejitve spoznavanja (zor prostora in zor časa) oziroma zakoni mišljenja (kategorije), ki pa pri Kantu ravno nimajo več nekega gotovo obstoječega zunanjega zagotovila veljavnosti, kot sta bila to prej ideja dobrega in Bog.

Ena od daljnosežnejših posledic Kantovega obrata tako privede do tega, da postkantovska filozofija nekako odmisli tudi samo resnico in jo nadomesti z intersubjektivnim konsenzom o

naravi zunanjega sveta ali človeškega izkustva oziroma mnenjem (recimo: mnenje znanstvene skupnosti ali pa z izjavami tipa: volivci imajo vedno prav).

Ta način dojemanja resnice oziroma realnosti pa nas pripelje do problema, ki je bil pred kratkim lepo poudarjen tudi v Nolanovem filmu *Inception* (2010). Kot pravi korelacionisti (tako Meillasoux imenuje pozicijo, ki je nastala s Kantovim kopernikanskim obratom, ki vidi nepremostljiv prepad med človeškim mišljenjem in zunanjim svetom, ki bi ga radi zaznali), bi morali verjeti, da je povsem vseeno, ali se vrtavka na koncu filma prevrne ali ne. Važno je le, da liki oblikujejo konsenz, da je svet, v katerem živijo, dovolj realen, da bi lahko s njim shajali, ker jim je dostop do prave realnosti kot ljudem že vedno nedostopen. Korelacionisti se tako sprijazni s ponudbo, ki jo na koncu filma Cobbu (Leonardo DiCaprio) predlaga njegova žena (Marion Cotillard). Korelacionist se sprijazni z mislijo: »Ker ne vem, kateri svet je realen – sanjski ali nesanjski – in tega nikdar zares ne bom mogel vedeti, se bom sprijaznil tudi s sanjami, ker sem utrujen od iskanja realnosti.« Seveda pa ima ob tem v žepu močno stisnjeno figo, saj od zdaj naprej v strahu, da živi v sanjskem svetu, ne bo več postavljajal sodb o njem, temveč zgolj še o sebi, in kako dojemata svet. Ves svet, vsa realnost se zanj zoži na človeško izkustvo, ki je v širši obliki svet, kakor ga doživljamo v konkretnem trenutku, in nič več (drevo, ki ga ni nihče videl pasti, ni padlo); ali v še ožji obliki, ki sprejema za realnost zgolj še našo dejavnost izkustva, kjer je že vsebina izkustva preveč vprašljiva, da bi ji lahko pripisali neko stopnjo obče in ne zgolj subjektivne realnosti (pri sanjah je resnično, da sanjam, podobe, ki jih vidim, pa so produkt domišljije in nimajo obče resničnosti).

Ampak bodimo iskreni, stališče, ki ga zastopa korelacionist, se pravi neobstoj realnosti onkraj možnosti človeškega izkustva, ni sodba o realnosti, ki bi jo sprejela večina ljudi, in je kot koncept zelo problematična. Zelo pogosto

(celo v znanosti) namreč postavljamo sodbe, ki presegajo možnosti človeškega izkustva, in natanko to je problem, ki se pokaže ob vprašanju ancestralne sodbe, se pravi sodbe o stanju sveta pred nastankom prvega človeško mislečega bitja.

Znotraj Kantove paradigme je jasno, da ancestralne sodbe niso možne, ker bi to pomenilo, da smo neupravičeno povzdignili zakone mišljenja na raven zakonov sveta. Tako moramo, če nočemo ostati na mrtvi točki redukcije vednosti na zgolj intersubjektivno mnenje o vsebini izkustva, in, na drugi strani, nočemo nase naložiti metafizičnega bremena obstoja nečesa takšnega, kot je nujni in popolni Bog, odkriti nekaj novega, kar bi stopilo na prazno strukturno mesto, ki sta ga za seboj pustila ideja dobrega in Bog.

Ravno te naloge se je lotil projekt spekulativnega realizma, ki s prepovedjo predikata nujnosti izravna vse možne objekte na isto raven obstoja, se pravi, na raven zgolj možnega (in ne nujnega) obstoja. Ta izravnava objektov pa med drugim vzpostavi tudi razmere za nastanek objektno orientirane ontologije, ki obljublja, da bo v obravnavi vseh objektov kot enako pomembnih in potencialno enako realnih, kjer človeškemu mišljenju ni pripisan privilegirani položaj v svetu, temveč lahko realnost strukturirajo relacije med vsemi objekti, tudi tistimi, ki niso objekti človeškega izkustva. Objektno orientirana ontologija naj bi tako končno opravila z nemogočnostjo mišljenja objektov, ki so neodvisni od človeškega mišljenja. Seveda pa tudi spekulativni realizem in objektno orientirana ontologija ne prideta brez lastnega seznama težav, a o tem kdaj drugič.

Film in filozofija

Sandi Cvek

Angel Heart

(Srce angela), Alan Parker, 1987

Ne razumem pa še dovolj, kdo sem tedaj jaz, ki nujno bivam, in v prihodnje moram tudi paziti, da sebe ne bom nepremišljeno zamejval s čim drugim ter se tako motil v spoznanju, o katerem trdim, da je med vsemi najbolj gotovo in razvidno. Zato bom zdaj znova premislil, kaj sem mislil, da sem, preden sem se zatopil v te misli. Od tega bom potlej odstranil vse, kar bi mogli zgoraj omenjeni razlogi kakor koli, pa če še tako malo, omajati, in tako bo naposled ostalo natanko to, kar je gotovo in neomajno. (René Descartes – Druga meditacija, 4)

Ta čudni film sem prvič videl v poznih osemdesetih letih v simpatičnem, mračnem, vedno zakajenem študentskem klubu K 16 v kleti Filozofske fakultete, in name je naredil velik vtis. Od takrat sem ga videl še velikokrat, mogoče prevečkrat, in vsakič sproti izkusil, da ni mogoče dvakrat stopiti v isto reko. A kljub vsemu je fascinacija ostala in zdaj bom poskusil končno razmisliti, za kakšne vrste fascinacijo sploh gre.

Precej zapleteno zgodbo, ki se dogaja v New Yorku v prvih dneh leta 1955, bom skušal rekonstruirati iz čudnih, nejasnih in pogosto zavajajočih drobcev, ki so posejani skozi cel film.

Privatni detektiv Harold Angel je ležeren možakar, ki se izogiba težkim primerom in se raje ukvarja z banalnostmi, kot so zavarovalnine, ločitve in iskanje izgubljenih oseb. Telefonski

klic Hermana Winesapa, pravnega zastopnika skrivnostnega gospoda Louisa Cyphreja, na prvi pogled obeta samo še en tak preprost, nepomemben primer in relativno lahko zaslužen denar. Gospod Cypher namreč hoče za vsako ceno najti nekega Jonathana Lieblinga, kateremu je pomagal pred 12 leti, na začetku njegove kariere. Fant je pod umetniškim imenom Johnny Favorite s Cypherjevo pomočjo kot pevec hitro uspel, a bil leta 1943 rekrutiran in poslan v Severno Afriko, kjer je bil ranjen v glavo. Ko se je v zelo slabem stanju vrnil domov, so ga prijatelji poslali na neko zasebno kliniko, kjer so zdravniki na njem preizkušali nove, radikalne metode zdravljenja amnezije, njegovi odvetniki pa so skrbeli za plačilo stroškov. Potem pa se je za njim nenadoma izgubila vsaka sled, zato pogodba, ki jo je sklenil z gospodom Cypherjem ni bila nikoli izpolnjena. Louis Cyphre pa je gospod, ki ima nekoliko staromodne predstave o časti in ne mara nepopravnih računov.

A na videz rutinsko poizvedovanje za izginulim pevcem se hitro izkaže za zelo težavno in smrtno nevarno početje. Neki doktor Albert Fowler naj bi Johnnija z zasebne klinike, na kateri je bil v oskrbi, že davnega xx yy 19zz kot brezupen primer premestil na vojaško kliniko v Albanyju, v resnici pa ga je na silvestrovo leta 1943 izročil skrivnostnima obiskovalcema – nekemu Edwardu Kelleyu in neznani mladi dami. Za ponarejanje poročil in pretvarjanje, da je Johnny še vedno na kliniki je goljufivi doktor dobil od Kelleya 25000\$, Johnny, ki je na kliniko prišel v komi, s hudo poškodovano glavo in iznakaženim obrazom, pa jo je v skrivnostnem spremstvu presenetljivo hitro zapustil. Menda je bil še vedno amnezičen, a v veliko boljšem stanju in z novim obrazom pod povoji.

Harold Angel pa skupaj s to zanimivo zgodbo dobi tudi prvo truplo, saj dr. Fowlerju kmalu po njegovi izpovedi nekdo prestreli glavo. Tako se detektiv nepričakovano znajde v zoprni vlogi potencialnega osumljenca za umor in kandidata za električni stol, a gospod Cyphre njegove strahove ublaži z nenavadno visokim honorarjem, zato nadaljuje z iskanjem manjkajočih koščkov čudne sestavljanke.

Johnny Favorite je pel v orkestru Spiderja Simpsona in bil zaročen z bogatašinja Margaret Krusemark. Hkrati je imel skrivno ljubico, temnopolto damo Evangeline Proudfoot, lastnico Harlemske trgovine z voodoo pripomočki. Tretja ženska, s katero se je videval, je bila madam Zora, vedeževalka s Coney Islanda. A glej čudo: za slednjo se hitro izkaže, da je le umetniško ime Margaret Krusemark. Zato je prav v New Orleansu živeča Margaret Angelova naslednja tarča. A žal ne samo njegova, saj jo nekdo zakolje in ji izreže srce iz telesa neposredno po njenem pogovoru z radovednim detektivom. Podobna usoda doleti tudi starega blues kitarista Tootsa Sweeta, ki ga nekdo spravi s sveta tako, da mu odreže in zatlači v usta njegove lastne genitalije. Pa Margaretinega očeta Ethana, katerega življenje se konča v kotlu vrele okrine juhe. In rosno mlado lepoticco Epiphany Proudfoot, ki izkrvavi v Angelovi hotelski sobi. Vsi ti slikoviti umori se zgodijo neposredno po tem, ko žrtve srečajo Harolda Angela, oziroma z njim govorijo. Ker je skupni imenovalec vseh umorov ravno Johnny Favorite, se zdi, kot da je izginuli pevec oboje hkrati – neskončno daleč in neznosno blizu, saj je videti kot da neviden teka naokrog in sadistično spravlja s poti vse, ki ga poznajo.

Tako kot ta hkratni 'predaleč' in 'preblizu' skrivnostnega pevca zgodbo nabija s suzpenzom, ji da razrešitev te paradoksne dvojnosti osupljivi končni twist: Johnny Favorite in Harold Angel sta ena in ista oseba. Rečeno drugače: Johnny Favorite se (ne da bi se tega zavedal) skriva za identiteto Harolda Angela. Oziroma – še nekoliko drugače: Tako kot se telo Johnnyja Favorita

skriva za novim, s plastično operacijo spremenjenim obrazom, tako se njegova duša skriva za ukradeno dušo mladega vojaka Harolda Angela. In pred kom se skriva? Ja pred Hudičem seveda, kateremu je lahkomiiselno prodal svojo dušo! Oziroma pred Luciferjem! Oziroma pred – Louisom Cyphrejem!

Zato je film *Srce Angela* zanimiva ilustracija k vsaj trem velikim kartezijanskim vprašanjem:

K vprašanju (ne)vednosti, oziroma (ne)verodostojnosti človeškega spoznanja.

K vprašanju (ne)verodostojnosti osebne identitete.

K vprašanju skrivnostnega odnosa duše in telesa.

Pa si pogledajmo za kako dobro ilustracijo gre. Film kot celota zagotovo naredi močan vtis, po drugi strani pa pozornega gledalca v njem marsikaj tudi zmoti in te motnje so ob vsakem gledanju filma vse večje. Po eni strani gre za še eno verzijo prastare in neštetokrat obdelane zgodbe o nekom, ki je prodal svojo (večno) dušo Hudiču v zameno za (minljivi) posvetni uspeh in slavo. Po drugi strani pa se hudič spet skriva v podrobnostih te kupčije in ker so prav te izredno pomembne podrobnosti, oziroma 'clues', v filmu rahlo nejasne, sem se kot kakšen staromodni detektiv zatekel po pomoč k povečevalnemu steklu in si ta čudni film pogledal skozi še bolj čudno knjigo, ki stoji za njim.

Film *Angel Heart* je bil namreč posnet po romanu *Falling Angel* pisatelja Williama Hjortsberga, a med knjigo in filmom je cel kup zanimivih razlik – tako glede časovno-prostorskih koordinat, kot tudi glede fabulativne strukture in karakterizacije. Zgodba Hjortsbergovega romana se v celoti odvije v New Yorku, tako da gre eksotiko filmskega New Orleansa bolj kot narativni nujnosti, pripisati teženju po vizualni všečnosti. Bolj zanimiva in težje razločljiva pa so časovna in fabulativna razhajanja med knjigo in filmom. Prvi odstavek romana namreč

začrta njegov prostorsko-časovni koordinatni sistem takole:

»It was Friday the thirteenth and yesterday's snowstorm lingered in the streets like leftover curse. The slush outside was ankle-deep. Across Seventh Avenue a treadmill parade of lightbulb headlines marched endlessly around Times Tower terra cotta facade: ... HAWAII IS WOTED INTO UNION AS 50TH STATE: HOUSE GRANTS FINAL APPROVAL, 232 TO 89; EISENHOWER'S SIGNATURE OF BILL ASSURED ... Hawaii, sweet land of pineapples and Haleloke; ukuleles strumming, sunshine and surf, grass skirts swaying in the tropical breeze.«

Igram se detektiva: Iz *Splošnega leksikona* izvem, da so postali Havaji petdeseta zvezna država ZDA leta 1959. Iz stoletnega koledarja izvem, da je tega leta petek s trinajstim dnev v mesecu sovpadel kar trikrat in sicer februarja, marca in novembra. V romanu sta natančno datirana samo dva dogodka: Angelov obisk pri Margaret Kruzemark 16. marca in satanistična črna maša 22. marca (v filmu je natančno datiran samo 03. januar, ko Angel narekuje v magnetofon svoja dotedanja odkritja). Za razliko od filma, ki se začne prvega (mogoče drugega?) januarja leta 1952, se torej začne knjiga več kot sedem let kasneje – v petek, trinajstega marca in konča deset dni kasneje – na cvetno nedeljo, 22. marca leta 1959.

A če so ta časovna razhajanja najbrž povsem nepomembna in zanimiva samo literarnim in filmskim zasvojemcem, pa mogoče niso tako nepomembna nekatera druga razhajanja med knjigo in filmom – na primer razlika v naslovih. Zato se bom za začetek vprašal, zakaj se je *Falling Angel* (*Padajoči angel*) spremenil v *Angel Heart* (*Angel srce*, ki ga je slovenski prevod obrnil v *Srce angela*) in kakšno vlogo sploh odigra srce znotraj te čudne, mračne zgodbe?

Srcá je v filmu na pretek. Prvič se pojavi že

v samem naslovu filma. Drugič v njegovi 6. minuti, ko pastor John poziva svoje vernike, naj odprejo svoja srca in hkrati z njimi tudi svoje denarnice. V 30. minuti je na voodoo oltarju med drugimi bizarnimi ritualnimi predmeti tudi srce izdelano iz poldragega kamna. V 70. minuti vidimo krvavo srce izrezano iz telesa umorjene Margaret Krusemark. V 79. minuti Harold Angel pove Louisu Cypherju, da je nekdo razparal Margaret in ji izrezal srce. V 81. minuti Epiphany pove Haroldu Angelu, da je Johnny Favorite njeni mami ukradel srce. V 82. minuti Epiphany na Haroldovo vprašanje, zakaj so lepim dekletom vseč barabe odgovori, da jim zaradi njih srca bijejo hitreje. V 88. minuti detektiv Sterne pove Haroldu tisto, kar le-ta že ve – da je Margaret nek norec izrezal srce *»spretno kot mesar«*. V 96. minuti je srce omenjeno kar dvakrat, ko Ethan Krusemark Angelu opiše, kako je v črnomagijskem ritualu Johnny Favorite mlademu vojaku izrezal srce iz telesa, ga še utripajočega pojedel, ter se s tem polastil njegove duše. In le minuto kasneje se srce pojavi še zadnjič – v odmevu teh zlohotnih besed.

V romanu se srce pojavlja še pogosteje kot v filmu, a v glavni vlogi spet samo dvakrat: prvič kot izrezano srce Margaret Krusemark, in drugič kot izrezano ter požrto srce Harolda Angela. A Johnnija Favorita srce njegove žrtve seveda ni zanimalo samo po sebi, ampak le zaradi svoje prav posebne povezanosti z njegovo dušo, saj mu je slednjo lahko ukradel le tako, da mu je v posebnem satanističnem ritualu srce pri živem telesu izrezal in ga še utripajočega požrl. Če je v izjemno sugestivnem prizoru z jajcem v 25. minuti filma Louis Cypher prikazan kot psihofag, oziroma – jedec človeških duš – tako tudi satanistični Johnny ni zgolj jedec človeških src. Če je (kot Johnniju razloži Louis Cyphre) v nekaterih religijah jajce simbol duše, je očitno srce njegov sedež. Torej – ne samo Lucifer ampak tudi Johnny Favorite – oba jesta duše.

Splošno znano je, da je Descartes v svojih *Passions de l'âme* ustoličil epifizo kot

potencialni sedež duše, srce pa degradiral le v nekakšno peč, ki ogreva fino materijo 'življenjskih duhov' prek katerih naj bi potekala dvosmerna komunikacija med dušo in telesom, zato se zdi ves ta filmski hokus-pokus okrog srca precej nekartezijski. A najbrž so razlogi za to, da je Johnny Favorite pojedel Angelovo srce namesto njegove epifize bolj estetski kot pa filozofski. Srce je pač neprimerno bolj fotogenično in zato tudi neprimerno bolj atraktiven kanibalski črnomagijski obrok od male možganske žleze. Zato je za pazljivega gledalca zabavno predvsem to, da ima v tem filmu na odru zbrane vse ključne igralce kartezijske komedije, imenovane 'duh v stroju':

- 1) Telo.
- 2) Prav posebni, privilegirani del telesa, ki je – ali sedež duše, ali pa je z njo kar najtesneje povezan.
- 3) Dušo, le da pri slednji ni (še) čisto jasno, kaj sploh je, oziroma kaj jo definira.
- 4) Varljivega duha v osebi Louisa Cyphreja, alias Luciferja.

Na prvi pogled čudni naslov filma tako morebiti namiguje na to, da je nekdo (v tem primeru Harold Angel) istoveten s svojim srcem: Ubogi *Angel* torej ni nič drugega kot *heart* (in v njem skrivnostno navzoča duša), ki ga je iz telesa izrezal in požrl Johnny Favorite, ter se ga tako (ne srca, ampak Harolda – se pravi njegove duše) polastil. A glej vraga: ta metafizični račun se nikakor noče iziti in to v nobenem možnem smislu. Ne samo, da z njim očitno ni mogoče prevarati Varljivca, ampak z njim tudi ni mogoče rešiti ontološke enačbe z dvema neznankama – oziroma bolj preprosto rečeno: z njim ni mogoče rešiti problema ontološkega dualizma.

Banalno absurdnost Johnnyjevega poraza nam morda najlepše pokaže tale njegov monolog na samem koncu knjige:

»Poor old Harry Angel, fed to the dogs like table scraps. I killed him and ate his heart,

but it was me, who died all the same. Not even magic and power can change that. I was living on borrowed time and another man's memories; a corrupt hybrid creature trying to escape the past. I should have known it was impossible. No matter how cleverly you sneak up on a mirror your reflection always looks you straight in the eye.« (str. 287)

Ta depresivni, a fascinantni odstavek namreč postavlja pod vprašaj filozofsko koherenco fiktivnega sveta Hjortsbergovega romana, saj odpira naslednja zabavna vprašanja:

V kakšnem smislu je Harry Angel ubog? Najbrž ne samo zato, ker je njegovo srce požrl Johnny Favorite, in ker so njegovo telo kot kakšne kuhinjske ostanke požrli Krusemarkovi psi, ampak predvsem zato, ker mu je Johnny ukradel dušo. A v kakšnem smislu se lahko nekdo polasti duše nekoga drugega? Zdi se, da to vprašanje spada bolj v religijo (in praznoverje ... in psihopatologijo ... in mistiko ... – spomnite se Schreberja ...), kot v filozofijo. Ga je sploh mogoče filozofsko misliti? Menim da je Descartes to storil prav skozi svoj koncept 'misleče stvari', ki je odporna na polastitev s strani neke druge (zlobne) instance. V 3. odstavku *Druge meditacije* je zapisal: *»... Pa vendar je neki, ne vem kakšen, nadvse mogočen, nadvse zvit varljivec, ki me ves čas pridno slepi. Ni tedaj dvoma, da tudi jaz sem, če me že slepi. A naj me goljufa kolikor more, nikdar ne bo dosegel, da bi ne bil nič, dokler bom mislil, da sem nekaj«* ... In potem na koncu 6. odstavka zaključí: *»Natanko vzeto sem tedaj zgolj misleča stvar, se pravi duša ali duh ali um ali razum ...«* Descartes dosledno vztraja – ne samo na prvi osebi ednine, ampak na osebnem zaimku 'jaz' (*»Jaz mislim, torej sem. Jaz sem, jaz bivam. Jaz sem misleča stvar.«*) – ker bi morebitni zlobni drugi lahko manipuliral z vsebinami te duše, tega duha, tega uma, tega razuma, tega jaza – v nobenem primeru pa tudi z njo kot tako. Ne bi mogel torej storiti, da bi samo mislila da je, a je v resnici ne bi bilo. Tega seveda tudi Johnny

Favorite ne zmore, a zdi se, da ima neko drugo monstrozno zmožnost. Skozi obskuren črnomagijski ritual lahko izniči 'res cogitans' svoje žrtve, se pravi – izniči njeno substanco in se polasti njenih vsebin – na primer spominov. To pa v končni fazi ni pogubno samo za njegovo žrtev, ampak tudi zanj, saj se moti glede svoje lastne identitete in je tako »*tricked again by the greatest Trickster of them all*« (str. 285). Zgodi se mu torej natanko tisto, česar se tako boji Descartes v 4. odstavku *Druge meditacije*, saj se 'nepremišljeno zamenjuje z nečim drugim in se tako moti v spoznanju, o katerem trdi, da je med vsemi najbolj gotovo in razvidno'. Film je poln duhovitih dialogov in antologijskih izjav, a mogoče se najbolj vtisne v spomin tista iz zadnjega pogovora med Angelom in Luciferjem, ko na obupano kričanje prvega: »*I know who I am ... I know who I am ... I know who I am ...*«, slednji stoično odgovarja: »*Alas! How terrible is wisdom, that brings no profit to the wise, Johnny*«. (Ojoj ... Kako grozna je modrost če ne prinese nobene koristi modrecu, Johnny.) Svoj obupani »*I know who I am*« potem ponovi še natanko 9-krat in s svojo svojevrstno, pervertirano 'hamartijo' postane sumljivo podoben junakom klasičnih tragedij. Kaj pomeni – vedeti? Kaj pomeni – biti nekdo? Mar nisi natanko tisti, za katerega se imaš?

V kakšnem smislu naj bi Johnny Favorite umrl skupaj s Haroldom Angelom in zakaj naj tega ne bi mogla spremeniti niti čarovnija niti moč? Kaj mu ni Lucifer v velikem finalu filma grozeče (in dosledno kartezjansko) zažugal, da »*je meso šibko*«, da pa »*je duša neumrljiva*«? Res pa je, da te besede v romanu žal zaman iščemo.

Mar ni čudno, kako je duša tudi tukaj (kot tudi v mnogih drugih filmih, o katerih smo že, ali pa o njih še bomo govorili) spet tesno povezana s spomini? Kako je mogoče živeti s tujimi spomini smo videli že v drugih filmih, ni pa čisto jasno, kako se 'živi izposojeni čas'.

V kakšnem smislu naj bi bil Johnny Favorite 'pokvarjen in hibriden'? Seveda me bolj kot nje-

gova pokvarjenost zanima njegova hibridnost, saj saj se zdi, da jo je mogoče razumeti samo na dva načina: Ali gre za hibrid dveh duš v enem telesu – kar najbrž vodi v nerešljive paradokse. Ali pa je duša Johnnyja Favorita požrla dušo Harryja Angela in vase sprejela, si prilastila, oziroma vase vgradila samo tisto, kar je potrebovala za svoje preživetje in razvoj, se pravi njene spomine (in s tem njeno osebno identiteto?!). – podobno kot naša telesa vase sprejmejo, si prilastijo, oziroma vase vgradijo samo tisti del hrane (se pravi ubitih teles rastlin in živali), ki jih potrebujejo za svoje preživetje in razvoj. To vodi v nekoliko drugačne, a še vedno zelo hude težave, a o njih sem govoril malo prej v prvi točki.

Za katero stvar bi Johnny Favorite moral vedeti, da je nemogoča: Na tak način ubežati Luciferju, ali – kar je še veliko huje – tako razumeti (razložiti) odnos človeške duše in telesa?

In ne nazadnje: zakaj je Johnnyjeva primerjava z ogledalom tako vznemirljiva?

In če smo že pri ogledalih in njihovih odsevih: V filmu *Angel Heart* skoraj ni lika, ki za sabo ne bi vlekel tudi take ali drugačne sence – lika, ki ne bi bil tako ali drugače zamaskiran, prezrcaljen, oziroma podvojen. Doktor Albert Fowler je tako tudi podkupljivi zasvojenec z opijem. Skrivnostni Edward Kelley, ki v nenavadnih okoliščinah odpelje Johnnyja Favorita s klinike, je v resnici satanistični magnat iz Louisiane Ethan Krusemark. Neznana mladenka, ki ga spremlja, je njegova hči Margaret. Tudi vedeževalka madam Zora je Margaret Krusemark, Johnnyjeva intimna prijateljica in častilka Hudiča, znana tudi kot 'the Witch of Wellesly'. Bluesovski kitarist in pevec Toots Sweet ni bil samo glasbenik v ansamblu, v katerem je Johnny pel, ampak še en hudičev in Johnnyjev pomočnik pri črnomagijskem ritualu. Epiphany Proudfoot je Johnnyjeva hči in mambo svečenica.

Tako sta nam ostala samo še najpomembnejša

protagonista: Louis Cyphre in Harry Angel, ki se v filmu srečata vsega skupaj štirikrat, vsa njuna srečanja namigujejo na neko dvojnost in so nadvse zabavna in nabita z ironijo. V 7. minuti filma odvetnik Hermann Winesap Angelu svečano predstavi svojega klienta: »*Allow me to introduce my client. Monsieur Louis Cyphre*«. In Cyphre z zagonetnim nasmeškom doda: »*Pleased to meet you, Mr. Angel*«. Pravzaprav manjka samo še *Sympathy for the Devil* Rolling Stonesov, kot glasbeno ozadje tega srečanja:

*Please allow me to introduce myself
I'm a man of wealth and taste
I've been around for a long, long year
Stole many a mans soul and faith.*

Drugič se srečata v restavraciji, kjer galantni Cyphre zmedenemu detektivu postreže s šopkom nepozabnih modrosti in za nameček še z prej omenjenim jajcem, kot simbolom duše. Tretjič se srečata v cerkvi, kjer uglajeni aristokrat prosi plebejskega detektiva za spoštljivejši odnos do posvečenega kraja. Njuno četrto srečanje je daleč najbolj dramatično, saj maske končno padejo in Lucifer zgroženega detektiva končno sooči z Johnnyjem Favoritom, se pravi – z njim samim. Ta dramatični finale spet kar kliče po že prej omenjeni rock klasiki:

*Pleased to meet You
Hope You guess my name
But what's puzzling You
Is the nature of my game.*

A še bolj kot sama Luciferjeva igra, je 'puzzling' žrtev te igre. Kdo je 'padajoči angel', ki pada iz enega epistemološkega vrtinca v drugega? Kdo se skriva pod celim kupom njegovih mask? Kakšna je njegova resnica? Njegova listnica je polna ponarejenih dokumentov (v romanu izvemo, da mu jih je njegov prijatelj tiskar izdelal za dvanajst različnih poklicev). Iz situacije v situacijo po potrebi in z največjo lahkoto spreminja identiteto. Ko je treba preslepiti dežurno zdravnico na kliniki Sarah Dodd v

Poughkeepsieju, postane Harry Conroy, raziskovalec Nacionalnega inštituta za zdravje. Ko je treba preslepiti nekdanjega Johnnnyjevega znanca in sodelavca, kitarista Tootsa Sweeta, postane novinar, ki piše članek o Johnnnyju in orkestru Spiderja Simpsona. Ko je treba preslepiti Margaret Krusemark, postane njen klient in naročnik osebnega horoskopa, ki se je slučajno rodil na valentinovo 14. februarja 1918, se pravi natanko na isti dan kot Johnny Favorite. In tukaj postane slepar, ne da bi to vedel, prvič žrtev svoje lastne sleparije, saj Margaret na podlagi 'izmišljenih' podatkov s takšne brutalno, a brezhibno verodostojnostjo opiše njegovo osebnost:

»I know that you're a natural actor. Playing roles comes easily. You switch identities with the instinctive facility of a chameleon changing color. Although you are deeply concerned with the truth, lies flow from your lips without hesitation. Your role-playing ability has a darker side and presents a problem when you confront the dual nature of your personality. I would say that you were frequently the victim of doubt. 'How could I have done such a thing?' is your most constant worry. Cruelty comes easily to you, yet you find it inconceivable that you are so gifted at hurting others. On one hand you are methodical and tenacious, but by contrast you place great stock in intuition. When it comes to women, you prefer them young and dark.« (str. 61)

Seveda je glavna uganka njunega srečanja prav Margaret. Ali ve s kom ima opraviti? Mar ni povsem nemogoče, da ne bi vedela, čeprav niti v filmu, niti v romanu tega ne pokaže? Pri Luciferju te dileme ni in njegova igra je vseskozi igra mačke z mišjo. A kako je to mogoče? Zakaj so bile vse druge maske, ki si jih je 'padajoči angel' nadel, bolj ali manj učinkovite, odpovedala pa je prav tista najpomembnejša? Ko je bilo treba preslepiti Luciferja, je postal mlad vojak, katerega duše se je polastil in 12 let živel skrit za njegovo identiteto in od njegovih

spominov. Živel je življenje privatnega detektiva vse do trenutka, ko ga je Lucifer najel, da bi našel samega sebe. Odgovor na vprašanje njegove 'resnične identitete' tako dobimo v dramatičnem zaključku filma iz ust samega Luciferja: Detektiv Harold Angel je 'v resnici' Johnny Favorite, ki je 'v resnici' peklu zapisana nesmrtna duša po minljivi posvetni slavi hlepečega Jonathana Lieblinga.

A ne pozabimo iz čigavih ust prihajajo te besede. In ne pozabimo, da je zadnja krinka 'padajočega angela' precej drugačna od vseh ostalih, saj ni narejena samo iz bolj ali manj spretno ponarejenih dokumentov in bolj ali manj posrečenega blefa njihovega lastnika, ampak iz prav posebnega odnosa duš(e) in teles(a), zato jo poskusimo presoditi znotraj kartezijskega konteksta. Kako zelo problematična sta tako sama pogodba med slavo-hlepnim pevcem in Hudičem, kot tudi poskus njene kršitve, se najlepše razkrije v usodnem prepiru med Ethanom Krusemarkom (EK) in Haroldom Angelom (HA) na koncu filma:

HA: *Pred 12. leti sta s hčerko ugrabila Johnnija iz norišnice. Zasvojenega zdravniška si podkupil, da se je pretvarjal, kot bi bil Johnny še vedno tam. Dobro ti je šlo vse do prejšnjega tedna. Izdajal si se za Edwarda Kelleya.*

EK se zdrzne, ko dojame, da je skrivalnic konec: *Pojdiva tja. Bolj zasebno je, pa še našo okrino juho lahko poskusiš.*

HA: *Imam občutljiv želodec. Pikantna hrana me ubija.*

Vstopita v prostor, kjer v ogromnem kotlu vre okrina juha.

Krusemark z ogromno kuhalnico premeša juho v kotlu: *Smola to s tvojim želodcem, užival bi v naši okrini juhi.* Odpre vrata in vstopi v naslednji prostor. Angel iz lonca polnega rakovic vzame eno in jo vrže v kotel, potem gre za njim.

EK se usede za mizo in iz steklenice naliije pijačo v dva kozarca. Angel ga nezaupljivo gleda, zapre vrata in jih zapahne.

EK: *Jaz sem bil Edward Kelley. Jaz sem Fowlerju plačal 25 jurjev.*

HA izpuli nož iz velikega kosa ledu ob katerem stoji: *Te je Favorite spoznal?*

EK: *Ne. Deloval je kot mesečnik. Skozi okno je zrl v luči.*

HA zasadi nož v led: *Kam sta ga odpeljala?*

EK: *Na Times Square, bilo je Silvestrovo leta 1943. Odložila sva ga v množici.*

Angel z nožem drobi kos ledu, s prsti čisti led s noža in razdraženo pogleduje proti Krusemarku.

EK: *Za vedno je odšel iz najinega življenja. Vsaj mislila sva tako.*

HA: *Hočeš reči, da si plačal 25 jurjev za tipa in ga izgubil v množici?*

EK: *To sem storil za hčerko. Z Johnnymem sta nekaj čarala. Bila je obsedena.*

HA še naprej z nožem drobi kos ledu: *Vem. V njeni sobi sem našel mumificirano roko.*

EK: *Roka slave. Odklenila naj bi vsako ključavnico. Desnica odsekana morilcu, ko je še bingljaj na vislicah. Margaret je v to verjela.*

HA vedno bolj živčno z nožem drobi led: *Črna magija.*

EK: *Črna, bela ... saj je vseeno. Margaret je bila vedno ...*

HA: *Zlobna?*

EK: *En drek je bila zlobna, gospod Angel. Ljudje samo opravljajo. Margaret ni bila zlobna. Čuden otrok je bila. Obvladala je tarot karte, še preden je znala brati.*

HA še naprej mrcvari kos ledu: *Kdo jo je vpe-ljal?*

EK: *Kakšna služkinja ali varuška, kdo bi vedel.*

HA začne kričati: *Kakšna služkinja ali guvernant. Vse kar mi govoriš je eno samo sranje!* Nož besno zapiči v mizo pred EK. *Ti si jo vpeljal.* Z obema rokama sune sedečega Krusemarka v prsi. *Častilec hudiča!*

EK se ne pusti zmesi: *Princ teme štiti močne.*

HA pobesni: *To je kup sranja!*

EK: *Pa nič, če mi ne verjameš.*

Angel zgrabi železne klešče za led in z njimi stisne Krusemarka za vrat: *Nehaj ovinkariti, sluzavec, ali pa bom državi prihranil eno usmrtitev.*

EK: *Jaz sem hčerki predstavil Johnnyja Favorita, bil je zelo močan. Videl sem, kako se je pri meni doma zavezal Luciferju. V to je zabredel globlje kot jaz. Sklenil je pakt s Satanom. Prodal je dušo.*

HA besno trešči klešče ob tla: *Pričakuješ, da bom verjel vse to?*

EK: *Briga me!*

Angel s sekirico razbija led, katerega drobci letijo po celi sobi: *To je kup sranja, ti krota lažniva!*

EK kar ne more nehati: *Dušo je prodal za zvezdništvo.*

HA kriči in ves iz sebe s sekirico razbija led: *Za zvezdništvo? To je en kup sranja!*

EK nadaljuje kot v transu: *Satan se je dvignil iz globin. Bil je veličasten.*

Angel ga posluša s precej obupanim izrazom na obrazu.

EK: *Toda skušal je preslepiti Princa Teme. Johnny je prodal dušo. A ko je zaslovel, se je poskusil izmuzniti.*

HA kriči in krili z rokami: *To je kup sranja!*

EK: *Johnny je našel mračen obred v starem rokopisu. Rabil je žrtev. Vrstnika.*

HA z glasom polnim tesnobe: *Zakaj?*

EK: *Da mu ukrade dušo.*

HA z grimasami obupa na obrazu grozeče uperi prst proti svojemu sogovorniku, a ta se ne pusti motiti.

EK: *Toots in Johnny sta pobrala mladega vojaka.*

HA: *Koga?*

EK: *Nekega fanta, nekega vojaka pač, ki je silvestroval na Times Squareu.*

HA povsem obupano: *Kdo je bil ta vojak?*

EK: *Odpeljala sta ga v Johnnyjev hotel in tam opravila obred.*

HA: *Kakšen obred?*

EK: *Fant je nag in zvezan ležal na gumijasti rogoznici. Izgovarjani so bili zapleteni uroki v latinščini in grščini.*

Angel si potegne z dlanjo čez zgroženi obraz.

EK: *Na njegove prsi je bil vžgan pentagram. Margaret je Johnnyju podala deviško bodalo. In razparal je fanta in mu pojedel srce. Izrezal ga je tako hitro, da je srce še vedno utripalo, ko ga je pogotnil.*

Angel zastoka, sunkovito odpre vrata in panično steče na WC, kjer bruha v straniščno školjko, a Krusemark kot uročen nadaljuje svojo peklen-sko zgodbo: *Johnnyjev načrt je bil znova vstopiti v vojsko kot tisti vojak. Še preden je to izpeljal, je bil že vpoklican, ranjen in poslan*

domov, ne da bi sploh vedel, kdo je.

HA se oklepa straniščne školjke in obupano kriči: *Kdo je bil fant?*

EK: *To je vedel samo Johnny. Identifikacijske ploščice je zapečatil v vazo in jo dal Margaret. Ona se je domislila, da ga pustimo na Times Squareu. To je bil zadnji kraj, ki se ga je spomnil.*

Angel se s težavo spet dvigne na lastne noge in se povsem sesut zagleda v svoj odsev v ogledalu. V ušesih mu še vedno odmevajo Krusemarkove besede: *Potreboval je žrtev. Vrstnika. Da mu ukrade dušo. In razparal je fanta. In pojedel njegovo srce.*

Angel se gleda v ogledalu in kriči v agoniji: *Kdo je bil ta fant?*

A Krusemarkove zlohotne besede še naprej odmevajo: *Johnnyjev načrt je bil znova vstopiti v vojsko kot tisti vojak. Morda si je prilastil fantovo dušo, a meni je še vedno izgledal kot Johnny.*

Angel neartikulirano kriči, vrata za njim se zaloputnejo. Ko se v paniki opoteče skozi druga vrata v sobo, kjer se kuha okrova juha, najde tam Krusemarka mrtvega, z glavo v kotlu. Ko jo izvleče, je rdeča, kuhana. Truplo vrže nazaj v kotel in panično zbeži.

Tako se konča scena v kateri naj bi se končno razkril grozljivi dogodek, ki po dvanajstih letih še vedno usodno povezuje vse protagoniste filma. Sledil ji bo samo še véliki finale zadnjega srečanja glavnih dveh, ki pa tokrat nista več tisto, kar sta bila še malo prej – se pravi Louis Cyphre in Harry Angel, ampak Lucifer in Johnny Favorite. Finale, ki bo retrospektivno razkrinkal slednjega kot morilca dr. Fowlerja, Tootsa Sweeta, obeh Krusemarkov in Epiphany, in se končal z njegovim padcem v Pekel. A za kakšno razkritje gre in s čim imamo v tej ključni sceni sploh opraviti? Ethan Krusemark je strastno govoril velike besede, Harold Angel

je nanje odreagirал s pravcatimi čustvenimi erupcijami, in vse skupaj se je končalo s še eno bizarno smrtjo – a kaj je bilo tukaj sploh povedano. Koliko od vsega tega je sploh mogoče razumeti? Ima vse skupaj sploh kakšen smisel?

Film je seveda precej drugačen medij kot roman, zato filmov ni najbolj pošteno primerjati z literarnimi predlogami po katerih so posneti, pa vendar je zgoraj navedeni filmski dialog najbrž tako čuden in težko razumljiv tudi zaradi banalnega dejstva, da je zelo ohlapno zlepljen iz dveh neprimerno daljših pogovorov, ki ju ima v romanu Angel s Krusemarkom in se zgodita tudi v povsem drugačnih okoliščinah. V prvem pogovoru Krusemark v svojem razkošnem newyorškem stanovanju prizna Angelu, da sta bila Margaret in Johnny Favorite globoko predana črni magiji. Prizna tudi svojo vlogo pri izginotju Johnnija Favorita iz bolnišnice pred petnajstimi leti: ja, res je podkupil doktor Fowlerja in skupaj z Margaret na silvestrovo leta 1943 povsem amnezničnega Johnnija, ki – ne samo da ju sploh ni prepoznal, ampak ni poznal niti lastnega imena in se je nasploh obnašal kot mesečnik – odpeljal na Times Square, kjer se je brez sledu in za vedno izgubil v množici.

Drugi pogovor se zgodi par dni kasneje v bistveno manj prijetnih okoliščinah – v enem izmed rokavov newyorške podzemne železnice, tik po grozljivi orgiji satanistične črne maše, v kateri je sodeloval tudi Krusemark in ji je bil Angel na skrivaj priča (a je v filmu seveda ni). Ko Krusemark sprevidi, da Angel ve, da ni samo ljubeči oče čudaške obsedenke s črno magijo, ampak da je tudi sam častilec hudiča, detektivu razkrije podrobnosti tako Johnnijeve sklenitve pakta s Hudičem, kot tudi njegovega poskusa prelisičenja Princa Teme.

V filmu pa sta oba pogovora zelo na hitro vržena v isti koš, zato lahko samo zelo pozoren gledalec razume, da je bil Johnny Favorite na Times Squareu dvakrat: Prvič na silvestrovo leta 1942, ko je tam našel svojo žrtev, kateri je

v črnomagijskem obredu ubil telo in ukradel dušo. Drugič pa čez natanko eno leto – se pravi na silvestrovo leta 1943, ko sta ga amnezičnega iz bolnišnice tja pripeljala Ethan in Margaret Krusemark, da se izgubi v množici in zaživi novo življenje z novo identiteto svoje žrtve. A kot rečeno – hudič se spet skriva v podrobnostih, in s temi filozofsko tako zelo zanimivimi in pomembnimi podrobnostmi polastitve duše drugega človeka, skoparita oba – čeprav film še veliko bolj kot knjiga. Če Krusemark v filmu pove samo to, da je Johnny svoji žrtvi iz prsi izrezal in požrl še utripajoče srce, v romanu doda, da je obred vključeval »*the transmutation of souls. Johnny had the idea that he could switch psychic-identities with someone else. Actually become the essence of the other person*« (str. 271), kar se seveda dobro sliši, a bolj malo pomeni. Žal je knjiga veliko bolj radodarna z bizarnimi podrobnostmi samega obreda kot z razlago te 'transmutacije duš', in 'menjave duševne identitete, s katero je mogoče postati bistvo neke druge osebe'. Podobno nejasno je tudi nadaljevanje Johnnyjevega slepilnega manevra, ki ga Krusemark v filmu in v romanu opiše takole:

Film: »Johnnyjev načrt je bil znova vstopiti v vojsko kot tisti vojak. Še preden je to izpeljal, je bil že vpoklican, ranjen in poslan domov, ne da bi sploh vedel, kdo je.« To lahko razumem le tako, da je Johnny vso stvar izpeljal zato, da bi v vojsko vstopil kot Harold Angel, a so ga po opravljenem obredu prehiteli in ga vpoklicali kot njega samega – se pravi kot Johnnyja Favorita. A za kakšno »transmutation of souls« je potem šlo in kakšen smisel je sploh imelo vse skupaj? In zakaj je po obredu v vazo zapečatene identifikacijske ploščice svoje žrtve izročil Margaret?

Roman: »His plan was to drop out of sight when he had the chance and resurface as the soldier. He'd been stashing money in secret hiding places for some time. Lord Satan presumably would never know the difference. Trouble was, he didn't cover all the bases. He

got shipped overseas before he could pull the switch and what came back couldn't remember it's own name let alone a Hebrew incantation« (str.272). Moram priznati, da tole razumem še manj, a kakorkoli že: dejstvo je, da je v to precej klavrno zaroto posegel očiten deus ex machina v obliki hude rane, ki je Johnnyju Favoritu na vzhodnoafriškem bojišču spremenila tako obraz, kot tudi dušo. Ker svojega metafizičnega manevra transformacije v svojo žrtev ni mogel dokončati sam, mu je pri tem pomagala Margaret, ki ga je po letu dni vegetiranja iz klinike odpeljala na silvestrsko praznični Times Square – zadnji kraj, ki ga je Harold Angel videl, preden ga je Johnny dobil v svoje šape.

Pa vendar: zakaj je Lucifer za svojim varovancem izgubil vsako sled šele ko sta ga Krusemarka odpeljala iz klinike in ne že takoj po opravljenem obredu? In po drugi strani: Če se je Johnny Favorite res skril za dušo Harolda Angela, kako mu je Lucifer sploh uspel priti na sled? In zakaj je bil po uspešno opravljenem obredu vpoklican v vojsko kot Johnny Favorite (in kot slavni pevec priključen zabaviščni enoti v severni Afriki), ne pa kot anonimni slehernik Harry Angel? Takih in podobnih vprašanj, na katera ni mogoče najti zadovoljivih odgovorov je v tem filmu preveč, zato se bojim, da je *Angel Heart* lep primer filma v katerem dramatičnost in intenzivnost dogajanja prikrivata njegovo – tako vsebinsko nekoherentnost, kot tudi filozofsko nevzdržnost – in kjer pompoznost tako verbalne kot tudi vizualne retorike skuša nadomestiti odsotnost smisla. Film je vizualno izredno razkošen in poln zares impresivnih podrobnostmi, od katerih so se mi najbolj vtisnili v spomin ventilatorji, ki se vrtijo nekaj časa v eno smer ... in potem v drugo ... pa spet v eno ... in potem spet v drugo ... natanko 27-krat v celem filmu! A bojim se, da se vrtijo v prazno in so lepa ponazoritev njegove svojevrstne sofistike.

Memento (Christopher Nolan, 2001)

Kaj sem torej? Misleča stvar. Kaj je to? Stvar,

ki dvomi, ume, zatrjuje, zanikuje, hoče, noče, si tudi predstavlja in čuti. (René Descartes – *Druga meditacija*, 8)

V *Angel Heart* je detektiv skozi cel film – ne da bi to vedel, iskal samega sebe, in ko se je – ne da bi to hotel, končno našel, ni bil ravno srečen. Tako se pač zgodi tistemu, ki misli da ve, kaj išče. A kakorkoli že: opravi smo imeli z eno izmed tistih prekrasnih zgodb, kjer je detektiv poražen prav skozi svojo zmago, saj na koncu najde kar je vztrajno iskal – se pravi natanko tisto, česar ne bi hotel najti, oziroma – česar se sploh ne bi lotil iskati.

Kaj pa spominjanje? Zakaj Descartes ne omeni tudi te izjemno pomembne zmožnosti? Mar jo 'misleča stvar' sicer premore, a zanjo ni bistvena? Je morebiti ta zmožnost izjemno pomembna za konstitucijo konkretne osebe, ne pa tudi za konstitucijo same 'misleče stvari'? Ne pozabimo Descartesovih opozoril, da 'misleča stvar' ni konstituirana (sestavljena), ampak nadvse preprosta. Kaj sploh pomeni, da je nekaj konstituirano? Je 'misleča stvar' tako zelo preprosta, da se ji ni treba spominjati? Obstaja v čistem 'present continuousu'? A ta 'present' je vendar – 'continuous'? Kako torej razumeti njeno trajanje?

Da v 8. odstavku *Druge meditacije* ne gre za lapsus potrjuje tudi neomemba spominjanja kot ključne zmožnosti misleče stvari v uvodnem odstavku v *Tretje meditacije*: »*Sem misleča stvar, se pravi stvar, ki dvomi, zatrjuje, zanikuje, nekaj malega razume, marsičesa ne ve, ki hoče, noče, si tudi predstavlja in čuti.*«

V dialogu *Teajtet* Sokrat pobija Teajtetovo stališče, po katerem sta zaznava in védnost eno in isto in z njo Protagorov 'homo mensura' princip na katerem temelji, prav z argumentom spomina: »Tisti, ki vidi, in je postal poznavalec tega, kar je videl, se tedaj, ko zamiži, tega spominja, a ne vidi. Drži? Toda izraz 'ne vidi' pač pomeni 'ne ve', če 'vidi' (pomeni) 've'. Iz tega sledi, da tisti, ki postane poznavalec nečesa in se (tega)

še spominja, ne ve, ker ne vidi, rekla pa sva, da bi bilo čudno, če bi se s tem tako godilo. Kaže, da pride do nečesa nemogočega, če bi kdo trdil, da sta védenje in zaznava isto. Trditi je treba, da je vsako od njiju drugo. Poskušal ti bom pojasniti, kaj mislim o tem. Zastavila sva namreč naslednje vprašanje: 'Se lahko nekdo česa nauči in spominja, a tega ne ve?' – nato pa sva pokazala, da se tisti, ki vidi in zamiži, spominja, čeprav ne vidi. Pokazala sva, da ne ve, a se obenem spominja – to pa je nemogoče. In tako je propadla Protagorova zgodba, hkrati pa je propadla tudi tvoja, tista, po kateri sta védenje in zaznava isto« [164d].

Film *Memento* nam pokaže, kakšna je 'misleča stvar', ki se ne spominja: razsežna, oziroma telesna stvar! Rečeno natančneje: ne more shajati brez telesa. Oziroma – rečeno še natančneje – ne more shajati brez popisane, potetovirane telesa! Saj se spominja, vse kar ji manjka je kratkoročni spomin. Ima redko obliko amnezije – anterogradno amnezijo – nezmožnost ustvarjanja novih spominov.

Recenzija

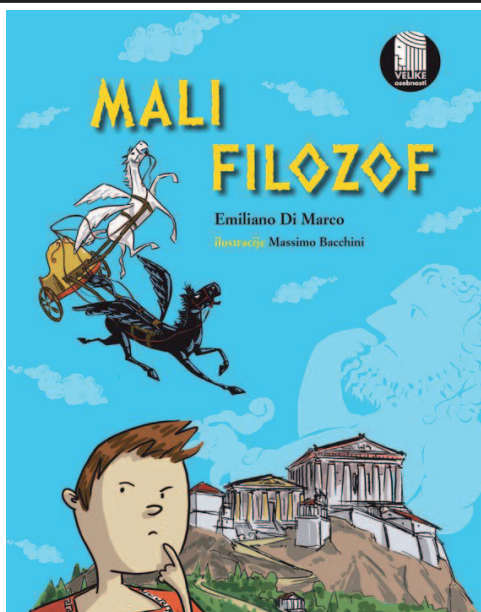
Emiliano Di Marco

Prigode malega filozofa

Ilustracije Massimo Bacchini; Založba Ark; Izola 2010

Knjiga *Prigode malega filozofa* Emiliana Di Marca je, kot pove naslov, filozofska knjiga za otroke. V tem prispevku bomo raziskali, ali jo je mogoče koristno uporabiti v slovenskem šolskem prostoru, to je v osnovni šoli oziroma pri predmetu filozofija za otroke. Naše uvodno mnenje je, da je to mogoče, vendar pa bomo o tem poskušali prepričati tudi bralca, in sicer tako, da se bomo nekoliko podrobneje posvetili tretjemu poglavju.

Knjiga je sestavljena iz štirih poglavij oziroma zgodb, ki prinašajo štiri osnovna vprašanja človeškega rodu in kopico drugih, stranskih vprašanj, o katerih je mogoče razpravljati z učenci. Prvo poglavje nosi naslov *Skrivnostna jama* in nam – če naj rečeno nemudoma ponazorimo – zastavlja vprašanje, kaj je resnica in kaj videz,



pri tem pa to vprašanje poveže z drugimi, za otroke še kako pomembnimi vprašanji, to je s sprejetostjo in pogumom. Zgodba v prvem poglavju se namreč prične s sporom med dečki. Poglejmo:

Nekega dne, ko se je družina dečkov naveličala brcati žogo, je Trazimah predlagal, naj gredo s kamni ciljati ptiče, s čimer bi dosegli dvoje, ubili nekaj vrabcev pa tudi dolgčas.

»To bi bila velika neumnost,« ga je zavrnil Plečko.

Trazimah ga je grdo pogledal in jezno rekel:

»Tako govoriš, ker si strahopetec! Stavim, da ne upaš ubiti niti enega ubogega vrabca!« (Di Marco 2010, 10.)

V nadaljevanju se zgodba razvija tako, da je nekdo na videz lahko strahopeten in v neki družbi (družini) celo obvelja za strahopetnega, medtem ko se drugi lahko kaže kot pogumen in

tudi obvelja za pogumnega, toda to je videz in ne resnica. Po številnih peripetijah, med katerimi je zlasti zanimiv Plečkov obisk skrivnostne votline, se zgodba konča takole:

Plečko je vedel, da kar koli bo odgovoril, ga bo Trazimah razglasil za strahopetca ali lažnivca. Zato se je mirno nasmehnil in rekel:

»Morda se bojim veliko stvari, ne bojim pa se tebe in ne tega, da bi me ti imel za strahopetca. Ti bi se moral bati, da ne boš izpadel bedak, kakršen v resnici tudi si, saj govoriš velike neumnosti.« (Di Marco 2010, 32.)

Zgornja odlomka nam poleg tega, da knjiga zastavlja zanimiva vprašanja, kažeta še avtorjevo odločitve, da bodo junaki zgodb hkrati junaki Platonovih dialogov. Trazimah, denimo, je lik Platonovega dialoga *Država*, Plečko je Platon (Platon namreč v stari grščini pomeni širokopleč) ipd. Tudi skrivnostna votlina, ki jo Plečko obišče v prvem poglavju, je slavna votlina iz Platonove *Države*, s katero Platon dejansko poskuša ponazoriti razliko med svetom videza oziroma svetom številnih vsakdanjih mnenj in svetom resnice oziroma svetom nevidnih zakonov (bi nemara rekli danes), ki uravnavajo vesolje. Tega tukaj v uvodu ne bi omenjali, če ti elementi Di Marcovih zgodb ne bi prinašali nečesa, s čimer se učitelji predmeta filozofija za otroke doslej morda niso srečali.

Kot vemo, je osnovni cilj predmeta filozofija za otroke spodbuditi in naučiti otroke logično oziroma smiselno razpravljati o danih problemih. Težišče je postavljeno na oblikovanje skupine, v kateri učenci ne bodo le odgovarjali na učiteljeva vprašanja, temveč se bodo tehtno pogovarjali tudi med seboj. Cilj je, da bo nekega dne kakšen učenec, kakšen nadebuden Plečko dejal sošolcu ali sošolki nekako takole: »Lepo je to, kar praviš, vendar če pomisliš drugače, se morda motiš, zato ker ...«; nakar bosta sošolec ali sošolka odvrnila: »Ah, na to pa nisem pomislil/a, a veš, da imaš čisto prav in je moje predhodno mnenje bodisi napačno ali pa potrebno kakšne spremembe.« Ko se zgodi takšen trenu-

tek, si lahko učitelj čestita (prej ne). Kot vidimo, tečaj filozofije za otroke ne vključuje nujno poznavanja koščkov filozofske tradicije in glede na zastavljene cilje to tudi ni potrebno. Toda Di Marcova knjiga poleg možnosti za doseg opisanega cilja koščke tradicije prinaša, s tem pa možnost, da učitelj z njimi kaj naredi. V danem primeru lahko morda učence seznani s Platonom, Trazimahom (in sofisti), prispodobijo o votlini, njenim smislu ipd. Ali je to sprejemljivo, če sprejmemo, da mora predmet filozofija za otroke ostati namenjen filozofiranju in ne govorjenju o filozofiji? Menimo, da so takšne odločitve odvisne tudi od starosti učencev; seznanitev je bržčas bolj smiselna v tretji triadi, kjer je prenašanje znanja mogoče povezati z vsebinami pri drugih predmetih (zgodovini, slovenščini), kot v nižjih razredih.

Mali filozof o ljubezni

Preidimo k temu, kar smo napovedali zgoraj. Rekli smo, da je knjiga sestavljena iz 4. poglavij. Dodajmo, da je v vseh glavni junak Plečko in da so vse zgodbe povzete po antičnih virih, pretežno Platonovih. V nadaljevanju se bomo posvetili 3. poglavju, ki govori o ljubezni in je prosto povzeto po Platonovem dialogu *Simpozij*.

Na začetku zgodbe se Plečko in Plečkov učitelj Sokrat odpravljata na simpozij oziroma na zabavo in že je tukaj vprašanje (morda zanimivo zlasti za današnje, tako imenovane računalniške generacije). Poglejmo odlomek:

»Kaj je simpozij?« je vprašal Plečko.

»Simpozij je svečana večerja, na kateri se razpravlja o filozofiji. Ksantipa noče, da grem, saj pravi, da je to samo izgovor za pitje in žretje, medtem ko govorimo same neumnosti.«

»Kaj pa v resnici počnete na simpoziju?«

»Žremo, pijemo in govorimo neumnosti, ampak to je za filozofa pomembno.«

»Jaz sem pa mislil, da morajo filozofi veliko študirati in razmišljati, če želijo postati modri.«

»Seveda morajo študirati, in to zelo resno. Toda kaj ti pomaga vsa modrost na svetu, če ne znaš preživeti prijetnega večera s prijatelji? Poleg tega ne misli, da hrana in zabava nista pomembni. Bolj ko je človek zadovoljen, boljši je, manj ga mika, da bi kradel ali zavidal bližnjemu srečo.« (Di Marco 2010, 50–51.)

Že v tem uvodnem odlomku v poglavje ponovno vidimo, da je poglavje poleg osnovnega vprašanja, to je vprašanja ljubezni, ponuja možnost za razpravo tudi o drugih, povezanih vprašanjih. V zgornjem odlomku je govor o pomenu prijateljstva, o vrednosti modrosti, vrednosti zabave itd. Izhajajoč iz odlomka lahko učencem zastavimo številna vprašanja. Denimo: kaj je modrost; ali je človek, ki nima prijateljev, moder; ali je človek, ki daje prednost čemu dru-

gemu (npr. delu) in ne prijateljem, moder; ali je modrost koristna; ali je prijateljstvo koristno; ali imamo prijatelje zato, ker nam koristijo; kaj je pravo prijateljstvo; ali je zabava pomembna; ali bi živeli življenje, v katerem bi se pretežno zabavali; ali so kakšne oblike zabave boljše od drugih itd.

»Zanimiv« je tudi naslednji odlomek, v katerem Plečko vpraša Sokrata naslednje:

»Kako se boš izgovoril pri ženi? Ko bo odkrila, da te ni doma, bo huda.«

»Ne bo odkrila. Dal sem namreč narediti lutko in jo polegel v posteljo.« (Di Marco 2010, 51–52.)

Odlomek je seveda zanimiv, ker omogoča vpletati zgodovinski kontekst v obravnavo zgornjih vprašanj. Vemo namreč, da ženske v antični Grčiji niso bile enakopravne, še več, da se niso smele udeleževati simpozijev (zabav) razen kot plesalke ipd. Za učence v osnovni šoli pa utesneje biti zanimiva naslednja vprašanja.

Ali so fantje in punce (moški in ženske) lahko

prijatelji? Ali lahko potem eni drugim lažejo? Ali se lahko zato, ker se želimo družiti s prijatelji, drugim zlažemo? Ali je ljubezen nekaj več kot prijateljstvo ali le posebna oblika prijateljstva? Kaj je torej ljubezen? Ali lahko obstaja ljubezen tudi med pripadniki istega spola? Itd.

V nadaljevanju poglavja je nato govor o ljubezni. Najprej predstavljamo Sokratov govor:

»Eros [...] je poreden navihanelec, ki se rad potepa in enkrat spi na cesti, drugič se prisilini v bogatino hišo. Prikaže se tam, kamor ga niso vabili, in zavrača povabila od tistih, ki ga na kolenih prosijo, naj jih obišče. Enkrat je muhast in pogumen, drugič je pretkan spletkar ali lahkoveren naivnež. Ni ne večer ne minljiv. Včasih ga ubije en sam pogled, drugič mu ne pridejo do živega najhujša mučenja. Spet drugič zaradi njega postanejo bedaki prebrisani, modreci pa izgubijo glavo kot bedaki. [...] Eros lahko iz občutljive duše naredi umetnika, iz pogumnega človeka pa junaka, ga varuje in usmerja pri njegovih podvigih. Med drugim nas pripravi do tega, da se imamo radi, da delamo otroke. Po naših potomcih namreč vsaj del nas živi naprej [...].« (Di Marco 2010, 57–59.)

Odlomek je zapleten. Če je Eros ljubezen, kaj potem pomeni, da je potepuška, kaj pomeni, da se prikaže, kamor ni vabljen, in da ne pride, kjer prosijo zanjo? Kaj pomeni, da je muhasta in pogumna? Da ni ne večna in ne minljiva? (Ali je to sploh mogoče?) Ali drži, da jo lahko ubije en sam pogled ali pa sploh nič (celo najhujše muke ne)? Ali lahko zaradi nje neumneži postanejo pametni in obratno? V kakšnem smislu postanejo nekateri umetniki, drugi junaki? Ali bi lahko za vsa ta vprašanja našli kakšne primere? In ali nas res šele ljubezen pripravi do tega, da delamo otroke?

Za učence v osnovi šoli najbrž ni toliko pomembno, da ob razpravi o ljubezni spoznajo

tudi nekatere teorije ljubezni, učitelji pa bi jih skoraj morali poznati. Nekaj teh teorij smo obravnavali v članku *Razprava o ljubezni*, objavljenem v tej številki FNM. Vprašanje, ki je relevantno na tej točki, pa je, kako lahko učitelj s poznavanjem teh teorij osmisli razpravo o ljubezni v tečaju filozofije za otroke. Zgornje vprašanje, ali nas res šele ljubezen pripravi do tega, da delamo otroke, implicira teorijo, da je ljubezen zgolj biološki pojav oziroma nekakšno slepilo, s katerim narava poskrbi za nadaljevanje vrste. V poglobljeno razpravljanje o tej teoriji se v osnovni šoli ne bomo spuščali, toda izkušnje kažejo, da je implicitna razprava o tej teoriji vseeno mogoča, če jo primerno formuliramo. Recimo torej, da je ljubezen igra narave v službi ustvarjanja otrok ali kot pravi Di Marcov

Sokrat:

»Dragi Plečko, ljubezen je zelo zapletena zadeva. [...] Vendar je nekaj gotovo res ...«

»Kaj?« je nestrpen vprašal Plečko.

»To, da je ljubezen najpomembnejša stvar na svetu, saj brez nje tudi nas ne bi bilo. In če se spomniš, smo se o tem strinjali vsi govorci. Ljubezen je torej tista sila, ki nas pritegne, da imamo otroke, oni pa ohranjajo naš rod.« (Di Marco 2010, 64.)

Toda, ali je ljubezen res najpomembnejša stvar na svetu? Katere stvari so še pomembne? Ali lahko najdemo kakšno stvar, ki je vsaj enako pomembna? Ali je potem ljubezen še najpomembnejša? Na tej točki je morda priporočljivo uvesti odlomek o ljubezni iz kakšne druge knjige, s katerim bi poglobili razmislek. In naprej, ali je res, da nas brez ljubezni ne bi bilo? Ali bi lahko otroci nastali še na kakšen drugačen način, način, ki ni povezan z ljubeznijo? Ali bi

bilo to priporočljivo? V odlomku se skriva tudi bolj formalno oziroma »logično« vprašanje: ali je nekaj nujno resnično, če se s tem strinjamo vsi. Vprašanj, o katerih je torej na tej točki mogoče razpravljati, mrgoli.

Poleg omenjene teorije Di Marco ponudi še eno, ki jo v zgodbi (in tudi v Platonovem *Simpoziju*) predstavi Aristofan:

Pravijo, da so bili ljudje nekoč, pred mnogimi leti, po obliki kot krogle. Imeli so štiri roke, štiri noge, eno glavo, a dva obraza in dva para oči, tako da so lahko opazovali, kaj se godi spredaj in kaj zadaj. [...] Nikogar se niso bali in nikogar niso potrebovali. In sčasoma so ti ljudje postali domišljavi. [...]

[Bogovi so zato] ljudi kot hruške razrezali na polovice in iz kože, ki je ostajala, so naredili vozle – to je današnji popek. Nazadnje so jih zašili tako, da je vsaka polovica lahko hodila, čeprav je imela le dve nogi.

Vendar ta rešitev ni bila dobra. Razrezani ljudje so od žalosti nehali graditi svetišča in opravljati daritve, pozneje pa so opustili vsakršno delo. Razmišljali so samo o tem, kako je bilo, ko so bili še eno samo bitje, in se obupani objemali. Ko je ena polovica umrla, se je druga oklepala trupa in neutolažljivo jokala, dokler ni od lakote in žeje umrla tudi sama.

Zevs je takrat začel razmišljati, kako bi ljudi spodbudil, da ne bi umirali od žalosti.

»Dobro, stvari bom uredil tako, da si bo lahko vsak človek poiskal svojo drugo polovico, in ko se bosta dva človeka, torej dve polovici, našla, bosta srečna kot prej, ko sta bila še eno bitje. Iz njune zveze pa se bodo rodili otroci.« (Di Marco 2010, 60–63.)

Učitelj lahko s člankom *Razprava o ljubezni* in v njem navedenih virov v zgornjih Aristofanovih besedah prepozna teorijo, ki vidi ljubezen v uniji, zvezi oziroma celoti, ki jo tvorita partnerja. Podobno kot zgoraj tudi tukaj velja, da učencev ne bomo obložili s teorijo (ta je učiteljevo ozadje), temveč jim bomo pripravili možnosti za razpravo o tej teoriji. Pri tem vsekakor velja premisliti o izkustvu, ki ga imajo učenci o ljubezni (navsezadnje so še osnovnošolci), izkustvu, na katerega bodo lahko naslonili razpravo (brez tega bo namreč vsebina pogovora zanje brezpredmetna).

O tem bo seveda vsak učitelj najbolje presodil sam. No, nekaj morebitnih vprašanj, ki merijo na vprašljivo jedro teorije o ljubezni kot uniji, bi lahko bilo: kako verjetno je, da vaš bodoči partner/ka že živi in prav v tem trenutku morda na kakšni drugi šoli sedi v razredu in sanja o počitnicah; ali bi znali napisati zgodbo, v kateri je vse podrejeno temu, da se dva bodoča zaljubljenca srečata; kaj takšna zgodba predpostavlja; kaj mislite, kako bi na to vprašanje odgovoril Aristofan iz zgornjega odlomka; zakaj to trdite; kako bi na to vprašanje odgovorili vi; kako bi na to vprašanje odgovorili vaši starši; ali ste jih o tem vprašali (če niste, jih dajte) itd.

Ali torej lahko trdimo, da sta si dva, ki se zaljubita in skleneta, da bosta živela skupaj in imela otroke, usojena? Ali res ne bi mogla eden brez drugega? Itd.

Na tej točki se je mogoče vrniti k začetku poglavja in k ponovnem ugotavljanju, kakšna

je razlika med prijateljstvom in ljubeznijo. Ali nam dosedanja razprava kaj pomaga pri tem raziskovanju? So naši odgovori sedaj boljši, tehtnejši, kot so bili na začetku? Itd.

Upamo, da vas je zgornja kratka ponazoritev možnosti uporabe knjige *Prigode malega filozofa* pri urah filozofije v osnovni šoli prepričala, da knjiga je uporabna, da najdemo v njej obilo gradiva, ki ga je mogoče posredovati učencem in z njim spodbuditi zanimive razprave ter jih povezati z drugimi prevedenimi gradivi, ki so že na voljo.

Andrej Adam

Marjan Šimenc

Matura v letu 2010 in v letu 2012

Leta 2010 je v junijskem roku maturo opravljalo 202 kandidatov (218 v letu 2009, 209 v letošnjem letu). Večino kandidatov so predstavljali dijaki splošnih in strokovnih gimnazij (splošne 183, strokovne 5, ostali 14). Število kandidatov, ki opravljajo maturitetni izpit iz filozofije, se že nekaj let giblje v razponu med 200 in 250. Če upoštevamo samo gimnazijce, ni bil neuspešen nihče, 61 kandidatov je dobilo odlično oceno, 63 prav dobro, 50 dobro in 14 zadostno.

Spremembe mature v letu 2012

V letu 2012 bo izpit pri filozofije zaradi spremenjenih splošnih pravil mature nekoliko spremenjen. Vrstni red izpitnih pol bo zamenjan, tako da se bo najprej pisalo komentar besedila, potem pa esej. Sedanja prva pola bo torej postala druga, druga pa prva. Pri filozofiji smo doslej, da čas za pisanje eseja (po novem druge pole) ostane 120 minut, komentar besedila pa je skrajšan (zaradi poenotenja časov pisanja pri vseh predmetih) na 90 minut. Temu bo prilagojen tudi pomen posameznega dela izpita: esej bo predstavljal 45%, komentar besedila pa 35% končne ocene. Prilagojena bodo tudi navodila v drugi poli, ki bodo kandidate bolj eksplicitno opozarjala, kaj je v danem odlomku treba komentirati. Če so do sedaj navodila govorila le o tem, da je treba napisati komentar k Platonu, bodo od leta 2012 naprej opozarjala, kaj mora kandidat v danem odlomku nujno upoštevati. Navajam primer novih navodil:

V navedenem odlomku Platon obravnava problematiko filozofov vladarjev in zakaj se ne smejo posvečati samo filozofiji. Napišite enovit komentar k odlomku v obliki RAZLAGALNEGA eseja, ki naj bo dolg 600 besed. Odlomka ne obnavljajte, temveč razložite, iz česa po Platonu izhajajo razlike med ljudmi v državi, zakaj imajo v njej filozofi pomembnejšo vlogo kakor večina ljudi? Razložite tudi, v kakšni povezavi je z navedenim statusom filozofov Platonov nauk o dveh vrstah realnosti, o svetu posameznih stvari in svetu idej.

Bolj eksplicitna navodila naj bi zmanjšala dileme pri interpretaciji in kandidatom olajšala delo. Posledično naj bi za komentar potrebovali manj časa. Manj pa naj bi bilo tudi navideznih komentarjev, kjer kandidati odlomka ne komentirajo, temveč napišejo kratko obnovo celotnega dela.

Dileme prihodnjega razvoja mature

V nadaljevanju bi rad opozoril na naslednji problem: z leti so se najbolj očitni načini zastavljanja esejističnih vprašanj pri posamezni temi izčrpali. Na voljo sta dve možnosti: prva je delati se, da problema ni, in v maturitetnih polah ponavljati stara vprašanja – bodisi brez sprememb bodisi v nekoliko modificirani obliki. To je predvidljivo in za učitelje bolj varno, saj so sedanjega načina zastavljanja vprašanj in sedanjih vprašanj vajeni. Ni pa popolnoma predvidljivo, saj se je v preteklosti nabrala bogata zaloga raznolikih vprašanj, kar maturo vseeno dela delno nepredvidljivo. Dolgoročno pa ponavljanje starega vendarle lahko pomeni stagnacijo. Druga možnost je zastavljanje novih, manj očitnih vprašanj, ki terjajo razmi-

slek in prinašajo miselne izzive dijakom.

Argument proti novostim je jasen: pri filozofiji imamo primerjalno z drugimi predmeti na maturi razmeroma malo kandidatov, poleg tega je pisanje eseja in branje filozofskih besedil težje, kot je vsebina in oblika preizkusa pri drugih predmetih. Večja težavnost predmeta v primerjavi z drugimi predmeti ni poštena, zlasti ne do šibkejših učencev. Ti pri zahtevnejšem preizkusu ne bodo mogli pokazati znanja, ki ga imajo.

Toda matura mora imeti razvojno komponento: ko je bila v obdobju vpeljevanja, je bilo treba računati na kontekst novosti, z leti se je kontekst spremenil, zato bo matura ostala enako zahtevna samo, če se bo spremenila. Učitelji so si nabrali dodatne izkušnje. Ker so večinoma tudi ocenjevalci na maturi, so nabrane izkušnje precejšnje. Poleg tega je vedno več dobrih gradiv, ki jih je mogoče uporabiti na pripravah. Ne gre le za Palmerjevo *Ali središče drži?*, Naglov *Za kaj sploh gre?* in revijo *FNM*. V mislih imam tudi Okasha in *Filozofijo znanosti*, Millerjevo *Politično filozofijo*, Warburtonove *Osnove filozofije*, Eageltonov *Smisel življenja*, kar vse ponuja nove možnosti za kvalitetno pripravo dijakov na maturo. Pa seveda zbornik *Učiti misliti* in še čisto sveži priročnik *Filozofija*.

Če dilemo zastavimo v zaostreni obliki, je nanjo lahko odgovoriti: ali je filozofija še bistveno napor mišljenja ali pa je to zgolj naša predstava, ki je v realnosti ne uresničujemo in raje stavimo na večjo mero predvidljivosti in s tem manjšo zahtevnost. Vsi smo za filozofijo kot filozofijo, ne za zgolj videz filozofije. Res pa je tudi: če naj v prihodnosti postopno vpeljujemo tudi zahtevnejša vprašanja, potem je treba narediti korak naprej pri poučevanju. Tokratni korak je povezan z izrazitejšim poučevanjem določenih spretnosti. Seveda pa je to stvar dogovora. Graditi je treba na tem, kar že delamo, a bolj jasno k tem spodbuditi vse učitelje, tudi tiste, ki (še) ne učijo za maturo. Vsi imamo namreč za cilj spodbujati mišljenje učencev, le več dogovarjanja je treba o tem, kako to učin-

kovito delati in kako preverjati rezultate tega dela.

Praktično to pomeni, da pri pouku več časa in pozornosti posvetimo poučevanju in vaji spretnosti, ki so bistvene za samostojno mišljenje. Res je, spretnosti so lahko dolgočasne in filozofsko prazne. Da bi bile v resnici del filozofije, morajo biti vezane na filozofske vsebine. A zasnova dela z dijaki ima svojo časovno logiko. Ne delamo vsako uro vsega. Zato ni nič narobe, če v nekem trenutku kurza filozofije nekaj časa posvetimo samo vsebini, brez posebnega poudarka na mišljenju, ki pride v drugem koraku in je mogoče šele takrat, ko je bil prvi korak že storjen. In nič ni narobe, če nekaj časa posvetimo formi, spretnostim, rutinam, ki olajšajo delo in razvijajo nekatere procesne rutine. Ne gre za velik del pouka, v okviru celotnega kurza bi to obsegalo denimo 10 % ur, pa vendar bi te ure lahko odigrale pomembno vlogo v okviru celotne zasnove pouka.

Procedure

Pri tem gre najprej za filozofski vidik splošne pismenosti, za spretnosti, povezane z branjem besedila in pisanjem eseja/komentarja. O teh lahko učitelj najprej poda nekaj splošnih pojasnil in navodil, potem pa morajo dijaki navodila preprosto uporabiti in spretnosti utrjevati z vajo. Branje filozofskih besedil je kompleksen proces, ki zahteva posebno pripravo. Učitelj lahko eno uro posveti temu, da razloži prijeme in postopke, ki jih uporabljamo pri branju besedila, nato pa jih ponazori na konkretnem besedilu. S tem dijakom predstavi in pojasni osnovna orodja, ki jih bodo uporabljali, in jim omogoči boljše razumevanje procesa, ki naj bi ga postopno obvladali.

Pisanje eseja je treba vaditi, da razvijemo in utrjujemo spretnost pisanja. Gre najpoprej za specifičnosti v zvezi s strukturo, predvsem za pisanje uvoda, sklepa in jedra. Vendar tega ne moremo ločiti od elementov filozofskega mišljenja, saj je glavna naloga uvoda v esej identifi-

kacija problema, o katerem bo v eseju govora – gre torej za prvo od treh spretnosti, kot jih identificira francoski didaktik filozofije Tozzi. Drugi dve sta konceptualizacija in argumentacija. Ob jedru eseja dijake učimo strukture – na primer pravilo, naj bo en odstavek ena misel –, predvsem pa načelo, naj ne navajajo le stališč, temveč naj tezi sledi razlaga, tej argumentacija, ki vključuje tudi konkretne primere in analizo ključnih pojmov. Iz te opredelitve pa je razvidno, da ne gre le za formalno strukturo, temveč tudi za vsebinsko spretnost argumentacije. Naloga sklepa je predstavitev rezultatov premisleka, tako da bralcu na koncu ponudimo jasen odgovor na vprašanje, ki je bilo zastavljeno v uvodu. S tem esej postane celota, ki se začne z vprašanjem, sledi razmislek, na koncu pa je jasno podan odgovor na začetno vprašanje. Strukturna navodila tako dijake silijo, da esej ni povzemanje mnenj, temveč vsebinski filozofski razmislek.

Branje besedila zahteva refleksijo razlike med branjem navadnih besedil in branjem filozofije, identifikacijo temeljnih problemov, na katere naletimo pri branju filozofije, predvsem pa terja nekaj konkretnih vaj z odlomki besedil in navodili, na kaj naj bodo dijaki posebej pozorni. Nekako odveč se zdi opozarjati, kako koristno je podčrtavanje in zapisovanje ob rob, kako nujno je identificirati problem, s katerim se besedilo ukvarja, ter odgovor, ki ga avtor predlaga, ter argumente za ta odgovor itd., vendar ne moremo predpostaviti, da dijaki te osnove že dobro obvladajo. Filozofija nas uči, da so osnovne stvari tudi najtežje, zato je nanje potrebno nenehno opozarjati in jih vaditi.

Nekaj vaj lahko posvetimo neposredno pisanju komentarja. Dijakom zastavimo vprašanja oziroma jim damo eno od naslednjih nalog: Katere teme odpira odlomek? Kako so povezane s celoto? Predstavite bistvo prebranega poglavja v petih stavkih! Obnovite celotno knjigo v 5 stavkih! Razložite ključni pojem v 3 stavkih! Skicirajte si temeljne poudarke za komentar danega odlomka! ...

Tudi med poukom je treba vaditi pisno izražanje, denimo tako, da del pouka postane tisto, čemur Norvežani rečejo »miselna pavza« oziroma »odmor za mišljenje«. Dijakom damo tri minute časa, da svoj odgovor zapišejo, odgovor pa nato preberejo v okviru razprave o vprašanju. Minute za razmislek in zapis svojih misli ne pomagajo le k boljšemu pisanju, temveč prispevajo k urejanju misli in k bolj premišljeni debati v razredu. Za del mišljenja velja, da ne mislimo z glavo, temveč s svinčnikom. Tako pouk postane celota poslušanja, branja, pisanja in govorjenja.

Posvetiti je treba torej nekaj več pozornosti formi in načinom dela, da bodo dijaki bolje razumeli vsebino. Vednost o formi v obliki predavanj o kritičnem mišljenju in pojasnitve o določenih veščinah same na sebi niso zadosti, so pa vendarle pomemben del pouka. S tem dijakom posredujemo kognitivne zemljevide, ki jih tisti, ki težje prenašajo miselno negotovost, zelo potrebujejo, vsem pa olajšajo znajdenje na zanje novem področju.

Razlagi o tem, kaj in kako, mora slediti konkretna izkušnja. Le z vajo bodo dijaki obvladali spretnost pisanja. Konceptni list, seznam vseh vsebin, brain storming, pisanje uvodov v dane eseje, pisanje sklepov, pisanje analiz pojmov, formulacija vprašanj, zapis različnih rešitev ter razlogov zanje, pisanje kratkih obnov poglavij in celote dela, vse se zdi zelo osnovnošolsko, a pri pouku moramo biti temeljiti in moramo preveriti, ali (vsi) dijaki res obvladajo vse tisto, kar se nam zdi čisto samoumevno.

Iz tega opisa je jasno, da ne gre le za vaje, temveč tudi za specifični tip vednosti/napotkov, ki se nanašajo na prakso branja in pisanja. Ti napotki pomagajo, ko se lotevamo novih načinov dela, nam dajo osnovno orientacijo in nam pomagajo pri oceni, kaj še ne delamo prav. Drugi tip vednosti se nanaša na samo organizacijo priprav oziroma na delitev tema-tekst-semi-narska naloga. Tu je pomembna *časovna dinamika*. Učitelj predava o filozofskem branju,

uvode avtorja, daje preglede na začetku nove teme, in vzpostavlja povezave in utrjuje bistvene teme na njenem koncu. Na začetku odpira, na koncu zapira, povezuje, navezuje. Na začetku lahko predstavi zgodovinsko ozadje dela, druga dela avtorja in dela drugih avtorjev, ki se ukvarjajo z istimi vprašanji, a dajejo drugačne rešitve, daje pregled celote, na koncu pomaga oblikovati seznam ključnih vprašanj/problemov dela in sezname temeljnih drugačnih odgovorov pri vsakem problemu oziroma nekaj alternativnih odgovorov na vsako od bistvenih vprašanj (tako da se oblikuje prostor alternativ), konstrukcija mreže temeljnih pojmov, holistični prikaz teksta kot celote, ki naddoloča vsako posamezno temo in omogoča orientacijo v njem. Pred izpitom pa je čas za sintetične preglede, ki orientirajo, vodijo, povzemajo, dajo dijakom pregled nad celoto in občutek, da ni vse negotovo in da nekaj vendarle znajo.

Pouk filozofije ima torej svojo notranjo dinamiko: na začetku odpiranje vprašanj, risanje splošnega horizonta, nato mišljenje, delo, vaje, na koncu posameznega sklopa povzemanje, povezovanje, zapiranje, novo oblikovanje horizonta. Na začetku učitelj umešča in vodi. Samostojno mišljenje nato zahteva, da učitelj stopa v ozadje, a na koncu mora neke stvari zapreti, neke interpretacije utrditi, neke povezave jasno vzpostaviti. Seveda je način dela močno odvisen od osebnosti učitelja in potreb vsakoletne skupine, vendarle je v neki obliki potrebno prehoditi vse etape poti: začetno ogrevanje, osrednji del in končni prihod v cilj.

Za delo v razredu je pomembna trojica: govorjenje, branje, pisanje. Seveda tudi poslušanje, saj imajo dijaki težave s poslušanjem, predvsem s slišanjem, kljub temu, da naj bi to delali večino časa. A tu je za nas pomemben poudarek na pisanju. Pisanje je običajno povezano s preverjanjem, a je tudi pomemben modus posredovanja mislim drugim in bistven element v procesu oblikovanja naših misli. Gre za nujnost odtujitve v procesu razumevanja. Seveda lahko mislimo, da razumemo, a tega ne vemo, dokler

svojih misli ne povnanjimo, bodisi v govoru bodisi v zapisu. Odtujitev misli v drugo obliko in v drugi obliki je resnica tega, kar vemo. Povnanjenje naše notranjosti je tudi del procesa njenega prisvajanja. Ne samo, da si v čisti notranjosti lahko marsikaj domišljamo, za kar nimamo osnove, notranjost je nediferencirana, mišljenje pa zahteva vzpostavljanje razlik ter pojmovno fiksiranje s pomočjo jezika in v jeziku, se pravi s pomočjo govora ali pisanja.

Učitelj mora torej posredovati zelo različne vednosti: vednost o spretnostih, a tudi vednost, kako te spretnosti uporabiti, kako druge voditi pri privajanju na zanje nove intelektualne veščine, pa tudi občutek za to, kaj storiti na določenem delu priprav. To lahko mislimo tudi s pomočjo različnih vlog učitelja: je zgodovinar, kartograf, zastavljalec vprašanj, posredovalec vednosti, pripovedovalec zgodb, učitelj pisanja, trener branja, osebni vodič, filozofski svetovalec, prvi bralec besedil, komentator, poslušalec, in na koncu ocenjevalec. Pomembno je, da se zavemo niza različnih vlog, ki jih v razredu igramo. Nekatere so nam bolj pisane na kožo, druge manj, nujno pa je, da privzamemo vse, ki jih naši učenci potrebujejo. Prvi korak v tem procesu pa je premislek, kaj vse pisanje filozofskih esejev in branje filozofskih tekstov zahteva od naših učencev. Ko nam je jasno, kaj vse jim dela težave, se lažje odločimo za nove načine dela. Dokler ne vidimo realne potrebe po spremembi, je sprememba nepotrebna in odvečna. Ko pa vidimo, kaj vse je potrebno narediti, so spremembe (v resnici dopolnitve in dodelave) dobrodošle in samoumevne.

FNM 1/2–2011 (42. številka, 18. 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, dr. Darko Zupanc (predsednik sveta)

Člani uredništva: Andrej Adam, Mišo Dačić, Alenka Hladnik, Dragica Kranjc, mag. Matevž Rudl, dr. Marjan Šimenc, mag. Mare Štempihar

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

© Državni izpitni center 2011

Letna naročnina je 15,20 EUR.

Cena dvojne številke je 8 EUR.

ISSN 1408 - 8274

Pri tej številki so sodelovali:

Andrej Adam, profesor filozofije na gimnazijah Ruše in Ravne na Koroškem

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

Mišo Dačić, profesor filozofije na gimnaziji Kranj

Andrej Leskovic, profesor filozofije na gimnaziji Jožeta Plečnika Ljubljana

Perat Katja, absolventka filozofije na FF v Ljubljani

Aljaž Potočnik, diplomirani filozof

Matevž Rudl, profesor filozofije na II. gimnaziji Maribor

Monja Šebele, dijakinja na gimnaziji Ptuj

Marjan Šimenc, docent za didaktiko filozofije na FF v Ljubljani

Mare Štempihar, profesor filozofije na gimnaziji Bežigrad