
Vsebina

UVODNIK	3
ESTETIKA	5
Michael Hauskeller: Kaj je umetnost? Stališča v estetiki od Platona do Dantoja	5
FILOZOFIJA IN LITERATURA	16
Andrej Adam: Komedija Za narodov blagor	16
Aleksandra Žorž: Limonada platonica	25
Vida Otič: Henrik Ibsen: Stebri družbe	31
Eva Zakšek: Dostojevski in dejavna ljubezen	38
FILOZOFIJA VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA	45
Sandi Cvek: O nevarnosti samoumevnosti ali o čem v šoli ne govorimo, pa bi morali	45
POUK FILOZOFIJE	54
Rudi Kotnik: O pojmu svobode pri pouku filozofije malo drugače	54
Janez Ciperle: Uvod v etiko: utemeljitev moralnih sodb	59
Marko Močnik: Uporaba vprašanj pri pouku filozofije	67
Sharon M. Kaye: Uporaba dramske igre pri poučevanju filozofije na srednjih šolah	80
OKOLJSKA ETIKA	87
Arene Naess: Globoka ekologija in okoliško sebstvo	87
Arene Naess: Samouresničitev: ekološki pristop k biti-v-svetu	94
Tomaž Grušovnik: Arne Naess in globoka ekologija	98
ŠOLA IN UNIVERZA	102
Mare Štempihar: O ideji samoorganiziranosti v učenju ali štiri lekcije nevednega učitelja	102
Aljaž Jelenko: Ime česa je današnja univerza?	110
RECENZIJA	118
Filozofija – zelo kratek uvod	118

Uvodnik

V reviji tokrat poudarjamo estetiko oziroma filozofijo umetnosti. Večina nas učiteljev se ji med študijem ni posvečala, tudi ker ni imela pravega mesta med drugimi predmeti na fakulteti. Posledica tega je, da estetiko sicer navedemo med disciplinami filozofije, jo morda vpeljemo še pri obravnavi Platonovih idej, za več pa pri pouku ni prostora. A filozofija umetnosti je področje, na katerem bi v gimnaziji lahko naredili veliko več. V njej se namreč filozofska tradicija stika z literaturo, ki je pomemben del slovenščine, nosilnega predmeta šolskega sistema. Pouk slovenščine je dvodelen, poteka kot pouk jezika in pouk književnosti, se pravi besedne umetnosti. Besedna umetnost je povezana s potovanjem po jezikovnih pokrajinah in raziskovanjem meja jezika. Vendar literatura govori tudi o našem svetu in je od vseh umetnosti najbrž najbližja filozofiji. V njej najdemo obilje idej, ki jih je že Platon postavil v jedro filozofije. Večje poznavanje filozofije umetnosti bi zato lahko okrepilo povezavo s slovenščino. Takšne povezave so za učitelja filozofije bistvene, ker poudarijo pomembnost njihovega predmeta. Filozofija je namreč umeščena v četrti letnik gimnazije, na vrsti je torej takrat, ko je že mogoča refleksija celote v gimnaziji pridobljenega znanja, a slaba stran tega je, da pride na vrsto šele na koncu, ko je hierarhija predmetov v dijaških glavah že oblikovana. Zato je potreben precejšen napor, da se kot enoletni predmet premakne iz začetja liste pomembnosti. Če filozofija s povezovanjem postane pomembna za druge učitelje na šoli, ima več možnosti, da bo pomembnejša tudi za dijake. Seveda pa obstaja še en velik razlog, zakaj bi kazalo okrepiti filozofijo umetnosti. V umetniških gimnazijah je filozofija izbirni predmet. Ni velikokrat izbrana, mogoče tudi zato, ker vsebinsko ni privlačna. Umetniško naravnani dijaki izberejo to gimna-

zijo zaradi svojega talenta, ki ga želijo razvijati, ne zaradi splošnega znanja, ki ga daje splošna gimnazija, za katero je bil izdelan učni načrt za filozofijo. Če pa bi pri slednji lahko razmišljali o umetniških vsebinah, bi estetika lahko postala pomemben del kurikula umetniške gimnazije.

Okoljska etika je vroča tema sodobnih razprav. Sedem milijard ljudi in vse, kar ustvarimo in spremenimo na planetu, zahteva sprotno premišljevanje. Kako nujno je, kaže že to, da se filozofom pri razmisleku pridružujejo pravniki, zdravniki, biologi, teologi, agronomi, kemiki, farmacevti in drugi. Razprava je tako intenzivna in razširjena, da je filozofov, ki bi zmogli slediti vsem perečim etičnim izzivom, že premalo. Če se po Renaultu evropska zgodovina kaže kot postopna osvoboditev sužnjev, žensk in nazadnje otrok, danes že razmišljamo, ali ne bi osvoboditev razširili na rastline in živali ter razrahljali nevarno človekovo prevlado nad naravo. Spremenjeni status živali in rastlin se kaže v večji občutljivosti za usodo narave, ki ponekod že narekuje spremembo zakonodaje, rekli bi, da etični premislek ne dohiteva sprememb na dejanski ravni, tako da so na miselni ravni spremembe manj dodelane. Etika je tradicionalna domena filozofov, ena glavnih panog filozofije, zato se lahko tisti, ki jo poučujemo v gimnazijah, tudi prek okoljske etike povežemo z drugimi predmeti, saj je okoljska vzgoja že postala šolska stalnica.

Cvekovega članka »O čem v šoli ne govorimo, pa bi morali« ne bomo predstavljali v uvodniku, a smo prepričani, da bi se o njem morali pogovarjati, zato vas vabimo k pisanju odzivov, predvsem pa bi morali tudi sami poskusiti, kar je poskusil avtor. Članek »O ideji samoorganiziranosti v učenju ali štiri lekcije nevednega učite-

lja« je izziv na drugi ravni. Tradicionalna organiziranost šole je danes vprašljiva, Štempihar pa pokaže na možnost radikalnih alternativ, ki niso zgolj prilagajanje potrošniški družbi, v kateri je kupec kralj.

Naj na koncu opozorimo še na sklop Filozofija v šoli, ki vsebuje tudi prve empirične raziskave poučevanja tega predmeta. Čeprav je vzorec majhen – trije profesorji in tri šole – so izidi še vedno dovolj pomenljivi. Pravzaprav pa tudi članek Janeza Ciperleta »Uvod v etiko« da neki uvid v delo v razredu, saj je natančen popis poučevanja tematskega sklopa iz naslova. Preteklo delo nam omogoča, da ne govorimo samo o tem, kako bi bilo dobro delati, temveč lahko dovolj natančno opišemo tudi, kako je mogoče graditi na naših izkušnjah.

Uredništvo

Filozofija in literatura

Andrej Adam

Komedija Za narodov blagor

Dušan Moravec v spremni besedi Kondorjeve izdaje Cankarjevih štirih poglavitnih dramskih del piše, da je Cankar v komediji *Za narodov blagor*, ki je nastajala leta 1900 in izšla v knjižni obliki leta 1901, hotel izraziti svoje poglede na vprašanja tedanjega javnega življenja. To podpre z navedki iz Cankarjevih pisem iz tistega časa. Eden izmed navedkov (str. 201) se na primer glasi: »Vse, kar pišem zadnje čase, je tendenciozno; v drami ali noveli povem tisto, kar mi je ravno najbolj pri srcu in kar bi v članku ali v eseu ne mogel tako jasno in tako odkrito povedati.«

V tem času, tako Moravec, si je bil Cankar že do kraja na jasnem, kakšno vlogo sta igrali obe meščanski stranki (liberalna in klerikalna), ki sta takrat oblikovali in delili slovensko politično prizorišče, in komedija *Za narodov blagor* je izraz tega. V Cankarjevem pismu Lojzu Kraigherju tako beremo, da je »naperjena stvar proti tistim veljakom slovenskim, ki imajo v svojih rokah »narodov« blagor, diktirajo temu imaginarnemu »narodu« različne ideale in svestinje – proti tistim ljudem namreč, ki mislijo, da so narod, a niso drugega nego svinje. [...] Proti frazerjem in frazam je naperjena ta komedija.«

V komediji trčimo ob več vrst frazerjev. Dr. Grozd, dr. Gruden in njegova žena Helena so pravi izkoriščevalci, »ki v imenu lastnih, osebnih koristi, zavajajo narod in zlorabljajo njegovo zaupanje« (prav tam, 202). V drugo vrsto frazerjev sodijo »ljudje, ki nemara niso manj izprijeni, so pa veliko manj škodljivi, ker

nimajo neposredne oblasti v rokah, temveč žive le v senci teh svojih gospodarjev iz prvega kroga (Kremžar, Klander, Siratka)« (prav tam). Značilnost dramskih oseb iz prvih dveh krogov je, da v fraze, ki jih veselo na vse kriplje uporabljajo, ne verjamejo. V nasprotju z njimi so tukaj gospod Mrmolja, njegova žena in poet Stebelce, predstavniki tretje skupine, ki so o frazah iskreno prepričani in so potemtakem naivni. V četrti skupini so Katarina, Matilda in Kadivec. Njim »se je že uprl ta svet donečih fraz in izkrivljene morale, vsi si že leze pot iz njega, vendar je še ne najdejo« (prav tam). V peti skupini je Gornik, dobrodušen zadregar, kakor ga je označil Župančič. Gornik je izjemno bister, tako »kaj hitro spozna gnilobo krog sebe, zdravila zanjo pa ne ve in rešitev išče v – begu« (prav tam). V šesti skupini je novinar Ščuka. Literarna veda je njegovo vlogo v komediji razlagala precej različno. Po Moravčevem mnenju je Ščuka »od vsega začetka v opoziciji, zato je neverjetno, kako zgrešeno so ga razlagali sodobniki, ki so videli v njem podobe znanih ljubljanskih žurnalistov, niso pa zapazili, da je izpovedovalec pisateljeve misli, da stoji visoko nad vsemi in napoveduje jutrišnji dan. In še nekaj, kar je bistveno in je bilo vse do najnovejšega časa napačno razlagano: Ščuka govori zdaj z ironijo, zdaj do kraja resno. Ločiti to dvoje, pomeni prav razumeti in oceniti njegovo vlogo v komediji in spoznati, da je Ščuka vse prej kakor zgolj »sarkastičen komentator«, da je »etično središče igre, njeno miselno jedro«. Gotovo, bilo bi nesmiselno, istovetiti podobo Ščuke s Cankarjevo, [...] vendar so vezi med pisateljem in njegovim junakom pogosto zelo očitne, kar je popolnoma naravno, saj gre za izpovedovalca njegovih nazorov: nekatere misli, ki jih izpoveduje Ščuka v drami, so po smislu skoraj do besede enake stavkom, ki jih

je zapisal Cankar približno tisti čas v zasebnih pismih ("Premislil sem se; jaz hočem živeti.")« (prav tam).

Mislim, da Moravec precej dobro zadene vlogo Ščuka v komediji, kar bi lahko dodali, je bolj ali manj to, da nam Cankar prikaže tudi nekakšen moralni razvoj svojega glavnega akterja. V prvem dejanju je Ščuka resnično ironičen in tudi ciničen, v drugem dejanju opazimo, da si vse močnejše želi nečesa drugega, odpraviti vzroke, zaradi katerih je takšen, nato, ob koncu tretjega dejanja in zlasti v četrtem dejanju, pa to željo dejansko uresniči. V eseju bom prikazal, kako in zakaj se Ščuka preobrazi, in se pri tem nasloni na nekatere klasične filozofske vire.

Preidimo k Cankarjevi komediji. Že v prvih treh prizorih prvega dejanja je veliko snovi, ki je potrebna premisleka. Mrmolja, po zgornji razdelitvi junakov v skupine glede na njihov odnos do fraz iskreni naivnež, ima javni govor, v katerem poudarja narodni interes in zlasti zasluge dr. Grozda. Sam dr. Grozd, ki mu je za fraze malo mar, razen kolikor koristijo njemu, ima medtem drugačne skrbi. Od nečakinje Matilde zahteva, da se pripravi na vlogo – zapeljevanje Aleksija Gornika, po zgornji razdelitvi inteligentnega in dobrodušnega zadregarja. Gornik je plemič, ki ima denar in dostop do najvišjih slojev družbe, torej do ravni odločanja, realne moči in vpliva, zaradi česar je v očeh ključnih lokalnih politikov (prve zgornje skupine), ki si te moči in vpliva želijo, izjemno pomemben. Gornik je seveda pomemben tudi v očeh Mrmolje in njemu podobnih naivnežev. Njihovo logiko lepo ponazori prvi občinski svetnik, ki pravi: »Jaz mislim, da bo njegov prihod ... tako rekoč njegov nastop v našem javnem življenju v nenavaden blagor ... mislim namreč, na veliko korist celokupnega naroda.« In Mrmolja na to odgovori pričakovano: »Meni se zdi, da je to eden najvažnejših trenutkov v razvoju našega naroda.« (Cankar 2011, 8)

Seveda je tukaj še Ščuka. Prvega občinskega svetnika ironično zbode: »Kako pa pridete do

tega?« S tem očitno nakaže, da je svetnikovo sklepanje naivno in zgrešeno. Cinično pa zbode tudi Mrmoljo, ko se v njegovi prisotnosti z vprašanjem obrne na Siratko, po zgornji razdelitvi junakov predstavnika druge skupine: »Ali si ga to tudi naučil?« (Prav tam.)

Kako sklepa Ščuka glede Gornika? Takole pravi: »No, jaz si tako predstavljam. [...] Godci spredaj in godci zadaj, koder hodi in kamor séde. Ali ne potuje kakor kralj po deželi? Današnje slavje je namenjeno njemu, ne Grozdu.« (Prav tam, 9.)

Rečeno drugače. Ščuka je sposoben pogleda v zakulisje fraz in sposoben je ločiti videz, ki ga proizvaja frazarjenje, od resnice – namreč, da je zborovanje namenjeno zgolj temu, da bi lokalni politiki Gornika omehčali in pridobili njegov glas (moč in vpliv) na svojo stran, za svoje namene. S to razlago dogodka (zborovanja) Ščuka ogrozi proizvodnjo frazarjenja oziroma videza, zaradi česar ga Siratka, eden izmed proizvajalcev ustavi, rekoč: »Ti ne gledaš stvari s tistega stališča, s katerega jo je treba gledati. Upoštevati je namreč treba celokupno korist narodovo.« (Prav tam.)

Zdi se, da poskuša Siratka Ščuki odvzeti vid in ga vrniti na raven množice, ki videzu verjame. Ščuka se seveda ne da. Odvrne le: »Vrag te vzemi!« (Prav tam.)

Na tej točki bi lahko ravnali podobno kakor Aleksandra Žorž v besedilu *Limonada platonica*, objavljenem v pričujoči številki FNM. Nadaljnje analize uvodnih prizorov komedije *Za narodov blagor* bi se torej lahko lotili s Platonovo prispodobno o votlini iz njegove knjige *Država*. Zato da ne bi podvajali analize, bomo to storili le delno. V prispodobni – navedena je v omenjenem besedilu Žorževe – namreč Platon loči vzgojeno in nevzgojeno naravo prav glede na to, ali ta narava loči videz od resnice. Nevzgojena narava tega ni zmožna in ostaja tako ali drugače ujeta v videz – po zgornji razdelitvi junakov Cankarjeve komedije so to zlasti predstavniki prvih treh skupin. Če bi torej

brali Cankarja s Platonom, bi lahko dodali, da predstavniki tretje skupine niso le naivno iskreni, temveč tudi neizobraženi (nevzgojeni). Podobno sicer velja tudi za predstavnike prvih dveh skupin, čeprav iz drugačnih razlogov. Platon bi bržčas dejal, da imamo opravka s sofisti in njihovimi pomagači (ustvarjalci videza), o katerih sem pisal v analizi romana *Gospa Bovy* (glej FNM 2010, 3/4). Kakor koli, odnos Ščuke do predstavnikov prvih treh skupin junakov komedije je podoben Platonovemu odnosu do sofistov: naj jih vzame vrag!

Na tej točki bi veljalo spomniti, kakor smo napovedali zgoraj, da se Ščuka v Cankarjevi komediji spreminja. Na začetku je ironičen in ciničen. Zdi se, da fraze in frazarjenje sprejema, čeprav hkrati vidi njihovo bednost. Nato postaja – zlasti v drugem dejanju v pogovoru z Grudnovko – patetičen; fraze sprejema, a želi si nekaj drugega, poštenost in pogum. Na koncu se spremeni v revolucionarja; fraze zavrne in se dejavno bojuje zoper nosilce frazarjenja.

Poglejmo najprej, zakaj smo ljudje nasploh in tudi Ščuka nagnjeni k sprejemanju fraz. To se hitro pokaže že v četrtem prizoru prvega dejanja Cankarjeve komedije, ki prinaša pogovor med dr. Grozdom in Ščuko. Smisel Grozdovih besed bi si lahko razložili takole: kjer ne gre zlepa, gre zgrda. Ali: kdor ne nasede videzu, se mora pokoriti moči. Poglejmo, ali je to res.

»GROZD: Gospod Ščuka, prosim! [...] Vi ste v zadnjem času napravili toliko neumnosti, da jih je skoraj preveč. Kdo vam je pravil tisto reč o Golobu? [...]

Vi ste nervozni, – izmed tistih ljudi ste, ki vohajo in tipajo okoli stvari, ki jih nič ne brigajo, brskajo nepoklicani po tujem blatu in se potem čudijo, če dobe zaslužen brco. [...]

Golob je mrtev in postavimo mu spomenik [...].

ŠČUKA: Če ste nedolžni nad njim, zakaj se bojite njegovih pisem? – On je bil pošten človek.

GROZD: Revolucionar je bil. Jaz ne dajem kruha ljudem, da bi mi rasli čez rame, da bi delali proti meni. Prvo je meni moj blagor. To upoštevajte, prosim!

ŠČUKA: Jaz imam svojo vest in svoje prepričanje.

GROZD: Žurnalist ne sme imeti prepričanja! ... Tisti nepotrebni članek o Golobu torej lepo spravite in ne vznemirjajte ljudi z idealnimi ekstravagancami: to je zastarelo. Kdor hoče biti samostojen, ali celo revolucionar, mora biti pripravljen na stradanje. Golob je stradal in izstradal, kakor je hotel; to ne briga dalje nikogar in mene in vas najmanj.

ŠČUKA: Tedaj ste ubili človečnost. –

GROZD: Je ni bilo nikoli ... [...] Vi ste v moji službi, to sem vam hotel povedati. [...] Brzdajte se in glejte, da me ne spravite v položaj, ki bi bil siten ne meni, temveč vam. Tako je torej reč končana. [...] Povabil sem vas nocoj na večerjo.« (Prav tam, 10–12.)

Se pravi, kdor ne nasede sofističnemu videzu (kakor predstavniki tretje skupine) ali kdor prostovoljno ne sprejme sofistične igre ustvarjanja videza (zlasti predstavniki druge skupine – kamor se zdi, da poskuša dr. Grozd vključiti Ščuko), ima samo še eno alternativo: stradanje in verjetno smrt – kakor je to doletelo Goloba, ki se, poštenjak, ni želel pokoriti moči. Kdor je v službi posestnika moči, se mora obnašati temu primerno, če hoče dobiti večerjo (preživetje). V nasprotnem dobi brco. Zdi se, da tudi ni treba biti posebno uporen. Za Goloba namreč ni povsem jasno, ali je bil revolucionar tudi v resnici. V osmem prizoru namreč politični tekmeec Gruden spomni dr. Grozda na afero:

»GROZD: Kakšno afero misliš?

GRUDEN: O rajnem Golobu, o tistem čudnem historiku in poetu ... vrag vedi, kaj pripovedujejo o njem ... da je živel zadnje čase ... po Bog ve čigavi krivdi ... v veliki mizeriji.« (Prav tam, 19.)

Skratka, naj je človek revolucionar ali ne, nikakor ne sme – tudi v besedah ne – nasprotovati posestnikom moči. Tako mu ne preostane drugega kakor fraze, vključitev v igro navideznega.

V zvezi s tem se Ščuka izrazi takole: »Prihodnost je naša, prijatelj ... doslej je vladala fraza, poslej bodo vladale fraze.« (Prav tam, 26.) In glede Goloba: »Golob je bil nespameten človek. Naj bi bil lagal, kakor lažemo mi. Dandanašnji je laž tako v častéh, da se niti najpredržnejši ne sme drgniti ob njo. Resnico je treba spoštovati v teoriji, – za prakso nima nobene vrednosti. Prvo je, da človek živi, – če živi s pomočjo laži ali resnice, je naposled vseeno. Sredstvo je sredstvo.« (Prav tam, 27.)

Na tej točki imamo torej še vedno opravka z ironičnim in bržkone ciničnim Ščuko. Ni še jasno, ali se bo pridružil likom v drugi skupini, ki sicer razumejo lažno naravo frazarjenja, a imajo zato, ker živijo v senci vplivnejših, zlomljeno hrbtenico in niti ne morejo sprejeti drugačnega stališča. Preden se bomo podrobneje lotili Ščukove preobrazbe, si oglejmo še, kakšen odnos do fraz imata predstavnik tretje skupine, pesnik Stebelce in zaslepljena idealistka Mrmoljevka, v pogovoru z Matildo.

»MATILDA: Golob ni lagal?

STEBELCE *resno*: Ne, gospodična ... Bil je jako predrzen in nedostojen človek; – ni se znal vesti v izobraženi družbi.

MATILDA: Plemenit človek je bil.

MRMOLJEVKA: Dá ... plemenit je bil ... gotovo ... toda ni imel smisla za tiste vzvišene ideje, ki povzdigajo človeka nad vsakdanje skrbi, nad vse hlastanje in vrvenje materialnega življenja ... za tiste narodove svetinje ni imel smisla [...]« (Prav tam.)

Tega ne bi poudarjal v tem eseu, ko ne bi opazal, da tudi pri nas še vse preveč učiteljev razume izobrazbo kot obvladovanje bontona, kot ponotranjenje pravil, kako se je treba vesti, se v

svetu obrniti, če želimo uspeti ipd. To si potem mnogi zakrijejo z govorom o vzvišenih idealih, kot odmik od materialnega življenja, ter se pri tem počutijo zelo gotovi in moralni. Seveda, bi lahko rekli, je tudi to samo še ena vrsta slepote, nekakšen samouničujoč eskapizem, neko presežno uživanje, ki si noče mazati rok s konkretnimi, perečimi in zlasti političnimi vprašanji. Kar tej skupini ljudi uide, je prav to, da s tem spraznijo prostor za predstavnike prve in druge skupine. Še več, kar tej skupini ljudi uide, je, da s svojo držo, zaslepljenostjo, podpirajo v resnici skrajno sebične nosilce oblasti iz prve skupine. V komediji *Za narodov blagor* postane to očitno ob koncu, v 25. prizoru 4. dejanja, ko se predstavniki prvih treh skupin združijo proti Ščuki, potem ko se je ta odločil za upor.

»MRMOLJEVKA: Gospod doktor, v vaših rokah je zdaj rešitev, je pomoč. In takega človeka ste gojili na svojih prsih, da zdaj s svojim cinizmom podira, kar so zidali najidealnejši naši možje v tolikih in tolikih truda polnih letih, s sveto ljubeznijo v srcu, polni zvišenih idej, posebno tiste svete ideje, ki dandanes –« (Prav tam, 139–40.)

A vrnimo se na začetek komedije. Tam se še vedno zdi, da bo tudi Ščuka klonil, da se bo priključil sofistom iz druge skupine; da ne bo povedal resnice o Golobu. Pravi namreč: »Premislil sem se; jaz hočem živeti.« (Prav tam, 28.)

Toda tako se zdi samo na prvi pogled. Poznejši dogodki ga razkrijejo v drugi luči. Ker se bomo k njegovi preobrazbi vrnili prav kmalu, razmislimo naprej o njegovem stavku, da je treba resnico spoštovati v teoriji, ker za prakso nima nobene vrednosti.

To reklo se mi zdi zanimivo za podrobnejšo obravnavo zato, ker nas danes zadeva celo še bolj, kakor je to nemara veljalo v Cankarjevih časih. Prepričan sem, da predstavlja bistvo problema in da je to, kakšno držo sprejme posameznik do tega rekla, tisto, kar razločuje izobraženega od neizobraženega človeka, o

čemer govori Platon na začetku prisposode o votlini.

Pojasnimo to na praktičnem primeru, ki se zdi na prvi pogled nepomemben. V mislih imam pisno in v zadnjem času elektronsko beleženje prihodov in odhodov učiteljev na delovno mesto. Ukrep, kakor koli je za nekatere nepomemben, bi bil morda smiseln, če bi strokovna javnost, se pravi učitelji sami in drugi relevantni strokovnjaki, ugotovila, da bi morali učitelji zaradi uresničevanja ciljev svojega dela prebiti na delovnem mestu 8 ur tako kakor drugi javni uslužbenci. Toda praksa je pokazala, da večina učiteljev kakovostneje dela, če priprave na pouk opravi tam, kjer ima za to najboljše možnosti (za večino je to doma). Podobno velja za druga, s poklicem povezana opravila – priprave na krožke, projekte, študij strokovne literature, pisanje strokovnih članikov itd. Zaradi vsega tega na srečo učitelji še vedno (vsaj na večini šol) prihajamo na delovno mesto tako, kakor nam velevali urnik. Velika večina učiteljev se bo tudi strinjala, da ne bi namerno ali zaradi lenobe zamujala na delo, kar potrjujejo tudi izkušnje iz preteklosti. Zato se postavi vprašanje, zakaj je ukrep beleženja prihodov sploh potreben. Če se lotimo njegove analize, ugotovimo, da ničesar ne popravlja ali odpravlja, da v bistvu rešuje stvari, ki jih ni treba reševati. Ko ta dejstva in vprašanja predstavimo odgovornim, dobimo odgovor, da tako pač je in – zdaj posluš – da imamo kritiki tega ukrepa v teoriji sicer prav, v resničnem življenju (praksi) pa je drugače. Zame, priznam, je takšen fatalizem osupljiv, še posebno pa nepripravljenost videti, kaj utegne pomeniti ukrep, ki ničesar ne odpravlja, v nekem preverljivem kontekstu – npr. menedžerskega prevzema javne sfere. Ker se v to problematiko tukaj ne morem podrobneje spuščati, naj zadošča opozorilo Paula Standisha: »Reakcionarne težnje so se ob soočenju z globalizacijo združile z mrzličnim "inovatorstvom" v službi nepredvidljivih zahtev trga. Z nastopom pojmov, kakršna sta uspešnost in učinkovitost, z uvozom nadzora

nad kakovostjo iz industrijskih praks in z mantrami o standardih in odličnosti je prišlo do zadušitve resnega razpravljanja o naravi in smislu izobraževanja. Za vakuumom vrednot, ki jih te besede prikrivajo, se kaže neka vrsta nihilizma.« (Standish 2008, 35)

Zakaj je ta primer aktualen ob branju Cankarja? Tisti, ki ga vpeljujejo, pravijo, da je ukrep majhen, nepomemben, da ni nič spremenil glede statusa učiteljev. Odgovor: če je to res, zakaj so ga potem uvedli. Če bi o ukrepu predhodno povprašali učitelje, bi ugotovili, da se zdi večini žaljiv. To pomeni, da ukrep vendarle je nekaj spremenil. Gotovo je vsaj to, da je sprožil nezadovoljstvo in užaljenost. Razumevanje učiteljev, da je ukrep žaljiv, izhaja iz intuicije, da jih poskuša nadzirati, da izraža nezaupanje in da počne točno to, o čemer piše Standish: da uvaja menedžersko upravljanje javnih služb, pri čemer se ravnatelji kot vodje šolskih kolektivov vedno bolj spreminjajo iz prvih med enakimi v menedžerje, da vedno bolj postajajo vrhovi menedžersko zamišljenih upravljaljskih piramid. Učiteljem je poleg tega jasno, da imajo ravnatelji tudi vedno več moči in pooblastil, kar je ključni razlog, zakaj ostaja njihovo nezadovoljstvo zasebno in ne javno; zakaj se, tako kakor Cankarjev Ščuka na začetku obravnavane komedije, zatekajo v ironijo in cinizem ter zakaj potemtakem resnico spoštujejo samo v teoriji, v praksi pa molčijo in poskušajo preživeti.

Toda v šolskem prostoru je razlika med molkom in glasnostjo še posebno pereča, ker se prekriva z razliko med izobraženim in neizobraženim človekom iz Platonove prisposode o votlini. Sprva bi seveda pomislili, da so učitelji izobraženi že zato, ker so končali šolanje, se usposobili za svoje delo itd. Toda pozor. Eden izmed ciljev javnega izobraževanja nasploh, katerega nosilci so prav učitelji, ni zgolj to, da nekdo postane strokovnjak na nekem področju, temveč tudi, da zna na splošno kritično razmišljati in umestiti pojave v širši kontekst. Za nameček pa kritično razmišljanje ne pomeni zgolj tega, da znamo na stvari pogledati s širše

perspektive, temveč tudi, da znamo za posamezne izjave, ideje ali ukrepe navesti objektivne, od trenutnega ugodja ali trenda (denimo Standisheve globalizacije) neodvisne razumske razloge, in končno, da v praktičnem življenju vztrajamo pri tem, za kar smo predhodno razumne razloge sploh navedli.

Rečeno drugače, kritičnega misleca ali izobraženega osebo najbolj opredeljuje prav to, da zanjo tisto, o čemer tehta in pretehta, ne velja le v teoriji, temveč tudi v praksi. Če pride med tem dvojim do razkoraka, ostane posameznik razcepljen in ujet ali v neki nihilizem in cinizem ali v neko patetično držo, ki jo v Cankarjevi komediji lepo ponazarja Ščuka, potem ko se že odreče cinizmu in tik preden se spreobrne oziroma (rečeno s Platonom) osvobodi vezi:

»ŠČUKA: Prah me zaradi tega nič manj ne grize v oči ... *Vstane.* Zaničujte me po pravici: jaz sem nesrečen človek. Kdor je dandanes nesrečen, je zaničevanja vreden. Treba je samo pripogniti koleno, samó sladko smehljati se je treba ... nič drugega. In ničesar ne sme človek videti in ničesar si ne sme želeti ... Ali jaz vidim, kakó gremo vsi skupaj navzdol, v neskončno blato, jaz vidim, da so nam laži in fraze vzele še tisto malo, kar smo imeli dobrega in krepkega v sebi. Kdor bi gledal to življenje od daleč, bi se mu smejal; kdor ga mora živeti in je pošten, je najboljše, da se obesi ... Ničesar si ne sme človek želeti, ničesar žele! ... Ali jaz bi rad gledal ljudi, ki bi govorili brez strahu in brez obzirov in brez sebičnosti; rad bi gledal ljudi, ki bi pljunili pod mizo, predno bi izgovorili eno tistih fraz, od katerih zdaj živimo in ki so cilj in konec vsega našega neumnega in brezpomembnega delovanja ... In to bi vendar ne bilo težko, ne bilo bi takó težko! – Samo oči bi bilo treba odpreti, dokler jih prah popolnoma ne zapraši ... Zrak bi se izčistil, in mi vsi bi dihali ... dihali« (Cankar 2011, 45)

Navedek je iz 3. prizora v 2. dejanju in kaže, da Ščuka ni več zgolj cinik, ki bi zgolj razpo-
znaval razkorak med teoretičnimi ideali in vse

drugačno prakso oziroma stvarnostjo, temveč zdaj goreče izpove, da si želi drugačne prakse, in se zaveda, da v razcepu med ideali in surovo stvarnostjo ni mogoče dolgo živeti. Treba je pokazati, da so bile fraze nekoč ideali, in tudi, v kaj so se sprevrgle in kakšne so posledice te sprevrženosti:

»ŠČUKA: Tiste lepe besede, ki so nekdaj nekaj pomenile in ki so zaradi tega uživale upravičeno spoštovanje, so zdaj samo še fraze; spoštovanje pa je ostalo in kdor te fraze zasmehuje, je izdajalec različnih idej, svetinj in tako dalje ...« (Prav tam, 44.)

Toda takšne fraze, ki so izgubile pomen, nadaljuje Ščuka, »škodujejo, ubijajo! ... Laž ne ubija s kolom, ali plazi se po žilah kakor strup, počasi in oprezno, ne opazi se, kako deluje ... Ali mislite, da je res mogoče še dolgo živeti v takem zraku, – tako polnem laži in fraz, da se ne vidi preko ceste? – Po takih dneh prihajajo viharji.« (Prav tam, 44–45.)

Toda na tej točki Ščuka še ni upornik, revolucionar; dokončne preobrazbe, še ni opravil, o čemer pričajo besede:

»ŠČUKA: Res je, vsak upor bi bil neumen in brezuspešen.« (Prav tam.)

Ščuka ima prav. Po prehodu iz cinične v patetično fazo, ko torej že zapusti drugo skupino in njene pripadnike, je veliko bolj nesprejemljivo ohranjanje razcep med teorijo in prakso ali se celo delati, da ne obstaja. O tem nam zanimivo spregovori Immanuel Kant v znamenitem eseju *O reklu: v teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso*:

»A še vedno je bolj sprejemljivo, da kakšen nevednež v svoji dozdevni praksi razglša teorijo za nepotrebno in odvečno, kakor pa da kakšen pametnjakar priznava teorijo in njeno vrednost za šolo (denimo zgolj za to, da bi uril glavo), pri tem pa hkrati trdi, da je v praksi s tem popolnoma drugače, da se, ko se iz šole podamo v svet, zavemo, da smo sledili praznim

idealom in filozofskim sanjam, z eno besedo, da to, kar se dobro sliši v teoriji, sploh ne velja za prakso. [...] in to v nekem oholem, omalovažujočem tonu, z vso prevzetnostjo, da bodo s pomočjo izkustva reformirali celo tisto v umu, s čimer se najbolj ponaša, tako kot v svoji namišljeni modrosti menijo, da lahko s krtovskimi očmi, uprtimi v izkustvo, vidijo dlje in jasneje kakor z očmi, ki so bile dane bitju, ustvarjenemu zato, da stoji pokonci in zre v nebo.» (Kant 2006, 50–51)

Ščuka na točki, ko se pogovarja z Grudnovko, seveda ni več ohol, če je tak sploh kdaj bil – kakor rečeno je patetičen, želi si, da bi fraze še bile žive in iskrene ali da jih sploh ne bi bilo. Kantove besede bi ga zagotovo zadele v živo – kajti če kdo, potem prav on ni nevednež, kar glede na zgornjo opredelitev kritičnega mišljenja hkrati pomeni, da vse težje ohranja ironično-cinično razdaljo med teorijo in prakso ter da je samo še vprašanje časa, kdaj se bo temu iskreno uprl. Zakaj je na tej točki vse težje ohranjati razdaljo med teorijo in prakso, prav tako lepo pojasni Kant: »ta maksima«, ki je »v teh naših časih, bogatih z besedovanjem, a revnih z dejanji, postala tako vsakdanja, je skrajno škodljiva, kadar zadeva kaj moralnega (dolžnost vrline ali prava)« (prav tam).

Škoda, o kateri govorita Ščuka (torej Cankar) in Kant, je torej v bistvu moralna. Kaj pomeni, da je škoda moralna, si spet lahko ogledamo s Kantovo pomočjo. Po njegovem nas namreč morala ne uči, »kako naj postanemo srečni, ampak kako naj postanemo srečnosti vredni« (prav tam, 52). S tem ne misli, da bi se moral človek sreči kar odreči, ampak da se, ko se v danih okoliščinah srečamo z zapovedjo dolžnosti, ne moremo ravnati glede na srečo. Zato je zanj pomembno pokazati, »da je dolžnost povezana z žrtvovanjem, ki ga zahteva njeno izpolnjevanje (vrlina), ne pa da je povezana s prednostmi, ki nam jih prinaša« (prav tam).

Rečeno drugače, moralnost, kakor jo razume Kant, od Ščuke zahteva, da se upre frazam

in služenju frazam, če so te samo še preobleka sebičnih interesov; da pove resnico o Golobovem propadu in neha služiti dr. Grozdu. Rečeno s Kantom: dolžnost Ščuke in vseh drugih je, »[...] da delujemo z vsemi svojimi močmi za *najvišje Dobro*, ki je mogoče v svetu (za občo srečnost, ki je v celoti sveta povezana z najčistejšo pravnostjo in je v skladu z njo)« (prav tam, 53). Pri tem pa dolžnost opredeli takole: »Na sebi ni namreč dolžnost nič drugega kot *omejitev* volje na pogoj obče zakonodaje, ki jo omogoča sprejeta maksima, ne glede na predmet ali smoter volje (tudi če gre torej za srečnost); od tega predmeta, enako kakor tudi od slehernega smotra, ki ga lahko imamo, pa tu popolnoma abstrahiramo.« (Prav tam, 53–54.)

V zgornjem navedku je nekaj pojmov, ki jih je treba pojasniti. Začnimo z maksimo. Maksima je vsakršno vodilo, ki se ga nekdo drži v življenju. Vzemimo naš zgornji primer, se pravi vpisovanje prihodov in odhodov učiteljev. Vzemimo še učitelja, ki verjame, da je ta ukrep zanj žaljiv, ker spreminja javno šolo, ki bi morala proizvajati in vzgajati samostojne, svobodne državljane, sposobne misliti s svojo glavo, v ideološki aparat, ki vzgaja posameznike, ki se bodo uspešno prodali na globalnem trgu delovne sile. Takšen učitelj bo logično sklepal, da lahko svobodne državljane, ki kritično razmišljajo, vzgajajo samo učitelji, ki so tudi sami svobodni in sposobni kritičnega razmisleka. Toda morda je življenjsko vodilo tega učitelja sreča kot čim mirnejše življenje, torej ukvarjanje z družino, zasebnimi interesi, nemara teoretičnimi razpravami ipd. Zapletanje v spore kali tako razumljeno srečo. Osebna maksima tega učitelja potemtakem od njega zahteva, da se ne bo zapletal, da ne bo nasprotoval vpisovanju, če to pomeni konflikte itd. Toda Kant bi zdaj tega učitelja vprašal, ali lahko postane njegova maksima del splošne zakonodaje, torej nekaj, kar je priporočljivo in obvezno za vse. Rečeno drugače, vprašal bi ga, kakšen bi bil svet, če bi vsi tako ravnali in bi se ob nečem, s čimer se sicer ne strinjajo, vselej umaknili – v imenu

osebnega miru.

Kant je seveda prepričan, da bi bil takšen svet veliko slabši, ker ne bi nihče nasprotoval nemo-
ralnim praksam. Zato bi morali po njegovem v
nekaterih okoliščinah odmisлити (abstrahirati)
osebno srečo in osebno maksimo, ki ji služi.
Ravnati bi morali ravno nasprotno, torej kot
kritični misleci, se začasno odpovedati osebni
sreči in slediti temu, kar smo premislili kot
bitja uma, kot bitja, ki so preudarila negativne
posledice kakšnega ukrepa. Rečeno drugače,
ravnati bi morali v skladu z dolžnostjo, saj smo
še le potem sploh vredni sreče. Ali kakor pravi
sam Kant:

»Nikakor ne moremo torej reči, da lahko štejem
za srečnost vsako stanje, ki mu dajem *prednost*
pred vsakim drugim načinom bivanja. Najprej
moram biti namreč prepričan, da ne ravnam
proti svoji dolžnosti; šele potem mi je dovolje-
no, da se ozrem po srečnosti, po tem, koliko je
lahko združim s tem svojim moralno (ne fizič-
no) dobrim stanjem.« (Prav tam, 56.)

Morda lahko zdaj bolje razumemo Ščuko, ki v
zgoraj navedem pogovoru z Grudnovko pravi,
da je nesrečen in zaničevanja vreden, ker je še
vedno nekdo, ki je v resnici upognil koleno.
Nesrečen je prav zato, ker ima dve vrsti želja,
ki se med seboj izključujeta. Po eni strani bi rad
upognil koleno in se predal ugodju (večerja,
preživetje itd.), po drugi strani pa se srečuje
z željo na drugi stopnji: rad bi videl hrabre in
nesebične ljudi, torej prav ljudi, ki bi občasno
delovali tako, kakor jim narekuje dolžnost in ne
ugodje. Po Kantovem mnenju bi morali ravnati
tako, kakor nam narekuje dolžnost, če hočemo
biti sreče vredni, kljub temu pa je priznaval,
da to v vsakokratnih okoliščinah ni preprosto;
nasprotno, je celo zelo zahtevno, ker se mora-
mo odpovedati trenutni sreči in včasih sreči v
celoti (primer je Golob). Tudi za Ščuko, čeprav
je sit življenja za trenutno ugodje, to ni enostav-
no in potrebuje neko spodbudo, kar se razkrije
v njegovem pogovoru z Gornikom:

»ŠČUKA: No, jaz sem tega življenja sit. *Vstane*.
Rad bi napravil čisto poseben korak, moja noga
je pripravljena. Toda glejte, – ne gre. Treba je,
da me kdo sune, samó nekoliko sune, samó na
lahko, in potem bi šlo.« (Cankar 2011, 88)

Gornik mu takšen korak sicer odsvetuje, s
Kantovim besednjakom rečeno mu svetuje, naj
se raje ravna po maksimi osebne sreče:

»GORNIK: Živite pri miru! Vi ste izmed tistih, ki
živé jako hitro in se obesijo, če ugledajo slučaj-
no kako vrv.« (Prav tam, 89.)

Toda Ščuka, ki je zdaj že skoraj prerasel cinično
in patetično fazo osebnega razvoja, odvrne:

»Torej je tako usojeno ... Ali naj bo usojeno:
– Predno se stvar izpolni, rečem vam, predno
se stvar izpolni! *Vstane, razburjen*. V vsakem
človeku je nekaj človeka, resnično! In kadar se
ta človek vzbudi –! To boste gledali. Kadar se
vzbudi v hlapcih gospod, v sužnjih kralj! Dragi
moj, kadar ne bo več »naroda«; kadar bodo
samó ljudje, samí svoji, predrzni in ponosni ...
kralji v cunjah! Takrat ne bo več tega naroda,
ki caplja na različnih uzdah, ki je na prodaj za
groš, za uslužen smehljalj! ...« (Prav tam, 89.)

V teh besedah se prikaže še drug pomen
Kantove zahteve, po kateri si ne smemo priza-
devati, da bi postali srečni, temveč srečnosti
vredni. Če namreč rečeno, tako kakor Ščuka,
da je v vsakem človeku košček človeka, rečemo
isto; rečemo, da v sebi nosimo zmožnost, zaradi
katere smo se v danih okoliščinah sposobni
odreči ugodju in ravnati, kakor se to človeku
spodobi, torej kot avtonomni, kritično in samo-
stojno misleči posamezniki. Prav s takšnim
ravanjem namreč prenehamo biti hlapci in
sužnji (ugodja, užitka) ter postanemo ponosni,
predrzni ljudje, torej svobodni ljudje, ki so
sreče sploh vredni.

Dilema ali gospodar ali hlapec je stara dilema,
tematizirali so jo tudi filozofi, zlasti Hegel. Po
njej je gospodar prav nekdo, ki se je pripravljen
odpovedati objektu poželenja in užitku, ki ga

ta obljublja, ter izkazati pogum oziroma voljo, potrebno za takšno odpoved. Hlapec tega seveda ni zmožen. Fascinantno je, da Cankar te dileme ne razume prav nič drugače. Spodbuda, suneč, ki je potreben za dokončno Ščukovo preobrazbo – zdaj bi nemara lahko rekli preobrazbo iz hlapca, ki se prodaja za še tako ničevo ugodje (groš ali uslužen smehljaj), v gospodarja, ki ravna hrabro, se potemtakem odreče temu ugodju in po Kantu ravna v skladu z dolžnostjo – je prizor, v katerem dr. Grozd od Ščuke ne zahteva nič manj kakor to, da se prepozna kot njegov hlapec.

»GROZD: Tudi vi, Ščuka, si zapomnite, da ste moj sluga, moj hlapec in drugega nič! Jaz vem dobro, da ste te dni zelo kolébali. [...] Ali jaz tega ne trpim. Vi ste moja roka, del mojega telesa ... Odvezal se mi je čevelj, gospod Ščuka, – sklonite se, ter dokažite svojo vdanost!« (Prav tam, 101.)

Ščuka se sicer skloni in zaveže čevelj, toda nato spregovori:

»Dovolite, da dvigam čašo v tem slovesnem trenutku. Hrepenel sem dolgo in zelo iskreno po majhni brci, po človekoljubni klofuti. [...] Ali v tem slovesnem trenutku, ko se poslavljam od vas, mi je milo pri srcu. Pritegnite svoje pasove, in kdor še ni povečerjal, naj opravi hitro. *Grozdu*: Opravite hitro in sežite v roko svojim sovražnikom. Vašo popolno mizo bodo zasedli tisti pozabljeni hlapci, tisti zavrženci in razcapanci. Raztrgajte svoje proklamacije, otesite se skrbi za narod in njegov blagor! Zakaj "naroda" ni več! In ni več hlapcev in ni več zavržencev ... Milo mi je pri srcu, ko vas gledam pred sabo, tako smešne in majhne, polne skrbi za vseobče blagostanje, in če pomislim, da se poslavljam od vas za zmerom in da vas ostavljam brez varstva in brez pomoči [...]« (Prav tam, 102.)

Ščuka je torej doživel popolno preobrazbo – iz ironično-ciničnega hlapca, ki se sicer zaveda, kako bi moralo biti v teoriji, vendar v imenu načela ugodja privoljuje v zelo drugačno pra-

kso, se je najprej spremenil v nekoga, ki si želi spremembe, in končno v nekoga, ki je sposoben takšno spremembo udejanjiti, tako pa povezati teoretično in praktično.

Literatura

Cankar, Ivan: *Štiri drame*; Kondor 72, Mladinska knjiga, Ljubljana 1965.

Cankar, Ivan: *Za narodov blagor: komedija v štirih dejanjih*; Mladinska knjiga, Ljubljana 2011.

Kant, Immanuel: *O rekle: v teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso*. V: Immanuel Kant: *Zgodovinsko-politični spisi*, Založba ZRC SAZU, Ljubljana 2006, str. 47–85.

Moravec, Dušan: *Dramsko delo Ivana Cankarja*. V: Ivan Cankar: *Štiri drame*, Kondor 72, Mladinska knjiga, Ljubljana 1965, str. 199–211.

Standish, Paul: »Narava in cilji vzgoje in izobraževanja«. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 4, 2008; Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, str. 32–40.

Limonada platonica

Limonada Slovenica je satira izpod peresa Vinka Möderndorferja, slovenskega pisatelja, dramatika in esejista. V glavni vlogi nastopa uspešen doktor ekonomije Vasilij, ki se po dvajsetih letih prebivanja v Ameriki vrne v Slovenijo, da bi napisal knjigo o gospodarskih odnosih na prehodu iz socialističnega v tržno gospodarstvo. Naleti pa ravno na trenutek politične krize, ko se v parlamentu ne morejo odločiti, kdo bo vodil državo. Vlada skupaj z opozicijo najde rešitev v tretjem človeku, Vasiliju, ki pa nima nikakršne želje po političnem udejstvovanju. Po dolgih prepričevanjih in zapeljevanju lepe sekretarke Helene se le odloči za vstop v politiko, a takoj na začetku, ob predstavitvi kandidature, doživi poraz. Porazijo ga politične spletke, ki razkrijejo njegovo skrivnost, da je slep. Sam ob tem ni bil hudo prizadet, saj se ima za normalnega človeka. Sebe je poimenoval kot tistega, ki vidi v globino, in zato je želel, da ga imajo ljudje za sebi enakega. Svoje slepote ni obešal na veliki zvon. Malokdo jo je v stiku z njim sploh opazil. Brez težav je počel vse, kar normalni ljudje pač počnejo – tudi fotografiral je in obiskoval gledališke predstave. Na svojo slepoto ni gledal kot na nekaj hudega, menil je, da so hujše druge slepote. V pogovoru s sekretarko Heleno namreč pravi: »Mnogo hujše so druge slepote. Častihlepnost, neumnost, sovraštvo, hinavstvo, rivalstvo, oblast, denar ... Vse to nas naredi resnično slepe. In če je slep razum, so slepe tudi oči.« (Möderndorfer 2011, str. 111)

Kaj Vasilij misli s tem? Zakaj poimenuje častihlepnost, neumnost itd. slepote? In zakaj naš razum povezuje z vidom?

Pri filozofskem branju te satire bi si lahko pomagali s številnimi avtorji iz bogate filozofske tradicije, toda naš predlog tukaj je, da je na zastavljena vprašanja mogoče odgovoriti

s pomočjo najpomembnejšega starogrškega filozofa Platona. Prav Platon se namreč v svojih delih, še posebno pa v temeljnem delu *Država* – zlasti v sedmi knjigi – ukvarja s prepletenostjo spoznanja in kreposti. V znameniti prispodobi o votlini se te prepletenosti celo izrecno loti, tako da govori o videnju resničnosti, slepoti ipd.

Za začetek si kar oglejmo ustrezni odlomek iz sedme knjige *Države*:

»*Sokrat*: "Zatem [...] si ustvari podobo naše narave z ozirom na njeno vzgojenost in nevzgojenost s pomočjo naslednje izkušnje: zamisli si ljudi v nekakšnem podzemskem, jamskem bivališču z velikim vhodom, ki se razprostira vzdolž vse votline in je odprt v svetlobo. V tem bivališču ti ljudje že od otroštva bivajo z vezmi na nogah in vratovih, tako da ostajajo na istem mestu, strmijo le predse ter zaradi vezi ne morejo zasukati glav. Zamisli si luč ognja, ki žari od zgoraj in od daleč, za njimi. Vmes med ognjem in ujetniki je pot navzgor; ob njej si zamisli zgrajen nizek zid, tako kot lutkarji pred ljudi postavijo pregrade, nad katerimi kažejo umetnije. [...] Poleg tega si ob tem zidu zamisli ljudi. Ti nosijo raznovrstne predmete, ki štrlijo iznad nizkega zidu, človeške kipe, druge podobe živih bitij, izdelane iz kamna, lesa in vseh mogočih snovi; pri tem nekateri ljudje, ki jih nosijo mimo, verjetno govorijo, medtem ko drugi molčijo."

Glavkon: "O čudni podobi govoriš, in čudnih jetnikov."

Sokrat: "O takšnih, ki so nam podobni. Kajti, kot prvo, ali misliš, da bi takšni ljudje sami na sebi in drugi na drugih lahko videli kaj drugega od senc, ki jih ogenj meče na steno votline, ki je nasproti njih?"

Glavkon: "Le kako neki [...], če so prisiljeni, da vse življenje ne premaknejo glav? [...]"

Sokrat: "Takšni ujetniki [...] za resničnost vsekar ne bi imeli nič drugega kot sence izdelkov."

[...] Pomisli torej [...] do kakšne osvoboditve iz vezi in ozdravitve od nespameti bi prišlo, če bi se jim dejansko pripetilo nekaj takšnega: nekoč bi bil nekdo osvobojen (vezi) in bi bil prisiljen, da nenadoma vstane ter zasučje glavo [...]. Kaj bi po tvojem mnenju dejal ta človek, če bi mu kdo povedal, da je tedaj gledal utvare, zdaj pa je že nekoliko bližje Bivajočemu in da gleda pravilneje, ker je obrnjen k bolj bivajočim resničnostim?"« (Platon, 514a–515d)

Sokrat v ponazoritvi votline razdeli prostor dogajanja na dva svetova, svet votline in svet zunaj nje. S tem nam nakaže dva svetova biva-jočega – čutnoznavni svet (svet votline) in miselni svet (svet zunaj votline).

V svetu votline živijo ljudje, ki so že od otroštva vklenjeni v okove. Nezmožnost gibanja jim preprečuje, da bi si ogledali svet okoli sebe. Vse, kar lahko vidijo, so le sence predmetov na

stenah votline. Sence so mogoče zaradi ognja in ljudi, nekakšnih lutkarjev v ozadju votline, s katerimi priklenjeni nimajo nikakršnega stika. Priklenjenci se tudi ne zavedajo, da so za njimi lutkarji, ki jim s svetlobo ognja v obliki senc projicirajo podobe predmetov na steno. Nezmožnost premikanja jih omeji na spoznavanje sveta senc. Zanje je slednji edini dostopni svet in zato tudi edini resničen. Drugega sveta zanje ni. A kaj bi se zgodilo, če bi se kdo osvobodil okovov?

Dijaki, še zlasti tisti, ki imajo za izbirni maturitetni predmet filozofijo in v okviru tega predmeta berejo Platonovo *Državo*, vedo, da si lahko pri odgovoru na to vprašanje pomagajo s še eno znamenito prispodobo, namreč prispodobo o daljici s konca 6. knjige.

Palmer v knjigi *Ali središče drži?* prispodobo o daljici predstavi takole:

<i>vednost</i>	um razum	ideje pojmi	<i>miselni svet</i>
<i>mnenje</i>	verjetje domnevanje	posamezne stvari podobe	<i>vidni svet</i>
EPISTEMOLOGIJA		ONTOLOGIJA	

Prispodoba o daljici namreč tako kakor prispodoba o votlini ponazarja vzpon duše od domnevanja do uma oziroma od stanja priklenjenih, ki vidijo le sence stvari, do resničnega spoznanja, tako pa ponuja odgovor na zgornje vprašanje.

Če pozorno preberemo zgornji odlomek, s katerim Platon uvede prispodobo o votlini, ugotovimo, da sence, ki jih ogenj meče na steno votline, niso nič drugega kakor utvare. Človek, ki verjame v utvare oziroma je v stanju domnevanja, pa po Platonu živi v sanjah in ne v resničnosti (*Država*, 476c).

To kaže, da Platon v prispodobu o daljici in prispodobu o votlini loči različne zmožnosti človeškega duha in tudi različne predmete, na katere se te zmožnosti nanašajo. *Spoznanje* je tako jasnejše (svetlejšje, resničnejše) od *mne-*

nja, v okviru *mnenja* pa je *verjetje* jasnejše od *domnevanja*. Ker so predmeti, na katere se nanaša domnevanje, izenačeni z utvarami, je jasno, da nikakor ne prebivajo (*Država*, 477a), medtem ko imajo predmeti, na katere se nanaša verjetje, nekakšen vmesni status – blodijo med bivajočim in nebivajočim (479d).

Z osvoboditvijo vezi bi torej posameznik v votlini zasukal glavo oziroma premaknil celotno telo. Z obratom bi se iz teme usmeril proti ognju. Pri tem bi teme nevajene oči doživele bolečino, skelenje zaradi svetlobe. Če bi bil osvobojeni posameznik dovolj močan, da bi premagal bolečino, bi sčasoma uzrl ogenj, lutkarje in resnične predmete, katerih sence je prej spremljal na steni votline. Spoznal bi, da je podoba drevesa na steni votline le senca

resničnega predmeta – kipa drevesa, ki jo je lutkar s svetlobo ognja projiciral na steno. Prav tako bi spoznal, da svet podob, senc na stenah votline, ni v resnici bivajoč, da je, v primerjavi s svetom resničnih predmetov, ki jih uravnavajo lutkarji, le svet utvar in da je bilo njegovo življenje podobno življenju sanjajočega.

Kakor vemo, se Platonova prisposoba o votlini tukaj še ne konča. Navsezadnje ogenj ni edini vir svetlobe, ki prihaja v votlino. Od zgoraj prodira noter žarek še večjega, močnejšega vira svetlobe, kar pomeni, da zrenje resničnih predmetov za Platona še ni pravo spoznanje in da osvobojenca čaka še vzpon iz votline ter da lahko šele z njim pričakuje ustrezne odgovore na zgornja vprašanja.

Platon pravi, da je ta vzpon zelo težaven in boleč, zato ga lahko opravi le tisti, ki je za razodetje resnice pripravljen veliko pretrpeti. Marsikdo se za to razkritje ni pripravljen podati na tako bolečo pot. A kdor vloži zadosten napor in pride na površje, po času privajanja na sončno svetlobo uzre prava drevesa oziroma *drevesa kot taka* (ali ideje dreves). Šele zdaj končno lahko uvidi resničnost. Ni več posnetkov ali njihovih senc. Spozna lahko resnični živalski in rastlinski svet, svet predmetov in svet vremenskih pojavov. Uvidi, da je sonce povzročitelj vseh stvari, ki jih je gledal v votlini. Pride do stopnje umevanja sveta. Spozna, da ima stvarnost več stopenj obstoja oziroma resničnosti. S tem nadaljnjim vzponom se v tem članku ne bomo podrobneje ukvarjali in tudi ne s teorijo idej. Razlago tega dela prepuščamo učiteljem v razredih.

Rekli smo, da je življenje človeka, ki zgolj domneva, podobno življenju sanjajočega. Nanj nenehno vplivajo utvare in je – z drugimi besedami – slep. Prisposobi o votlini in daljci nam tako prinašata tudi zgodbo o slepoti. Če človek, ki se povzpne iz votline, v resnici vidi, potem je človek, ki je zvezan v votlini, dejansko slep: ima oči, toda to, kar z njimi vidi, ne obstaja.

Prav na tej točki si lahko s Platonom še najbolj pomagamo pri branju Möderndorferjeve komične drame *Limonada Slovenica*. Zgoraj smo videli, da je tisti, ki v njej omenja slepoto (oziroma slepote, ker jih je več), Vasilij. Prav tako smo videli, da je Platon stavil na načelo ujemanja med zmožnostmi duha in ustreznimi predmeti. To načelo je jasno izoblikoval tudi Platonov učenec Aristotel v *Nikomahovi etiki*:

»Če so namreč oblike bivajočega po svoji vrsti različne, morajo biti tudi deli duše po svoji vrsti različni in prilagojeni predmetu spoznanja, saj do spoznanja pride ravno na osnovi neke podobnosti in sorodnosti med osebkom in predmetom spoznanja. [...] V duši so tri prvine, ki uravnavaajo našo dejavnost in spoznavanje resnice: zaznavanje, razum in hotenje. Od teh treh prvin zaznavanje ne more biti počelo neke dejavnosti. Dokaz: živali sicer zaznavajo, niso pa deležne dejavnosti. Kar je v razmišljanju trditev in zanikanje, temu odgovarja v hotenju težnja in odklanjanje. Nравstvena vrlina je zadržanje, ki je usmerjeno k neki odločitvi, odločitev pa je premišljeno hotenje. Iz tega sledi: če naj bo odločitev dobra, mora biti misel resnična in hotenje pravilno ter hotenje mora biti usmerjeno k temu, kar misel zatrjuje. Takšno razmišljanje in spoznavanje resnice je praktično (dejavnostno). Pri teoretičnem (razglablajočem) razmišljanju, ki ni dejavnostno in ne proizvodnostno, se "dobro" in "slabo" krije z "resničnim" in "lažnim": to je namreč učinek sploh vsakega razmišljanja, le s to razliko, da se mora pri dejavnostnem razmišljanju to, kar je resnično, kriti tudi s pravilnim hotenjem.« (1139a)

Zdaj je nekoliko jasnejše, da Vasilij s slepotami misli na nekreposti, na častihlepnost, neumnost, sovraštvo, hinavstvo, rivalstvo, oblast, denar. Te so hujše od slepote oči, ker slepijo naš razum in proizvajajo hotenja, ki niso pravilna. Ovirajo nas in preprečujejo uvid resničnosti. Z vidika takšnega branja je, kakor pravi Vasilij, bolje biti fizično slep, kakor imeti zaslepljen razum. In prav zaradi razuma Vasilij

ni slep, četudi ne vidi. Opaža, da ga obkrožajo slepi ljudje, ki sicer vidijo, ki fizično vidijo, a njihov razum je slep. Zaslepljuje jih pehanje za doseganjem lastnih sebičnih ciljev (močjo, občudovanjem, denarjem). Ljudje okoli Vasilija se torej obnašajo kakor ljudje v votlini.

Kako se obnašajo ljudje v votlini, je razvidno iz številnih odlomkov komedije *Limonada Slovenica*. Navedimo tistega, ki sledi bizarnemu, neuspešnemu, antagonističnemu prepričevanju, s katerim so predsedniki različnih političnih strank poskušali pridobiti ekonomista Vasilija v svoje vrste in v katerem so megalomansko poudarjali sami sebe, nasprotnike pa očrnili kolikor le mogoče:

»DR. FRANCE POČIVAVŠEK *previdno vpraša*: Kaj pa, če bi se še malo pogajali?

Vsi se vidno pomirijo.

VLADO KREMŽAR *najbolj resno*: Kje? A pri Krpaču?

DR. FRANCE POČIVAVŠEK: Uh, pri Krpaču nimajo morskih sadežev.

Vsi so nenadoma zelo zavzeti in kooperativni.

ALOJZIJA GRANDOVEC: Pri Julči imajo ob torkih vedno svežo pehtranovo potico.

ANTON TOMAŽINČIČ: Na Gortini pa delajo tako dobre žlikrofe!

[...]

DR. FRANCE POČIVAVŠEK: Kaj pa, če bi šli vsi skupaj k Medvedu na Kras? Kras je v tem letnem času tako rdeč!

ANTON TOMAŽINČIČ: Pa še Italija je blizu.

VLADO KREMŽAR: Prav. Gremo na Kras. Tam lahko tudi prespimo. Predvidevam, da bodo pogajanja trda in dolga.

ALOJZIJA GRANDOVEC: In okusna!

DR. FRANCE POČIVAVŠEK: Pa še popazimo lahko drug na drugega, da ne bi koga premagala skušnjava in bi za hrbtom kupoval profesorja Vasilija, anedares?

[...]

ANTON TOMAŽINČIČ: Prav. Kras! Kdo je za, naj dvigne roko.

Vsi nemudoma in soglasno dvignejo roke.

[...]

ANTON TOMAŽINČIČ: Krasno! Spotoma skočim domov samo še po flaškon!

ALOJZIJA GRANDOVEC *zaskrbljeno*: Kaj pa dnevnice?

DR. FRANCE POČIVAVŠEK: Bom poskrbel. («*Limonada Slovenica*, 94–96)

Prebivalci votline torej niso omejeni samo s prepričanjem, da so naše čutne zaznave edina resničnost, ampak se množično predajajo kopici užitkov, naj so dobri ali slabi. Poglejmo, kaj pravi o tem sam Platon:

»Ljudje, ki nimajo izkušnje razumnosti in kreposti, ampak se vedno ukvarjajo samo z gostijami in podobnimi (zabavami), se torej očitno gibljejo navzdol in potem spet do vmesnosti – in tako vse življenje blodijo, pri čemer te (vmesnosti) niso prestopili in k resnično Zgornjemu nikdar niso niti pogledali niti se (k Temu) niso začeli gibati. Nikoli se dejansko niso izpolnili z Bivajočim in nikdar niso okusili gotovega in čistega užitka, ampak kot živina vedno gledajo navzdol, sklonjeni so k tlom ter se pasejo pri mizah, krmijo se in pariyo – in ker hočejo pri tem vedno večji delež od drugih, se med seboj bodejo in brcajo z želenimi rogovi in kopiti, tako da se ubijajo zaradi nenasitnosti, ker z bivajočimi resničnostmi ne napolnjujejo niti bivajočega (v sebi) niti tistega, kar bi (lahko sprejeto) ohranilo. [...] Ali ni potemtakem tudi nujno, da sobivajo z užitki, ki so pomešani z bolečinami, in so samo

podobe in osenčene slikarije resničnega užitka, slikarije, ki se obarvajo samo v medsebojnem razmerju, tako da se tako užitki kot bolečine kažejo siloviti in v nesposobnih ljudeh porajajo blazna hrepenenja po sebi ter se ti zanje bojujejo kot za Helenino podobo, za katero so se po Stezihorjevih besedah bojevali pred Trojo, ker niso poznali resničnosti.» (*Država* IX, 586a–c)

Če bi te besede preslikali v sodobnost, bi dejali, da so ljudje vse manj državljani in vse bolj potrošniki, ki sledijo podobam, kakršne jim prikazujejo mediji, tekmujejo v spremljanju podob npr. politikov, igralcev in sodelujejo v igri, kdo je boljši opazovalec ali gledalec. Vrednote oziroma krepkosti, npr. razumnost in pravičnost, so zasenčile slepote raznih nekrepkosti. Idejo dobrega, kot teženje k blaginji celotne družbe, so zamenjali sebični cilji posameznikov, ki jih zanima le lastno dobro. Resnica pa je v boju za doseganje sebičnih ciljev potisnjena na stran, če ne celo grdo poteptana.

Pri tem se zastavi tudi vprašanje, kako lahko pridemo do sprememb, če se velika večina obnaša tako, kakor se Platonovi priklenjenci v votlini. Če sami ne moremo ugledati luči resnice, kako naj jo potem prenesemo na druge?

Platonov odgovor je dandanes bržkone sporen. Po njegovem potrebujemo pomoč, pomoč tistih redkih, ki se jim je uspelo osvoboditi in se zato ponašajo z vzgojeno naravo. Po Platonu je temeljna naloga osvobodencev, ki dosežejo površje in pridejo do umevanja sveta, da sestopijo nazaj v votlino z namenom osvoboditi tudi druge ljudi oziroma jih voditi. Pri tem pa opozarja, da to ne bo lahka naloga, saj ga ljudje tam spodaj ne bodo jemali resno. Težko jih bo prepričal, da živijo v utvarah. Imeli ga bodo za norega. Podvomili bodo o njegovem duševnem zdravju. Če pa jih bo poskušal osvoboditi in jih proti njihovi volji izveliči na površje, ga bodo iz strahu pred bolečino in najbrž tudi v strahu pred izgubo užitkov morda celo ubili. Vsekakor bi se vkljenjenim ljudem nekdo takšen zdel smehsen ali skrajno neprimeren za vodenje družbe.

To je morda razvidno tudi v *Limonadi Slovenici*, ko pozicija in opozicija priredita tiskovno konferenco, v kateri se dr. France Počivavšek obregne ob Vasilijevo fizično slepoto:

»VLADO KREMŽAR: No, kot sem že rekel, z našim kandidatom bomo lahko ...

*Počivavšek spet na ves glas nesramno pregri-
zne Kremžarjev govor.*

DR. FRANCE POČIVAVŠEK: Tavalj v temi.

Novinarji se obrnejo k Počivavšku.

VLADO KREMŽAR nadaljuje, kot da se ni nič zgodilo: Zagotavljam vam, da je profesor Vasilij ta hip najprimernejši kandidat ...

[...]

DR. FRANCE POČIVAVŠEK: Kdaj je pa že slepec vodil državo, vas vse skupaj vprašam?!

*Novinarji se spet obrnejo k Počivavšku.
Trenutki retorične pavze ...*

DR. FRANCE POČIVAVŠEK resno: Dajmo si nato-
čit čistega vina!

Počivavšek vstane.

DR. FRANCE POČIVAVŠEK: Spoštovane gospe in spoštovani gospodje! Kaj takšnega normalen svet še ni videl! To se lahko zgodi samo Slovincem! [...] Na drugi strani Alp se nam bodo smejale celo krave, ko bodo slišale, da državo vodi človek, ki sploh nič ne vidi.» (*Limonada Slovenica*, 124–126)

Pri tem se nam seveda zastavi platonsko vprašanje, ali je Vasilij dejansko nekdo, ki je sposoben biti voditelj, ki kljub slepoti vidi ter bi moral zato sestopiti v votlino in sprejeti vajeti vodenja družbe v svoje roke. Po Platonu je, kakor vemo, nekdo, ki se je povzpел iz votline, to vsekakor dolžan storiti, kljub pričakovaniemu odporu tistih v votlini. Toda ali Vasilij naredi ta sestop?

Po dolgem prepričevanju raznih političnih strank se Vasilij le odloči, da se bo pridružil politiki. Izbere naključno politično usmeritev, saj sam pravi, da je vseeno katero, ker med njimi ni nobenih razlik. Če ga navedemo: »Programi so isti, samo zaslepljenost je druga! In ravno to lahko skupaj odpravimo.« (Prav tam, 114) Vasilij se torej v resnici namerava podati v politiko. Bi lahko to razumeli kot sestop? Izreče sicer, da če se že pridruži politiki, potem lahko naredi vsaj nekaj: odpravi slepoto. S tem bi – rečeno z besednjakom Platonove prispodobе o votlini – ljudi poskušal osvoboditi okovov, toda iz predhodnega dogajanja vemo, da je Vasilij v resnici apolitičen. Ni mu veliko mar za politiko ali za družbeno dogajanje okoli njega. Zanj je pomembno le ekonomsko raziskovanje. Kaj se dogaja z življenji ljudi in njihovimi slepotami, ga ne zanima. Tudi razlog za njegov vstop v politiko ne izhaja iz poskusa zagotavljanja dobrega za vse ljudi, ampak ga žene želja po bližini sekretarke Helene. V politiko vstopi zaradi ljubezni in lastnega napuha. Ali kakor pravi Vasilij: »Sam sem kriv. Za hip me je preslepilo. Vaši obiski so mi v resnici godili in tako sem v svojem napuhu čisto zares oslepel. Ja, sam sem kriv, lahko bi vedel ...« (Prav tam, 134.)

Trenutni občutki Vasilija tako zaslepijo, da ne uvidi politične spletke, ki ga bo kot človeka razgalila in ponižala. Svoje zaslepljenosti se zave šele, ko ga opozicijska stranka pred mediji in širšo slovensko javnostjo razkrinka kot slepega kandidata ter ga zaradi nezmožnosti vida označi kot neprimerne (glej zgoraj). Toda nato zapusti prizorišče, opusti vsakršno misel o političnem udejstvovanju in se vrne v Ameriko.

Na tej točki je morda zanimiva primerjava med Gatsbyjem, junakom Fitzgeraldovega romana *Veliki Gatsby*, ki so ga dijaki brali pri angleščini in je učiteljem tega predmeta še vedno svež. Kakor vemo, je bil tudi Gatsby zaljubljen in tudi njega je ta ljubezen zaslepila in preslepila – tako kakor Möderndorferjevega Vasilija. Najprej si oglejmo odlomek:

»Nobenega telefonskega sporočila ni bilo [...]. Slutim, da Gatsby takrat že sam ni več upal, da bo telefonirala, in da mu niti ni bilo več do tega. Če je to res, je najbrž tudi zaslutil, da je izgubil ves prejšnji topli svet; predrago je plačal svojo predolgo vdanost eni sami sanjski podobi. Prejkone se je skozi sovražno jesensko listje zaziral v nevajeno nebo, tako da ga je streslo, ko je spoznal, kako groteskna reč je pravzaprav vrtnica in kako surovi so sončni žarki na travi, ki je šele pognala. Znašel se je v novem svetu, ki je bil stvaren, ne da bi bil resničen, po katerem so bedni duhovi, namesto zraka vdihavajoč sanje, jalovo blodili okoli ... podobni pepelnati, fantastični prikazni, ki je med brezobličnim drevjem prav tedaj polzela proti njemu.« (Fitzgerald 1976, 200)

Imamo torej Gatsbyja v stanju Platonovega domnevanja, ker se vdaja sanjski podobi, in to tako, da se po tem, ko končno in prvič obrne glavo (rečeno s Platonovim besednjakom), znajde v svetu, ki se mu zdi grotesken in nesmiseln. Gatsby svoje dolgotrajno življenje v votlini plača z življenjem, a Vasilij gre zgolj – kakor se za komedijo pač spodobi – v Ameriko.

Če se torej v našem platonskem branju vrnemo k vprašanju Vasilijevega sestopa v votlino, lahko sklepamo, da sicer ni tako brezupen primer kakor Garsby, ni pa hkrati nekdo, ki bi bil – vsaj s Platonovega vidika – primeren voditelj. Zakaj ne? Ker ga pri sestopu ne vodijo pravi motivi. Zdi se namreč, si nikoli ni želel narediti družbenih sprememb, s katerimi bi zagotovil razmere za boljše življenje vseh, temveč le popestriti lastno življenje.

Kakor rečeno, Vasilij se po tem, ko ga »razkrinkajo«, brez kakršnih koli pomislov odloči, da odpotuje nazaj v Ameriko. In to prav v trenutku, ko se zave svoje zaslepljenosti. Zdi se, da bi mu Platon šele zdaj očital, da ne opravlja svoje dolžnosti. Po tem filozofu bi moral ostati v votlini in se bojevati s slepimi politiki. Moral bi se vključiti v dogajanje in poskusiti odpraviti slepote, ki jih je videl v programu vodenja

države. A zdaj ne pokaže več nikakršne želje po družbenem delovanju. Antični Grki (in seveda Platon) bi rekli, da je idiot, če ta beseda izvira iz grškega termina »idiotes«, uporabljenega za opis nekoga, ki se je popolnoma umaknil v zasebnost in se ni udeleževal javnega življenja v mestu.

Möderndorfer torej Vasiliju ni namenil vloge odrešitelja, seveda pa komedije tudi ne govorijo o takšnih značajih, temveč zgolj o naših hibah. Toda če nam že kažejo hibe, je branje te komedije skozi Platona morda vendarle plodno, če je ta, ko je spregovoril o naši naravi »z ozirom na njeno vzgojenost in nevzgojenost«, poudaril moč izobraževanja, pri čemer se po njegovem resnično izobraženi človek od neizobraženega ne razlikuje le po tem, da vidi, česar izobraženi ne vidi, temveč tudi uravnava svoje življenje in življenje drugih po tem, kar vidi. Za izobražene človeka, nekoga, ki obrne glavo in se odpravi proti svetlobi, torej ne velja, da nekaj drži v besedah, v praksi (življenju) pa ne.

Literatura

Aristoteles (1994). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Palmer, Donald (2007). *Ali središče drži? Uvod v zahodno filozofijo*. Ljubljana: DZS.

Fitzgerald, F. Scott (1976). *Veliki Gatsby*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Platon (2009). *Zbrana dela*. Ljubljana: KUD – Logos.

Möderndorfer, Vinko (2011). *Limonada Slovenica: ena zelo hudobna komedija v treh aktih z enim epilogom*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vida Otič

Henrik Ibsen: Stebri družbe

I. DEJANJE

Drama poteka v dneh, odločilnih za protagoniste, a zaplet je nastal že veliko prej. Postavljeni smo v trenutek, ko se morajo vse začete igre razplesti in vse potlačeno (zamolčane ljubezni, strasti, razredni boj) priti na plan.

Opazimo lahko tri ravni zapleta, tri različne vrste spora, ki obetajo tri fronte. Vsi boji so delo širšega spopada, ki se dogaja med videzom in resnico, če se izrazimo v platonističnih koordinatah.

Trije videzi in tri grožnje, potlačitve, ki lahko porušijo videz družbe kot nečesa sklenjenega in enotnega. V prvem dejanju pogledamo za zaveso, ki se bo počasi dvignila in odstrla skrito. Zlahka razumemo, da je vzpostavljanje in ohranjanje videza namerna laž; ne lažejo, ker ne bi poznali resnice, ampak namerno zavajajo, ker imajo od laganja korist.

Oglejmo si ravni spopada. *Prvo raven* oziroma spopad bi lahko imenovali kar **razredni boj** oziroma uvod vanj. Zgodi se med gospodarjevim namestnikom in hlapcem, med dvema poloma družbe, med dvema razredoma. Pokaže **različno pojmovanje družbe in družbene blaginje**.

Poglejmo v dramo. Krap, vodja pisarne, v imenu gospodarja,¹ lastnika ladjedelnice, grozi Auneju,² predstavniku delavcev. Zahteva, naj preneha s sindikalno dejavnostjo. Pouči ga, da njegov prosti čas ni njegov, sploh če v prostem času ruši to, od česar živi, če se torej vtika v razmere, ki zadevajo službeni čas. Za Krapa je takšno početje nevarno za družbo, razkrajajo-

¹ Krap je gospodarjev sel, Auneja obvešča, kaj se sme in kaj ne.

² Aune je sindikalist, brani pravice svojega razreda, svoje skupnosti.

če, Auneju pa to, nasprotno, koristi. Uveljavlja pogled, da sta to dve družbi, dvojje interesov, ki sta si v sporu, da je to v bistvu razredni spor. Krap to zanika, zanj je vsak najprej član skupnosti, vsak pripada družbi kot celoti, obstoj te celote pa omogoča ladjedelnica. Tam, kjer eden vidi celoto, vidi drugi razredno razklanost in prav tej razklanosti – necelosti – daje besedo, s tem pa (se pravi: s poimenovanjem konflikta) dobimo antagonistični strani.³

Drugo raven opredeljuje prihod gospode – stebrov družbe. V tem delu pa nasprotujoča si pola nista enako zastopana kakor v prejšnjem prizoru, pomemben je samo en pol, drugi pa je navzoč le kot odsoten in premagan. Besedo ima profesor Rorlund, ki ima vlogo družbenega govorila, trobila *statusa quo*. Profesor je branilec tradicionalne skupnosti, ki zavrača napredek, brani domačijskost, vse novo in tuje pa pojmuje kot slabo.

Življenje v mali skupnosti, ki se uspešno upira grožnjam velikega sveta, opisuje, propagira kot življenje v slogi in miru, v toplih medčloveških odnosih, v družinskem življenju. To, kar je naštel, so **vrednote**, a vrednote vladajoče elite, povzdigovanje teh vrednot pa daje razumeti zamolčano, potlačeno stran. Vse vrednote simbolizira konzulova hiša, ali kakor bi dejal Marx: *»Misli vladajočega razreda so v vsakem obdobju vladajoče misli.«*⁴

Med pogovorom omenijo dogodke izpred petnajstih let. Zaslutimo, da je bilo tedaj življenje pisano, kulturno bogato, tudi strastno in da je sedanje stanje zatrla vse tedanje vrenje, vse oblike življenja duha, ostala sta le še zatiranje čutov in idej in dolčas, ko nihče ničesar ne

tvega in nič ne ustvarja. Zato ni nobenih dejanj in nobene odgovornosti, tako tudi ni moralnih dilem, le moraliziranje, to pa jim gre odlično od rok.

Vse sedanje družbeno življenje je organizirano zgolj kot obramba družbe pred njo samo oziroma pred škandalom, ki je bil tedaj logična posledica razuzdanosti (kakor zdaj imenujejo prejšnjo živost duha) in ki bi mu lahko družba vnovič zapadla. Mejo med dobrim in slabim postavlja in brani prav profesor. Dokler mu uspe ohraniti ta navidezni razcep, ima zagotovljeno mesto v skupnosti, kateri svoje lastno delovanje prikazuje kot angažma za skupno dobro, v resnici pa le ohranja svoje mesto; v resnici ga žene le sebični interes.

V tem dolgočasu lahko preživijo le tako, da perverzno uživajo, a ves užitek je strnjen v namigovanju na pohujšanje, ki zastrto buri domišljijo. Tisto, kar prikrito omenjajo, mora ostati potlačeno, tudi zato, ker je vir namigovanja konzulu zelo blizu, prihaja iz njegove družine: z dogodkom je namreč sramotno povezana prav njegova žena.

Če sklenemo: vladajoče vrednote ne le da so ideološko obarvane, obstojijo lahko le, če izrinejo vso strast in ustvarjalnost. Etično držo nadomesti moraliziranje, kritičnega duha pa kritizerstvo.

Tretja raven pride na svetlo ob gradnji železnice. Mestni veljaki (z Bernickom na čelu) so gradnjo najprej preprečili, ker bi železnica zmanjšala njihove dobičke. To so predstavili javnosti kot varovanje narodovega blagra: skupnost je treba obvarovali pred kvarnim vplivom zunajnega sveta.

Toda sedaj (v novih okoliščinah) bi lahko železnica pomenila dobiček zanje, to pa je znova treba predstaviti kot nekaj, kar je v korist javnemu dobremu. Na tej točki imamo opraviti z razpoko znotraj enega samega pola. Konzul slika moč industrije, kapitala, medtem ko profe-

³ Lahko bi se oprli na Marxa: *»Od vseh razredov, ki danes stojijo nasproti buržoaziji, je samo proletariat dejansko revolucionaren razred. Drugi razredi upadajo in propadajo z veliko industrijo, proletariat je njen najbolj lasten produkt.«* Tako beremo v knjigi: Marx, Karl, Friedrich Engels: *Komunistični manifest*, Založba Sanje, Ljubljana 2009, str. 108.

⁴ Marx, Karl, Friedrich Engels, *Nemška ideologija*, MEID III, Cankarjeva založba, Ljubljana 1979, str. 57.

sor protestira. Sam je seveda branitelj domače idile; če bi se domače povezalo s tujim, bi ostal brez dela. Za tuje se lahko izkaže, da ni tako zastrašujoče, torej je obramba odveč; še več, lahko celo, da je sama domačijskost nekaj, česar ni škoda spodkopati.⁵

Bernick pomiri skrbi moralista: družba je sanirana, drenaža je uspela, sedaj potrebujemo samo najširšo podporo: šola, proizvodnja, tudi ženske, ki »blaginjo« blažijo z dobrodelnostjo, posežejo tja, kjer utegnejo biti razpoke preveč boleče. Jasno poziva na ideološko podporo, omeni šolo in s tem spomni profesorja, nosilca vzgoje in izobraževanja, da je šola ideološki aparat vladajočih.

V domačijsko okolje vdre torej drugačna miselnost; ta miselnost grozi, da bo domače vladajoče vrednote pregazila s tujimi, ki drugače prav tako koncentrirajo interese vladajočih. Prvi vdor pomeni ameriška ladja, ki jo v Bernickovi ladjedelnici popravljajo: kapitalizem s človeškim obrazom (norveški) se sreča s svojo neo-liberalno različico. Pomemben je le dobiček, vse, tudi človeško življenje, je temu podrejeno. Takšna usmerjenost je tuja celo Bernicku; pravo »*niti s prstom ne migne za človeško življenje, kakor hitro je dobiček v nevarnosti*«. ⁶ Drugi vdor je prihod izgubljenih družinskih članov – ponovna oživitve škandala, neposredna nevarnost za skupnost.

II. in III. DEJANJE

Dejanji bomo interpretirali tako, da bomo sledili nekaterim dialogom. Drugo dejanje se začne s pogovorom med zakoncema Bernick. Dialog simbolizira odnos med videzom in resnico omenjenega para. Betty ima moža za velikodušnega (ne bo ovadil brata, čeprav je ukradel denar),⁷

sebe pa za ničvredno. Bernicka je zgodba iz preteklosti vznejevoljila, saj moti mirni potek poslovanja in življenja. Javnost ga bo povezala s škandalom, njegova javna podoba bo dobila madež, a posel, ki ga namerava izpeljati, je tako obsežen, da mu lahko uspe le ob popolni podpori javnega mnenja.

Bernick – Aune: odprt razredni boj

Dialog se začne kot spor glede delovnega procesa in njegove razporeditve: v ladjedelnici dve ladji čakata na popravilo, domača in »Indijanka«, ki je last ameriškega podjetja. Ameriško popravljajo počasneje kakor domačo, to je s stališča poslov resda ustaljena praksa, vendar sedaj Bernick zahteva, da jo popravijo istočasno z domačo.

Spor je globlji, kakor se sprva zdi, in ima več plasti. Najprej je to spor okoli uporabe novih strojev.⁸ Stroji pomenijo napredek v proizvodnji, toda proizvodnja ni nekaj enopomenskega, dotika se dvojnega razumevanje skupnosti. Za Bernicka uvedba strojev pomeni večji dobiček, to pa seveda vodi v razmišljanje o napredku celotne skupnosti.⁹ Aunejevo razumevanje napredka je drugačno. Napredku v industriji nasprotuje: novi stroji delavcem jemljejo delo, zato postajajo reveži, s tem pa je vedno bolj revna tudi vsa družba. Napredek neke skupnosti mora pomeniti izboljšanje življenjskih razmer za vse, tudi za delavce. Lahko bi rekli, da je družba kot veriga močna le, kolikor je

predtem afero z neko igralko. Njun odnos je odkril igralkin mož, zato je Johan zbežal v Ameriko, pri tem pa ukradel Bernickov denar. Afera z igralko ni bila brez posledic, dekle Dina, ki živi v konzulovi hiši, je plod tega razmerja. Prav ta zgodba je jedro škandala, ki se šepetaje širi in ima zaradi svoje prepovedanosti magično moč.

⁸ Delavci se morajo navaditi na nove stroje, zato delajo počasneje.

⁹ To bi lahko razumeli, kakor da nova tehnologija ne pomeni le napredka industrije, ampak zaradi nje napreduje vsa skupnost. Napredek omogoča hitro, gladko pretakanje kapitala in je z vidika tistega dela skupnosti, ki upravlja kapital, v resnici napredek. Lajša celo delavčevo delo. Toda ali je tudi zanj napredek?

⁵ To, kar bo s posegom industrije res ogroženo, je narava, a ta ni vredna sočutja moralistov, z lahkoto se ji odpovedo, potrebujejo le pravi nabor opravičil.

⁶ Temu zapletu bomo še sledili.

⁷ Poznamo prvo različico zgodbe: Bettyjin brat Johan, ki se je s polsestro Lono vrnil iz Amerike, je imel petnajst let

močan njen najšibkejši člen, to pa so delavci.¹⁰ Če so delavci brez dela, torej brez sredstev za življenje in revni, je revna vsa družba, ne glede na napredno tehnologijo in na velike dobičke, ki jih ta tehnologija omogoča nekaterim. Zares napredna družba bi bila tista, za katero bi veljala merila družbene pravičnosti,¹¹ torej družba, ki svojim najšibkejšim pomaga tako, da jim ponudi enake možnosti.

Bernicka pogovor jezi, pravi, da Aune preveč bere in preveč razmišlja.¹² Niste tu, da bi debatirali z mano, mu pravi. Med neenakimi ni dialoga. Poleg tega posadka *Indijanke* kviri skupnost, zato je v dobro skupnosti, da se posadke čimprej reši. Javnost bi utegnila misliti, da mu je več za osebni dobiček kakor za blagor skupnosti. Posel življenja pa zahteva – kakor že rečeno – zaupljivo javnost.

Ker Aune vztraja, da Bernick zahteva nemogoče, mu Bernick zagrozi z odpovedjo. Sledi pretresljiv opis, kaj pomeni odpustiti starega delavca: podre se mu svet, samopodoba, izgubi mesto v družini in v družbi. Odpustitev pomeni realno in simbolno smrt. Aune zato pravi: »*Naj sem še tako majhen človek, sem vendar že ves čas navajen, da med svojimi veljam za prvega. Tudi moj preprosti dom je majhna skupnost, gospod konzul. In to skupnost sem lahko podpiral in vzdrževal, ker se je moja žena zanesla name in ker so mi otroci zaupa-*

li.«¹³ Bernick odvrne, da se mora posameznik tudi žrtvovati za skupnost.¹⁴ Dilemo imeti ali izgubiti topel dom mu predstavi kot del večje dileme: imeti ali izgubiti dom za množico, prav tisto množico, ki jo zastopa in brani sindikalist Aune. Po tej logiki se Aune iz zagovornika delavskih pravic spremeni v njihovega sovražnika. Nenadoma se zazdi, kakor da brani neko svojo partikularnost (noče sprejeti strojev, ker je star, nevesč itd.). Ampak v resnici je to le igra, ki jo igra Bernick: svoje lastno pehanje za dobičkom zamaskira v boj za »narodov blagor«, v boj za tisti del skupnosti, ki ga hoče Aune opehariti. Nenadoma je Bernick tisti, ki želi delavskim družinam zgraditi topel dom. Bernickov manever je uspešen: Aune »spregleda« globino problema in popusti. Rečeno drugače, Bernick ga zlomi, potopi.

Ob tem velja pripomniti še, da je zanimivo, kako se v pogovoru kaže predmet spora. V ozadju ni kaka sindikalna zadeva, ampak morala: če ladja ne bo dobro popravljena, bo življenje mornarjev na ladji ogroženo. V tem moralnem žargonu se Aune nujno znajde pred nemogočo izbiro: vseeno, kaj izbere, vedno izbere smrt.

To nas vodi na *raven škandala*. Glede tega izvemo, da je izvor škandala Bernick, ki ga drugače slavijo kot zelo etičnega človeka. Kar je tukaj zares škandalozno, ni zgodba, ob kateri se

¹⁰ Aunejev položaj bi lahko povzeli z Marxovo analizo položaja delavca: »*Delo proizvaja prečudne stvari za bogate, toda za delavca proizvaja pomanjkanje. Proizvaja palače, toda za delavce brloge. Proizvaja lepoto, toda za delavca pohabljenost. Nadomešča delo s stroji, toda en del delavcev pahne nazaj v barbarsko delo in iz drugega dela naredi stroje.*« Glej Marx, Karl: Ekonomsko-filozofski rokopisi, v: Marx, Karl, Friedrich Engels: *Izbrana dela*, I. zvezek, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1979, str. 304–305.

¹¹ To stališče bi lahko ponazorili z Rawlsovo teorijo pravičnosti. Eno od treh načel te teorije pravi, da je pravična družba tista, v kateri neenakost dohodka in premoženja koristi tistim, ki so v najslabšem položaju, tako da več sredstev namenimo njim in jim tako omogočimo enake možnosti.

¹² Gospodar ne potrebuje učenega hlapca.

¹³ Ibsen, Henrik: *Stebri družbe*, Mladinska knjiga, Ljubljana 2011, str. 45.

¹⁴ To je videti kot čisti utilitaristični imperativ: žrtvovanje posameznikovih interesov za blagor skupnosti. Takšno razumevanje utilitarizma je drugače napačno. Bernickova zahteva je le v kvaziutilitaristični žargon preoblečena grožnja gospodarjev. Dilema, v katero hoče ujeti Auneja, je temeljna kretinja izsiljevanja kapitala: če se boste borili za svoje pravice, če boste stavkali, bo delo prekinjeno, naše podjetje ne bo več konkurenčno in vsi delavci v tovarni bodo izgubili delo. Zatorej trkam na vašo družbeno zavest in solidarnost, prenehajte z egoističnimi zahtevami in sprejmite naše pogoje dela. S tem delavcem odvajamo možnost za pogajanje. Ker pa nekateri delavci tega ne razumejo in ne nehajo rovariti zoper lastnike in združevati enako mislečih, je takšne upore najbolje zatreti v kali, sindikate pa prepovedati. Idealna izpeljava tega modela poteka v prostih industrijskih conah.

naslajajo meščani (afeta z igralko, nezakonski otrok – tipične sestavine »žajfnic«),¹⁵ ampak to, da je resnični krivec (torej Bernick) s krivdo obtežil svojega rešitelja.

Oglejmo si to ob povzetku dialoga med njim in Lono.¹⁶

Bernick Loni pojasnjuje ozadje zgodbe: mati je podjetje zavozila, on pa je žrtvoval svojo lastno srečo, da bi podjetje rešil in s tem tudi skupnost, ki je od podjetja odvisna. Svojo srečo je tako žrtvoval za blagor skupnosti.¹⁷ Vsa Bernickova čustva, prijateljstvo, ljubezen, skupnost: vse je podrejeno, vse v službi pridobivanja dobička – uničujoč ples kapitala.¹⁸ Lona označi njegovo početje za trikratno laž: zoper Betty, zoper Johana in zoper njo samo. Pogled mu skuša usmeriti k njegovi lastni vesti, vendar neuspešno.

Zavezo molka nato razplete profesor. Domnevno se tega loti v imenu pravičnosti in morale, v resnici pa hoče Dino zase. Kljub temu pa ta intervencija javne resnice (tega konstrukta) povzroči, da iluzije padejo; to omogoči hitrejši razplet.

V tretjem dejanju se drsenje proti moralnemu dnu samo še nadaljuje. Bernick, na primer, pojasnjuje Loni ozadje govoric o ukradenem

denarju.¹⁹ Očrnil je prijateljev ugled, žrtvoval prijatelja, da bi rešil potapljaljoče se družinsko podjetje. V svojem ravnanju, pravi, ne vidi nič posebnega; saj so vsi takšni. Lona ob tem sklepe, da stebri družbe temeljijo na laži in videzu. Družba je tako brez temeljev, je neutemeljena.

Bernick nato odkrito pojasni zapletenost naložbe. Nakup zemljišč, po katerih bo tekla železnica, se je zgodil v tajnosti in kupec je on sam. Ko bi bila prodaja javna, bi se zadeva sesula, križišče interesov ne bi moglo najti optimalne linije. Ker je zadevo vodil sam, jo je maksimalno dobro izpeljal; a ta megalomanski nakup je finančno zelo tvegan. Izide se lahko le tako, da železnica zares steče po nakupljenih parcelah. Tedaj se bo cena parcel pomnožila, on pa ne samo da bo rešen, bo tudi bajno bogat. Vendar lahko mahinacija uspe le, če skupnost železnico hoče, hotela pa jo bo, če bo v tem videla nekaj, kar koristi skupnemu dobremu. Meščani bi verjeli, da železnica koristi skupnosti, če bi on sam dal takšno zagotovilo,²⁰ saj velja za mestnega dobrotnika in moralno neoporečno osebo. Prav zato bi škandal utegnil uničiti njega, njegovo družino in celo mesto. Takšno razmišljanje seveda kaže pokroviteljski odnos do javnosti. Ne obravnava je kot razmišljajočo skupnost – kot takšna bi namreč preudarila argumente in izbrala tista stališča ali dejanja, ki pomenijo največje dobro zanjo –, ampak jo ima za skupnost, ki potrebuje le dobrega, neomadeževanega gospodarja, nekoga, ki misli namesto nje in jo vodi. Namesto da bi se skliceval na avtoriteto argumentov, se sklicuje na svojo lastno avtoriteto, ki pa ne temelji na moči misli, ampak na ideji o moralnosti. In v tem je zagata: če se moralnost izkaže kot laž, je avtoriteta le videz, utvara brez temeljev.

Zato ni čudno, da išče Bernick moralno odvezo pri profesorju: če namreč človek stoji na

¹⁵ »Žajfnice« imajo namen, speljati pogled od pravega problema k navidezemu. Namesto nepravilne in neprepustne razredne družbe in namesto zahteve po njeni pravičnejši regulaciji se poskus takšne regulacije nadomesti s čudežno dopustitvijo prestopa v zgornji razred, pri tem pa prave spopade nadomestijo intrige in škandali.

¹⁶ Izvemo, da je Lona Bernickova stara ljubezen, ki jo je zapustil zaradi preračunljivosti, vzel pa mlado, naivno, nesamostojno in zlasti bogato dekle, Lonino polsestro Betty.

¹⁷ Seveda bi tudi skupnost žrtvoval zaradi interesov kapitala. Tisto najvišje dobro, v imenu katerega ravna, ni skupnost, ampak dobiček.

¹⁸ Kapital odtuji vse človeške in plemenite lastnosti, ne zaslužni le delavca in ga prisili v proces, ki onemogoča svobodno življenje, to svobodo jemlje tudi kapitalistu, naredi ga za odvisnika, zasvojenca, saj za kapital žrtvuje vse in tako v resnici ne ravna svobodno.

¹⁹ Denar ni bil nikoli ukraden, podjetje se je le ubadalo z dolgovi in z upniki, ki so hoteli poravnavo. Bernick položaj pojasni kot zaplet zaradi tatvine, upniki so tako pripravljene počakati in podjetje mu uspe rešiti.

²⁰ Čemur je, kot že rečeno, sprva nasprotoval.

čelu podjetja, ki skrbi za blaginjo skupnosti, mora včasih tudi kaj žrtvovati. Profesor to razmišljanje najprej razume kot stališče preveč tankočutnega moža in ga hoče rešiti bremena odgovornosti, češ da se je v takšnih primerih treba zanašati na božjo previdnost itd. Toda ko konzul razmišljanje zaostri in omeni žrtvovanje človeškega življenja, profesor ugovarja in ne ponudi moralne odveze. Takšno žrtvovanje ni opravičljivo, čeprav bi imela skupnost od tega korist.²¹ Bernick ugovarja. V velikem svetu si ne bi pomišljali žrtvovati posameznika za kaj velikega, a profesor zavrača takšno argumentacijo: resda v velikem svetu, kjer vlada velekapital, človeško življenje ni nič vredno (preračunano je v denarni znesek), a pri njih, je prepričan, ladjarji ne bi nikoli žrtvovali življenja zaradi klavnega dobička. Na tej točki profesor preprosto ne ve, da je ta svet že prišel, da postaja sam del tega sveta, da se pogovarja z njegovim predstavnikom, ki res še potrebuje masko prejšnje etape, a ko bo prestrukturiranje uspelo, bo lahko zavrnil tudi masko. Konzul je torej z eno nogo že v novi obliki kapitalizma, čeprav še govori kot predstavnik stare. V tem trenutku se zazdi, da se še ni čisto odločil, vendar ga zadnje dejanje razkrije kot ultramodernega kapitalista.

IV. DEJANJE

Razplet, priznanje in katarza. Tudi tokrat je kraj dogajanja Bernickova meščanska hiša. Njena

²¹ Mnogi bi se tukaj sklicevali na utilitaristično etiko, denimo na Samov primer. Povzemimo: Sam v bolnici obišče bolno teto, kjer prav tedaj leži pet bolnikov; teta lahko preživi le tako, da dobi nove organe. Ker so vsi, ki čakajo na transplantacijo, za skupnost pomembni, je njihova rešitev dobra za skupnost, čeprav na Samov račun. Toda Mill, oče sodobnega utilitarizma, s tem nikakor ne bi soglašal. Mill pravi, da so dejanja resda pravilna, če pripomorejo k sreči kar največ ljudi, vendar pa žrtvovanje posameznikov proti njihovi volji ne bi vodilo do sreče. Millov manj skrajni primer pred nas postavlja vprašanje, ali lahko za blagor skupnosti lažemo. Družba ima več koristi od gojenja resnicoljubnosti kakor od njenega pojanja, meni Mill, in enako velja za Samov primer: družba ima več koristi od zagotavljanja enake pravne zaščite za vse kakor od posamične samovoljnosti, ki morda res prinaša kratkotrajno izboljšavo, vendar peha družbo v brezpravnost.

vloga je briljantno opisana z besedami, češ da je meščanska hiša kakor steklen zvon; vse moramo potlačiti in skriti tako dobro, da bo videti, kakor da nimamo česa skriti, kakor da lahko živimo v steklenem zvonu.

Slavje v Bernickovo čast

Slavnostni dogodek ima očitno manipulativne razsežnosti. Ustvaril naj bi ugodno razpoloženje za uvajanje nove resnice o železnici. Strategijo stebrov družbe predstavi veletrgovec Rummel: »*Sandstat bo spregovoril nekaj besed o slogi med vsemi platmi družbe; tudi Vigeland bo izrekel željo, naj novo podjetje ne omaje moralnih temeljev, na katerih stojimo, jaz pa se mislim z nekaj primernimi besedami spomniti žensk, katerih ponižno delo je ravno tako precejšnjega pomena za skupnost. Pa saj me sploh ne poslušas.*«²²

Res je, Bernick ne poslušal. Vest, ta prej tako redka gostja, se počasi prebija v ospredje. Bernick se upogiba pod težo zločinov, ki jih je že storil, in tistih, ki jih bo šele povzročil. Še zadnjič si pogledimo pogovor med Bernickom in Lono. Bernicku je žal, da se ni poročil z Lono. Nekoč sta bila zaljubljena. Občudovala sta se, ljubila sta svobodnega duha, radovednost in neukročenost drug drugega. Bernick je bil njen junak, vendar ni razvil svobodnomiselnega potenciala, podredil ga je pragmatičnemu, preračunljivemu duhu, ki je zapadel v strast pridobitništva in je na koncu poznal le še to. Celo Betty bi bila lahko dobra žena, a ji tega ni dovolil, krivila se je pod težo sramote, ki jo je zvalil na njeno družino. Tudi njuno svobodno razmerje je onemogočil. Lona vse to strne s pravo pravcato sokratsko modrostjo: vse je le videz in goljufija – kaj imaš od tega?

Bernicka pred popolnim moralnim kolapsom rešuje misel na sina, ko pa izve, da je sin pobegnil in se namerava odpeljati z Indijanko, se zruši. Njegov potop sovpadel s slavnostnim

²² Ibsen, Henrik: *Stebri družbe*, Mladinska knjiga, Ljubljana 2011, str. 111.

sprevodom. Največja bolečina in beda se tako ujameta z največjo slovesnostjo in častjo.²³

Sedaj nas čakata le še dva sklepna govora: najprej profesorjev, nato Bernickov katarzični govor.

Profesorjev govor, ta triumf ideologije, si oglejmo v celoti: »*Gospod konzul, že vrsto let ste našemu mestu svetel zgled. Ne govorim o vašem zglednem družinskem življenju, tudi ne o vašem neomadeževanem nravnem življenju na splošno. Take stvari spadajo v tiho kamrico in ne v slavnostno dvorano! Zato pa govorim o vaši javni dejavnosti, ki je vsem pred očmi in dobro znana. Iz vaših ladjedelnih prihajajo dobro opremljene ladje in nosijo naše zastave po širnih morjih. Mogočna in srečna truma delavcev vidi v vas očeta. Ker ste poskrbeli za nove pridobitne panoge, ste zastavili lepo življenje sto in sto družinam. Z drugimi besedami – vi ste steber naše družbe v najlepšem pomenu besede.*«²⁴ Malo naprej še: »*Potemtakem govorimo o človeku, ki je meščan in državljani – o človeku, kakršen naj bi bil in mora biti ...*«²⁵ To, kar je nevzdržno, je seveda dejstvo, da je resnica videz že izrinila, le da profesor tega še ne ve.

Sledi Bernickov katarzični govor. Bernick najprej zavrne pohvale, pravi, da ni nesebičen, da sta večino njegovih dejanj vodili želja in sla po moči, po vplivu, po ugledu, a to ni nekaj, kar bi si moral pred someščani očitati. Pove, da je zaradi računice pokupil vse parcele, vendar jih sedaj daje v skupno last. Sledi priznanje o prevari, goste in udeležence slovesnosti odslovi in jim svetuje, naj premislijo zadevo; le tako se bo pokazalo, ali je dobil ali izgubil. Doda še, da sedaj razume, kaj so stebri družbe – stebri družbe so ženske. Seveda je vprašanje, ali v resnici kaj razume. Lona ga namreč popravi: stebra družbe sta DUH RESNICE IN DUH SVOBODE.

²³ Temu resda sledi srečen preobrat: ladja ni odplula, mati reši sina, Aune pa posadko.

²⁴ Prav tam, str. 132.

²⁵ Prav tam, str. 133.

Sklep, vreden sokratske pozicije.

Ko se je potlačeno dvignilo, ko je zamolčano dobilo besedo in ko se nakaže tudi rešitev razrednega boja, se lahko drama konča in družba se sklene kot celota.

To optimistično napoved lahko povežemo z Millovo filozofijo, ki smo jo zgoraj že omenili in s katero lahko tudi končamo esej. Videli smo, da se ideje in ravnanje vladajočega razreda ujema z neko skrajno izpeljavo tega nauka – s sklicevanjem na skupno dobro in z žrtvovanjem interesov posameznikov. Toda zavzemanje za javno dobro je le farsa, medtem ko so žrtve realne.

Dejali smo, da Mill takšnega stališča ne bi nikoli sprejel. Njegovo pojmovanje družbe je bilo skrajno humano in optimistično, zato sklenimo z njegovimi besedami: »*Vsak korak v izboljšanju političnih razmer ga k temu še bolj približa, saj odpravlja vzroke nasprotujočih si interesov in izravnava tiste pravne neenakosti med posamezniki in razredi, zaradi katerih sreča velikega dela človeštva še vedno ostaja predmet omalovaževanja. Bolj ko človeški duh napreduje, bolj se krepi vpliv, ki skuša v vsakem posamezniku vzbuditi občutek, da je eno z vsemi drugimi. In če bi bil ta občutek popoln, mu ne bi nikoli vzbudil misli ali želje, da bi lahko imel od nečesa korist, na način, ki ne bi vključeval tudi koristi drugih.*«²⁶

²⁶ Mill, John Stuart, *Utilitarizem in O svobodi*, Temeljna dela, Ljubljana 2003, str. 41.

Dostojevski in dejavna ljubezen

Kakšen odnos imamo lahko do drugega oziroma z drugim? To vprašanje je danes izjemno priljubljeno, saj je ljubezen postala središčna stvar v življenju, s pojmom čustvena inteligenca pa je to središčno mesto dobilo tudi nekakšno teoretsko potrditev. Toda – ali je ljubezen res tako preprost pojem? Ali je res tako preprosto, prizadevati si za dobre odnose z drugimi? Na to vprašanje odgovarjata Dostojevski v romanu *Bratje Karamazovi* in Dušan Pirjevec v spremni študiji k romanu. V nadaljevanju se bom osredotočila na premislek o dveh oblikah ljubezni, ki sta ponazorjeni v romanu. Skupno jima je vsaj to, da delno izhajata iz krščanskega pojmovanja ljubezni do bližnjega oziroma se odzivata nanj.

Sanjaška ljubezen

Prvo obliko odnosa do drugega najdemo v poglavju *Maloverna gospa*, v graščakinjinem pogovoru s starcem Zosimom. Graščakinja pravi, da silno ljubi človeštvo, tako zelo, da večkrat sanjari o odpovedi vsemu, kar ima, in o odhodu k usmiljenkam. Pomagala bi drugim, jim previjala rane, jih oskrbovala in nič ji ne bi bilo težko, nič se ji ne bi gnusilo. A takoj zatem prizna svojo bojazen, da na tej poti ne bi dolgo zdržala. Če bi bili bolniki neprijazni, če bi se pritoževali, če bi kričali nanjo, bi to takoj ohladilo njeno ljubezen do človeštva. Takšni ljubezni, o kateri govori graščakinja, starec Zosima pravi »sanjaška«, ²⁷ njeno nasprotje – dejavno ljubezen – pa si bomo ogledali v nadaljevanju. Tu povzemimo le, o čem govorimo pri sanjaški ljubezni. Tisti, ki ljubi tako, hoče biti dober, prijazen, ustrežljiv, spoštljiv, hoče skrbeti za drugega človeka, mu pomagati in morda tudi zares je takšen, v resnici tako živi. A tako ravna

oziroma si želi ravnati le, ker bi predvsem rad, da bi ga drugi ljudje videli pri takšnem delovanju, pri takšnih dejanjih iz ljubezni. Želi si, da bi ga hvalili, se mu zahvaljevali, ga občudovali ali postavljali za zgled drugim. Tisti, ki ljubi sanjaško, gre lahko tudi tako daleč, da je pripravljen celo žrtvovati življenje za tistega, ki ga ljubi. A tega pravzaprav ne želi iz ljubezni, ampak zaradi utrujenosti, obupa, ker ne more ljubiti »dolgoročno«, ker preprosto v svoji bližini ne more niti trpeti več tistega, ki naj bi ga ljubil. Za svojo ljubezen hoče takojšnjo zadovoljitev in nagrado; če jo lahko dobi le tako, da se odpove svojemu življenju, bo storil prav to. Nasprotno pa, če se drugi ljudje na njegova dejanja ne odzovejo, kakor pričakuje, ga ne hvalijo in ne poveljujejo, se njegova sanjaška ljubezen hitro konča.

Dušan Pirjevec razume takšno ljubezen kot obliko samoljubja, sovraštva in nasilja.²⁸ Graščakinja namreč ljubezni postavlja dodatne pogoje: ne zdi se ji toliko pomemben sam odnos do drugega kakor odnos, ki ga imajo drugi do nje. Ali povedano drugače, graščakinja je samo do njihove hvaležnosti, naklonjenosti in ljubezni, ki njej sami prinašajo ugodje in zadovoljstvo. Že Zosima jo opozori, da si pravzaprav ne prizadeva ljubiti drugih ljudi, ampak hoče doseči junaštvo, »ki bi se dalo doseči hitro in ki bi ga vsi videli«. ²⁹ Problem pri takšni ljubezni je, ugotavlja graščakinja sama, da nas odvrne od človeka in od delovanja takoj, ko ta človek izrazi nezadovoljstvo nad nami ali nehvaležnost za naš trud. Kakor je razvidno iz Zosimove pripovedi o zdravniku, to lahko privede celo tako daleč, da ne moremo prenašati, kaj šele ljubiti niti enega samega človeka več. Isti zdravnik obenem začudeno ugotavlja: čeprav ne more z enim človekom preživeti niti dveh dni v isti sobi, vendarle strašno ljubi človeštvo.

Poskusimo problem, o katerem govori graščakinja, ponazoriti še drugače. Pri razumevanju

²⁷ Dostojevski 2010, str. 71.

²⁸ Pirjevec 1979, str. 610.

²⁹ Dostojevski 2010, str. 71.

ljubezni do bližnjega pojem bližnjega pogosto zapolnimo s podobo nekoga, ki ga imamo radi, ki nam je blizu; s podobo nekoga, ki ga le bežno poznamo, a nam ni neprijeten; morda pa vsaj s podobo nekoga, ki živi daleč proč. Problem nastane, ko ugotovimo, da bi pod pojem bližnji morali uvrstiti tudi, na primer, svojega sosedu, ki je nesramen, glasen, nam vedno zaparkira avtomobil, krade zelenjavo z našega vrta ali ustrahuje otroke. Takrat je načelo ljubezni do bližnjega že težje slediti. Pa niti ni nujno – opozarja Ivan Karamazov –, imeti dobre razloge za to, da nas nekdo jezi ali spravlja v zadrego. Včasih nam preprosto ni všeč že sam vonj nekoga, njegov obraz ali celo izraz na njegovem obrazu.³⁰ Ivan zato pravi, da berači nikoli ne bi smeli pokazati svoje zunanosti, »ampak bi morali prositi miloščine po časopisih«.³¹ Le v odnosu do berača v časopisu lahko delujemo v skladu z ljubeznivostjo, darežljivostjo, radodarnostjo ali usmiljenjem. Sama telesnost berača pa, nasprotno – če sledimo Ivanu –, lahko povsem zabriše vsa naša načela, dobre namene in namere in onemogoči pozitiven odnos do njega. Včasih torej nekaj, kar se zdi drugim povsem malenkostno, bistveno določa naš odnos do drugega in z drugim. Naj še tako poskušamo delovati v skladu s takšnimi ali drugačnimi načeli, drugi je za nas lahko samo smrdljivi drug, ki nam je odvraten, in čisto nič več.

Kako se torej spopasti z našim odnosom do drugega, če ta odnos ni v skladu s splošnimi načeli ali določili, katerim si prizadevamo slediti? Ena od rešitev, ki se ponuja v romanu *Bratje Karamazovi*, je dejavna ljubezen.

Dejavna ljubezen

Dejavna ljubezen je nasprotje sanjaške oziroma abstraktne ljubezni. Pri dejavni ljubezni nam ne gre za ljubezen do človeštva, obče dobro ali splošna načela, ampak je v ospredju posameznik, bližnji. Pirjevec pravi: pri dejavni ljubezni

je bistveno to, da človeka ljubimo, »ker in kakor že preprosto je in nič več«, ljubimo ga »zgolj glede na bit«.³² A kaj pomeni ljubiti nekoga, ker in kakor že preprosto je in zgolj glede na bit? Pirjevec to poskuša razumeti z vpogledom v to, kdaj nam ne gre za bit. Za bit in je nam ne gre, ko nam drugi predstavlja predmet ali sredstvo. Torej: kadar ljubimo zato, ker v zameno pričakujemo plačilo, hvalo, občudovanje ali naklonjenost, kakor zgoraj omenjena graščakinja, takrat nam ne gre za bit. Pri dejavni ljubezni si moramo prizadevati za obvladovanje sebe, truditi se moramo, da ne zapademo v zadovoljevanje svojih potreb in želja. Pozorni moramo biti predvsem ob tistih načelih, zahtevah in pravilih, pri katerih velja, da jim je bistveno delovanje, ki je v dobro vseh, v dobro človeštva, v obče dobro. Moja naloga – če sledimo Pirjevcu in Zosimu Dostojevskega – ni to, da presojam, ali je neko načelo zares v dobro vseh ali da se ravnam po številu ljudi, ki neko načelo zagovarjajo. Tudi zahteve in načela, pri katerih je pomembno dobro vseh ljudi, moram za tisti trenutek, ko sem s posameznim človekom v nekem odnosu, postaviti ob stran, enako kakor naredim z zahtevami, pri katerih je povsem očitno bistvena zadovoljitev mojih lastnih potreb.

Za dejavno ljubezen sta potrebni predvsem potrpežljivost in vztrajnost.³³ Takšna ljubezen ne dopušča izjem, ampak se spopade prav z ljudmi, ki so nevhvaležni, težki, neprijetni, smrdljivi ... Oziroma povedano natančneje, spopade se z občutki, kakršne imamo ob drugih ljudeh, ki vstopajo v našo bližino, in nam preprečujejo, da bi bili s temi ljudmi ljubeznivi. Dejavni ljubezni torej ni pomemben bližnji kot tisti, s katerim smo v prijateljskih, sorodstvenih, družbenih odnosih, ampak je to človek, ki nam je blizu na časovno-prostorski ravni. Ki ga lahko vidimo, slišimo, vonjamo, skratka: zaznamo s čutili, a ga morda vidimo prvič v življenju. Ključno za razumevanje dejavne ljubezni pa je – ponovno poudarimo – to, da tisti, ki ljubi na

³⁰ Prav tam, str. 276.

³¹ Prav tam.

³² Pirjevec 1979, str. 614.

³³ Dostojevski 2010, str. 71.

način dejavne ljubezni, niti od ljubljenega niti od drugih ljudi ne pričakuje zahvale, pohvale, priznanja ali občudovanja. Skratka, nič ne dobiš v zameno za svojo ljubezen. To je »ljubezen za nič«, kakor zapiše Dostojevski nekje drugje.³⁴ A s tem še vedno pravzaprav nismo povedali, kako rešiti Ivanovo dilemo s smrdljivimi ljudmi ali graščakinjino vprašanje. Rekli smo le, da je v primerjavi s sanjaško ljubeznijo dejavna ljubezen nekaj težkega, nekaj, kar zahteva potrpljenje. Pri ugotavljanju, kaj je res pomembno pri dejavni ljubezni, nastopata dve veliki težavi.

Utemeljevanje dejavne ljubezni

Prva težava je v tem, da dejavne ljubezni ni mogoče zares utemeljiti, upravičiti. Starec Zosima ne pove, zakaj je treba tako ljubiti in kako lahko takšno ljubezen dosežemo. Ne samo da se je treba spopasti s težavnostjo in zoprnostjo ljudi, in to brez pričakovanja pohval in zahval, ob vsem svojem trudu se moramo bojevati še z negotovostjo. Nikoli ne moremo biti zares prepričani, da delamo prav, saj ni argumentov, utemeljitev, ki bi nas ali druge lahko prepričale o ustreznosti, pravilnosti, dobroti dejavne ljubezni.

Seveda pa že sama zahteva po utemeljevanju in upravičevanju ljubezni ni nekaj samoumevnega. Ne nazadnje bi verjetno marsikdo od nas le s težavo utemeljil ali razložil, zakaj nekoga ljubi ali zakaj ima nekoga rad. Pri tem se lahko zatečemo k možnosti, da izpostavimo lastnosti tistega človeka, ki ga ljubimo. Rečemo, da ga ljubimo na primer zato, ker je dober, prijazen, lep, privlačen, zanimiv, ker ima smisel za humor, ker je ambiciozen ... A pri odgovarjanju na ta zakaj? vedno obleži neki preostanek, nekaj neizrekljivega. To neizrekljivo pride do izraza vsaj takrat, ko pomislimo, da vendar poznamo tudi druge ljudi, ki imajo enake lastnosti, pa jih kljub temu nimamo tako zelo radi. Hkrati pa je možno tudi, da tega človeka, ki ga ljubimo mi, zelo verjetno ne ljubijo prav vsi drugi.

Katerkoli dobre lastnosti že vidimo v tem človeku, te lastnosti očitno ne povzročijo občutkov ljubezni kar avtomatično, refleksno. Druge ljudi odvrčajo druge lastnosti ali pa prav ta neubesedljivi preostanek. Ali kakor še z druge strani pravi Badiou: ljubezen je tudi dogodek, »ki se ga po zakonih sveta ne da ne predvideti ne izračunati«.³⁵ Od tod izvira Badioujeva kritika spletnih ženitnih posredovalnic ali posredovalnic zmenkov, kjer naj bi niz lastnosti, interesov in opisov ljudem omogočil varno izbiro. Izbiro, pri kateri dvema preprosto mora uspeti, pri kateri je ljubezen že kar logični izid, saj s pomočjo seznama lahko vsakdo preveri, ali ustreza kriterijem drugega in ali drugi ustreza njegovim kriterijem. A Badiou v tem vidi grožnjo ljubezni, kajti takšno posredovanje odpravlja prav ta element nepredvidljivosti, naključja, čudeža v ljubezni.³⁶ Te naključnosti, nepredvidljivosti ljubezni pa ni mogoče odstraniti. Vedno se nam bo pri pojasnjevanju, zakaj nekoga ljubimo in zakaj ljubimo prav njega ali njo, zdelo, da smo nekaj (bistvenega) pozabili.

Vendar pa zahteve po utemeljitvi morda kljub vsemu ne bi smeli prehitro zavreči. Ko poskušamo pojasniti na primer to, zakaj ljubimo svojega partnerja, nam pojasnjevanje olajša dejstvo, da nekoga že ljubimo, naša ljubezen do neke določene osebe je že izhodišče; skušamo le poiskati tisto, kar je na drugem vredno ljubezni, če smemo tako reči. Pri dejavni ljubezni je drugače, če jo razumemo kot cilj, kot obliko etike, kot model odnosa do vseh ljudi in si želimo napotil, nasvetov. Preprosto rečeno: drugače je zato, ker drugega – kakor pravi Ivan – še ne moremo ljubiti, ker smo še pred začetkom, ker so nam v napoto drugi občutki. Dejavna ljubezen se tukaj pokaže kot nekaj zahtevnega, težkega; morda bi prav njena utemeljitev pripomogla k temu, da bi jo vsaj bolje razumeli, če je že ne moremo doseči.

³⁵ Badiou 2010, str. 19.

³⁶ Prav tam, str. 10.

³⁴ Prav tam, str. 414.

Dejanja dejavne ljubezni

Druga težava je bolj osnovna, zadeva predvsem prakso, izvrševanje. Sprašujem se namreč, kakšna, katera dejanja so dejanja dejavne ljubezni. Zosima je tudi tu povsem skop. Resda pravi, da je bistveno za dejavno ljubezen to, da storiš, kar moreš.³⁷ A kaj zares z/moremo? Vse, o čemer govori graščakinja v poglavju *Maloverna gospa*, se zdi izvedljivo (previjanje ran, strežba), tudi darovanje življenja za drugega, o katerem govori zdravnik, se zdi možno, izvedljivo. A Zosima se ne osredotoči toliko na samo vsebino dejanj, če smemo tako reči, oziroma na to, kaj nekdo dela in kaj naredi, ampak bolj na to, da človek ob tem ne pričakuje hvaležnosti, ne pričakuje povračila in da ne laže sebi in drugim, ampak zares dela v prid drugega in ne v svoj prid. Je to potem bolj sam odnos do sveta in do ljudi in ne toliko dejanja, ki izhajajo iz tega odnosa? Ni ta rešitev nekako nezadostna? Kaj pa, če nekdo tako po donkihotsko ali kakor Raskolnikov iskreno verjame, da deluje v dobro človeštva in bližnjega, v resnici pa je nasilnež ali celo morilec? Biti moramo pozorni predvsem na to, da je zavračanje (odklanjanje, nehvaležnost, nasprotovanje) drugih ljudi že vključeno v sam koncept dejavne ljubezni – je potem zmoto sploh mogoče razkriti? Kaj torej varuje človeka pred prepričanjem, da deluje v skladu z dejavno ljubeznijo, v resnici pa je zgolj norec ali morilec?

Starec Zosima pravi: takrat, ko se bo zdelo, da smo najdlje od cilja (ki je ljubezen do bližnjih), se nam bo pokazalo, kako nas je v naši dejavni ljubezni vselej vodil Gospod.³⁸ Obenem pa sta sama vest in opazovanje sebe zmožna preprečiti katastrofo. Ali ne zveni to malo naivno? Skupaj z Rakitinom³⁹ se lahko vprašamo: Zakaj bi ljudi sploh imeli radi? Zakaj bi si sploh prizadevali ljubiti na način dejavne ljubezni, ko pa na tem svetu od drugih ljudi ne bomo dobili prizna-

nja ali potrditve in niti sami v sebi ne bomo pomirjeni, saj bomo imeli ves čas občutek, da se nismo nič bolj približali ljubezni do bližnjih? Zdi se, da Zosimova misel v celoti temelji na Bogu in ga potrebuje. V Ivanovem svetu, v svetu, kjer ni Boga niti boga in sta v njem le človeško trpljenje in umrljivost, se zdi dejavna ljubezen odveč in pomeni le enega od nesmiselnih naporov. Še posebno kadar skušamo ljubezen razširiti na vse naše odnose z drugimi ljudmi, ko skušamo povečati število ljubljenih, ko moramo spremeniti naš svet, navade, pričakovanja in se povsem podrediti ljubezni do tistih, ki so nam neprijetni in ki nas zavračajo.

A ne delajmo prehitrih sklepov, poskusimo si pomagati še s Pirjevčevim razumevanjem dejavne ljubezni in z njegovim poudarkom, da gre pri dejavni ljubezni za brezinteresno razmerje do drugega in z drugim. To ne pomeni, da nam je za drugega vseeno, ali da smo do vsega bivajočega ravnodušni, pojasnjuje Pirjevec v intervjuju z Urbančičem.⁴⁰ Znova je bistveno to, da drugemu pustimo biti, kar je.

Interesna razmerja in dejavna ljubezen

Kaj pa sploh pomeni: biti v interesnem razmerju z drugim? Eno od oblik interesnega razmerja smo že spoznali ob zdravniku, ki daje prednost ideji ljubezni do človeštva pred ljubeznijo do posameznega človeka. To je torej eden od vidikov interesnih razmerij. Naslednji vidik je v nekem smislu bolj banalen ali pa vsaj vsakdanji. Vezan je na dejstvo, da je človek tudi telesno bitje in ima telesne potrebe, ki jih mora zadovoljiti, če hoče preživeti, in zato potrebuje drugega. Otrok na primer lahko potrebo po hrani, po toploti in po negi poteši znotraj družine; družina je torej tista skupnost, ki otroku pomaga preživeti. Kaj pa odrasli? Ti svoje potrebe, kakor pravi Pirjevec, najpogosteje zadovoljujejo kot del sistema proizvodnja-potrošnja.⁴¹

³⁷ Glej tudi Pirjevec 1979, str. 69.

³⁸ Dostojevski 2010, str. 71.

³⁹ Prav tam, str. 409.

⁴⁰ Urbančič 1982, str. 119-120.

⁴¹ Pirjevec 1979, str. 625.

Opozoriti moramo vsaj na teoretično možnost izstopa iz družbe. Vsaj v teoriji je torej mogoče, da se človek povsem izogne stiku z drugimi ljudmi, živi in preživi pa kot lovec, nabiralec ali poljedelec. A danes zemlja, vode, gozdovi in živali pogosto že nekemu ali nečemu pripadajo. Tako bi bil tudi takšen človek nujno del družbe: ali kot lastnik zemlje ali kot izkoriščevalec, tat. Takšen pogled nanj je seveda že pogled od zunaj: ta »gozdovnik« sam morda niti ne čuti ali niti ne ve za razmerje oziroma odnos, ki ga ima z drugimi ljudmi. Čeprav drugi vedo zanj in zanje pomeni del skupnosti, je z njegovega stališča položaj drugačen. A kakorkoli že, takšno marginalno možnost preživetja in življenja raje pustimo ob strani, saj danes večini ljudi v resnici sploh ni več dostopna.

Ker mora človek, kakor pravi Pirjevec, živeti »tudi od kruha«, se mora vključiti v sistem proizvodnja-potrošnja, s tem pa tudi v hierarhična razmerja znotraj tega sistema.⁴² Čeprav sistem proizvodnja-potrošnja omogoča zadovoljevanje ne le mojih potreb, ampak tudi potreb številnih posameznikov, je to vendarle interesno razmerje, saj v odnose z ljudmi vstopam in v teh odnosih vztrajam tudi zato, ker hočem preživeti. Kot takšno se zdi to razmerje nezdružljivo s konceptom dejavne ljubezni, ki je po svojem bistvu brezinteresni odnos do drugega. Ali torej iz tega sistema in iz hierarhičnih razmerij lahko izstopimo in obenem ostanemo živi, ko pa smo kot ljudje vendarle tudi telesna bitja in bitja potreb? Pirjevec ob besedah starca Zosima odgovarja, da izstop iz hierarhičnih razmerij pravzaprav ni potreben. Dejavna ljubezen je možna, če znotraj teh socialnih organizacij in hierarhičnih razmerij ravnamo tako, da bo »gospodar služabnik lastnim služabnikom«.⁴³

Tega vodila ne smemo razumeti kot poziv k rušitvi, k ukinitvi hierarhičnih razmerij, k spremenitvi gospodarja v služabnika in narobe.

Samo dvojico gospodar – služabnik izpeljuje Pirjevec iz *Bratov Karamazovih*, pove pa, da je to predvsem oblika prerazporeditve moči, le ena od oblik hierarhičnih razmerij. Gospodar je tisti, ki ima večjo moč in večji vpliv od služabnika, tisti torej, ki je v odnosu z njim na višjem hierarhičnem položaju. Pirjevec se ne omeji zgolj na vprašanje sužnjelastniških razmerij, hoče le poudariti, da je odnos med gospodarjem in služabnikom zgolj oblika odnosa med tistim, ki ima v hierarhičnem razmerju več moči, in tistim, ki ima moči manj. V nadaljevanju Pirjevec pravi, da hierarhična razmerja lahko ostanejo in morajo ostati. Hierarhija je, kakor smo rekli, nekaj, kar je vedno navzoče v sistemu proizvodnja-potrošnja. Rešitev je v tem, da hierarhično razmerje omejimo, omejimo ga »zgolj na sfero instrumentalnega območja«, treba je »varovati razliko med služabnikom in človekom« in med »gospodarjem in človekom«.⁴⁴ Če pojasnimo: služabnik in gospodar sta del sfere proizvodnja-potrošnja, pripadata torej tistemu načinu biti, v katerem je bistveno biti-nekaj in biti-za-nekaj.⁴⁵ (To pa ne velja le za človeka, nadaljuje Pirjevec, ampak za sleherno bivačo, ki je zajeto v ta sklop proizvodnja-potrošnja.) Biti-človek je zunaj teh razmerij, zunaj te sfere. A ta sfera mora ostati, ker omogoča zadovoljevanje potreb ljudi, ki so vključeni v razmerje, in ker človeku omogoča preživetje. Služiti svojemu služabniku torej pomeni prepoznati, da ta služabnik »najprej in čisto preprosto je«;⁴⁶ če ga namreč ne bi bilo, ne bi mogel biti sredstvo, del tega hierarhičnega odnosa.

Varovanje človeka oziroma rešitev iz teh interesnih razmerij je torej v tem, da se vedno znova – »vsak dan in vsako uro«⁴⁷ – osvobajamo iz teh razmerij in drug drugega dopuščamo v zgolj biti. Ta misel postane manj abstraktna, če se spomnimo na starca Zosima in na njegovo pripoved o tem, kako je pretepel svojega služab-

⁴⁴ Prav tam.

⁴⁵ Prav tam.

⁴⁶ Prav tam.

⁴⁷ Prav tam, str. 627.

⁴² Za podrobnejšo razdelitev te Pirjevčeve argumentacije glej Zakšek 2010, str. 44–50.

⁴³ Pirjevec 1979, str. 626.

nika. V trenutku, ko ga je tepel, je bil ta človek zanj zgolj in samo služabnik. Gospodarji tako ali tako služabnike pretepajo, naj imajo za to razlog ali ne, ker imajo več moči, sistem preprosto dopušča to. A pozneje se je Zosima spomnil besed svojega brata Markela in preplavilo ga je vprašanje, s čim si je zaslužil, da drugi ljudje služijo njemu.⁴⁸ Težko pojasnimo, kaj točno je starca Zosima privedlo do tega vprašanja, a pod vprašaj je postavil prav odnos med sabo kot gospodarjem in drugim človekom kot njegovim služabnikom. Uvidel je, da s služabnikom ni ravnal kot s človekom, da je kriv pred njim, ne le zato, ker ga je pretepel, ampak ker je dopustil, da je bil njun odnos povsem določen zgolj z razmerjem služabnik – gospodar. Morda gre logika v tej smeri: gospodar lahko pretepe služabnika in ga poniža, ne more in ne sme pa človek pretepsti drugega človeka. Človek se do drugega človeka lahko vede vedno le kot služabnik do gospodarja, predati se mora drugemu, se povsem izpostaviti, tako kakor se je Zosima pozneje pred svojim služabnikom vrgel na kolena in ga prosil za odpuščanje.⁴⁹ Zagotovila, da mu bo služabnik odpustil, seveda nima. Dostojevski in z njim Pirjevec zato ne nasprotujeta samemu konceptu gospodarja in služabnika kot primeru odnosa, v katerem ima en človek premoč nad drugim. Le tako lahko tudi misel, da »bodi služabnik svojemu služabniku«, obdrži smisel. Razumemo jo, ker pomeni prenos moči, gospodar se moči odpove v prid služabnika in s tem njega naredi za svojega gospodarja.

Pri dejanju, o katerem govori Zosima, moramo biti pozorni tudi na to, da s predajo drugemu človeku, odziva tega človeka ne moremo napovedati. S predajo tvegamo najmanj to, da jo drugi zavrne, morda preprosto zato, ker ga spravi v zadrego, lahko pa se drugi na našo predajo celo nasilno odzove. Toda razlika med sanjaško in dejavno ljubeznijo je prav v tem: prva skuša zapovedati drugemu, kako naj se odzove na ljubeznivost, da se ljubezen lahko

ohrani. Pri dejavni ljubezni pa je, nasprotno, pomemben zgolj moj odnos do drugega, v katerem moram vztrajati, ne glede na odziv tega drugega človeka.

Seveda se ob tem zastavlja vprašanje, ali je mogoče jasno zarisati mejo med tistimi dejanji, ki so znotraj medčloveških odnosov dopustna, in tistimi, ki to niso. Kaj točno namreč omejuje, denimo, ravnanje lastnika podjetja v odnosu z zaposlenimi? Seveda je idealno, če je v odnosu do podrejenih pošten, spoštljiv, skrben, natančen, vesten. Ampak ali ta lastnik že samo zato, ker je svojo blagajničarko nadrl, ni deloval v skladu z načeli glede odnosov med dvema človekoma? Eden od možnih pogledov na ta problem bi bil: hierarhični odnosi so del zapletenega sistema, ki dopušča ali celo potrebuje neko mero nasilja enega človeka nad drugim. Tako je edina rešitev za blagajničarko to, da nadiranja ne vzame osebno, ampak kot del in sestavino odnosa »gospodar – služabnik«. Če pa jo nadiranje vendarle prizadene, je to izključno njena napaka, ker ne razume hierarhije in mesta, ki ji v sistemu proizvodnja-potrošnja pripada, in zato vnaša svojo človeškost tja, kjer ta človeškost nima kaj iskati.

Vendar pa predvsem ni jasno, kaj je zares mišljeno s tem, da se moramo vsak dan in vsako uro osvobajati iz hierarhičnih razmerij. Če trditev stopnjujemo, pridemo do tega, da se moramo iz teh razmerij osvobajati vsak trenutek. Mogoče nam kdaj to tudi ne uspe; ampak če se zares trudimo za to, ali to ne izničuje prav hierarhičnega razmerja samega? Pirjevec opozarja, da dejavna ljubezen ne nastopa v istem času kakor sistem proizvodnja-potrošnja.⁵⁰ Ta sistem torej lahko traja nepretrgoma dneve, mesece, leta in stoletja, a dejavna ljubezen, tudi če traja le en dan, ta dan postane nekaj neskončnega.⁵¹ Ta edini dan moramo razumeti, nadaljuje Pirjevec, kot raj.⁵² Toda ne v smislu

⁴⁸ Dostojevski 2010, str. 344–345.

⁴⁹ Prav tam.

⁵⁰ Pirjevec 1979, str. 627.

⁵¹ Prav tam.

⁵² Prav tam.

onstranstva: ta raj je tukaj in zdaj, znotraj tuzemskega življenja. Ni nekje daleč v prihodnosti, ko bo nastopilo sožitje med ljudmi, mir, ko se bodo končale krivice, lakote, zločini, bolezni ... Raj, pravi Pirjevec, ni socialnopolitični projekt in zato ne more sprožiti nikakršne spreminjevalne socialnozgodovinske akcije.⁵³ Torej tudi dejavna ljubezen ni nekaj tako zelo prelomnega, nekaj, kar bi lahko spremenilo zgodovino, družbo, socialne odnose. Dejavna ljubezen je tisti trenutek, ko človek sreča drugega kot človeka, ki najprej in predvsem je. Za tistega, ki je zmožen uvideti ta zgolj-je drugega, je dejavna ljubezen vendarle nekaj prelomnega, pretresljivega, skoraj čudežnega, čeprav se morda z vidika zgodovine, družbe in drugih ljudi ne zdi tako.

S Pirjevčevo pomočjo torej lahko povzamemo, da pri dejavni ljubezni ne gre za zanikovanje potreb in interesov, institucij ali drugih socialnih tvorb. Človek in sleherno bivajoče lahko ostane znotraj sklopa proizvodnja-potrošnja. A dejavna ljubezen ob teh interesnih razmerjih in proti njim osvobaja vsakogar v to, da zgolj-je, preden je-za-nekaj. Še vedno pa ni povsem jasno, katere sile oziroma kaj točno nam pomaga, da se osvobodimo iz tega interesnega razmerja in znotraj hierarhičnih razmerij ohranimo tisti zgolj-je drugega.

Sklep

Na koncu opozorimo še na to, da s pojmom drugi, ki mu dejavna ljubezen pusti biti, tako Dostojevski kakor Pirjevec ne merita zgolj na drugega človeka, ampak tudi na vsa živa bitja in celo na neživo naravo.⁵⁴ Predvsem pa niti Zosima niti Pirjevec dejavne ljubezni ne omejuje na neko določeno skupino ljudi ali na kakega posameznika. To torej ni ljubezen kot odnos, ki ga imam do ljubljene človeka, naj bo to partner, prijatelj ali družinski član. Ni privilegiranih ljudi in ni izjem. V prav vsakem stiku s

katerimkoli človekom si moramo prizadevati za to, da ravnamo v skladu z načeli dejavne ljubezni. Potruditi se moramo in odriniti svoje lastne interese, želje in pričakovanja ob stran in dati prednost drugemu. Ne smemo pozabiti, da na mestu drugega lahko nastopi tudi kak sovražen, brezčuten človek, do katerega sprva čutimo le odpor ali celo mržnjo. Prav ob takšnem drugem se dejavna ljubezen znajde na preizkušnji. In v takšnem razmerju je najteže doseči srečanje med mano in drugim kot človekom tako, da oba zgolj sva, da nihče ni ogrožen ali oškodovan. Dejavna ljubezen ni nekaj revolucionarnega, nekaj, kar hoče obračunati z obstoječimi sistemi in družbenimi odnosi, ampak je to le trenutek, izsek, prelom v času, ki se zgodi v odnosu med dvema človekoma. Trenutek, ko se izkaže, da drugi najprej in predvsem zgolj-je, in to mu je tudi dopuščeno.

Literatura

Badiou, Alain in Žižek, Slavoj: *Hvalnica ljubezni*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo, 2010.

Dostojevski, Fjodor Mihajlovič: *Bratje Karamazovi*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 2010.

Pirjevec, Dušan: *Evropski roman*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1979.

Urbančič, Ivan: "Dopuščanje biti (pogovor z Dušanom Pirjevcem)". V: *Pirjevčev zbornik*. Maribor: Založba Obzorja, 1982, str. 96–146.

Zakšek, Eva: *Pirjevčevo razumevanje dejavne ljubezni kot dopuščanja biti – diplomsko delo*. Ljubljana, 2010.

⁵³ Prav tam.

⁵⁴ Za podrobnejšo delitev glej Zakšek 2010, str. 50–60.

Filozofija vsakdanjega življenja

Sandi Cvek

O nevarnosti samoumevnosti ali o čem v šoli ne govorimo, pa bi morali

Hudi dvomi o smiselnosti lastnega početja so gotovo povsem običajen simptom krize srednjih let. Ker sem učitelj filozofije, me pač grizejo v obliki slabe vesti, češ da bi v šoli za filozofijo lahko veliko naredil tudi zunaj rednega pouka in maturitetnih ur. Pregarjajo me v obliki želje po nečem drugačnem, kar bi jo naredilo bolj vidno in slišno. Moji lanskoletni »filozofski filmski popoldnevi« so bili lepi, a naporni otroci te krize. V dvorani novogoriške gimnazije sem si rezerviral prost termin in izbral filme, za katere so dijaki izdelali plakate, z njimi pa polepili šolske hodnike. Vsak torek po rednem pouku smo te filme gledali in se o njih pogovarjali. Delal sem prostovoljno in brezplačno in dijaki so prihajali prostovoljno in hvaležno. Videti so bili zadovoljni in zadovoljen sem bil tudi jaz.

A kriza srednjih let se je potem preoblekla v čudno domisljico, da bi lahko s filozofijo okužil tudi profesorje v obliki nekakšnega predavanja oziroma alternativne pedagoške konference. S konferencami imam hude težave, mislim, da jih je preveč, da so razvlečene in jalove. Sit sem nemočnega jamranja, »večnega vračanja istega«, ki se običajno izrodi v govoričenje o tem in onem, zamegli uvid v resnične težave in ne dopušča razmisleka našega prav in našega narobe – od vsakdanjih banalnosti do sistemskih zablod. Ker zaradi dreves ne vidimo gozda, o najpomembnejših stvareh na konferencah žal sploh ne govorimo ali pa govorimo o tem, kako bomo o njih govorili kdaj drugič, v imaginarni

prihodnosti. Tako kot ne mine dan, ko ne bi bil hvaležen za svoj poklic, žal tudi ne mine dan, ko se ne bi vprašal, zakaj mi ga toliko stvari greni – ta poklic, za katerega sem prepričan, da bi moral biti najlepši na svetu. Kriza srednjih let pač! Letos sem se prvič resno vprašal, koliko časa bom še zdržal. Koliko časa bom še verodostojen? Dobro vem, da imajo podobne težave tudi drugi – a glej čudo – o tem se na konferencah ne govori.

Svojemu predavanju sem dal naslov »O nevarnostih samoumevnosti ali o čem v šoli ne govorimo, pa bi morali«, kar pa je bil seveda le trojanski konj, v katerega sem skril svojo pravo temo »O nujnosti filozofije«. A to je bil šele moj prvi Trojanec. Drugega sem med svoje kolege spustil v obliki nedolžnih listov papirja, na katerih je bilo napisano eno samo vprašanje: »Kaj te kot učitelja moti pri dijakih, kolegih, vodstvu šole in šolskem sistemu?« Njihovi odgovori so mi ponudili dve močni orožji. Lahko sem nastopil kot usta, skozi katera govorijo oni sami: »Spoštovani kolegi, poslušajte, kaj vas je vseskozi motilo, a niste imeli priložnosti ali poguma, da bi to povedali sami in na glas.« Po drugi strani pa sem v tega priročnega Trojanca njihovega lastnega nezadovoljstva in frustracij lahko vkrcal svoja lastna stališča.

Ker me je božja milost poslala delat kar na tri gimnazije, sem zadevo izpeljal na vseh treh. Rezultat je bil tako nenavadno dober, da podobne poskuse odpiranja novega prostora toplo priporočam vsem, ki tole berete. Vredno je poskusiti in treba si je drzniti. Pri pouku filozofije dijake uvajamo v raziskovanje njihovega lastnega življenja; usmerjamo jih v samostojno, ustvarjalno mišljenje; spodbujamo kritično refleksijo njihovega vsakdanjega izkustva,

vednosti, vrednot in delovanja; usmerjamo jih k strpnemu dialogu na podlagi racionalnih argumentov; pomagamo jim pri orientaciji v življenju ... in zakaj vsega tega ne bi ponudili tudi kolegom? Kdo razen nas lahko to stori? Kaj pa je naš posel, če ne natanko to – pokazati drugim tisto, kar sami morda vidimo nekoliko bolje? Če že ne bolje, pa vsaj drugače.

Kdor je rekel, da je aroganca ena slabše skrivanih lastnosti filozofije, je dobro vedel, kaj govori, zato priporočam veliko dozo previdnosti in skromnosti. Sam sem se trudil filozofirati, ne da bi preveč opletal z besedo filozofija, in bolj kot filozofa sem vseskozi izpostavljal sebe kot učitelja: »Dragi kolegi, čeprav ste prišli na nekašno predavanje, vas nikakor ne mislim ponižati v poslušalce, ki jim bom izza katedra povedal, kaj vse je narobe, ampak bi se želel z vami pogovoriti o stvareh, ki jih očitno vsi skupaj doživljamo kot problematične.« Thomas Nagel je v uvodu v svojo knjižico *Za kaj sploh gre?* kot poglobljeno nalogo filozofije opredelil »prepraševanje in razumevanja zelo običajnih stvari, s katerimi se vsak dan srečujemo, ne da bi o njih posebej razmišljali«. Na stvari, s katerimi se vsak dan srečujemo, nemo biti pozorni in stvari, ki jih imamo nenehno pred očmi, hitro postanejo nevidne. Mar ni poglobljena naloga filozofije, da jih potegne iz te slepe pege in naredi spet vidne? Še posebno če gre za slabe, grde in sramotne stvari. V svojem predavanju in debati, ki mu je sledila, sem skušal opozoriti predvsem na naslednje – slabe, grde, sramotne – a vedno manj vidne in vedno bolj samoumevne sopotnike našega šolskega vsakdana.

Dijaki in njihovi starši

Zdi se, da je šola mnogim dijakom le nujno zlo, zato k pouku zamujajo ali pa sploh ne pridejo. Udeležba pri pouku jim je bolj možnost kot obveza – tudi zaradi potuše staršev, ki pridno pišejo opravičila, ki jih morajo razredniki sprejeti, čeprav vedo, da so lažna. Tako vsi skupaj vrtimo hinavsko kolo sprenevedanja: dijak ve,

da starš ve. Starš ve, da učitelj ve. Učitelj ve, da starš ve, da on ve ... pa vendar ... Poštenost je kaznovana z neopravičenimi urami in ukori, nepoštenost nagrajena z opravičenimi urami in špicarji jo praviloma dobro odnesejo, pri čemer imajo zasluge tudi vsi tisti učitelji, ki jim je vseeno, če kdo manjka. A resna škoda dejansko ni narejena nikomur, saj imamo kazni, ki to niso, in namesto da bi kaznovali, raje govorimo o kaznovanju.

Mnogi dijaki so prisotni zgolj fizično, saj ne sledijo razlagi in ne pišejo zapiskov, ampak med poukom raje počnejo druge stvari. Vsak dan se izgovarjajo, zakaj nečesa niso mogli narediti. Nasploh jim je vse odveč in postajajo vedno bolj apatični. Iz leta v leto se razrašča tiha pandemija apatije, zoper katero ni zdravila in o kateri časopisi ne pišejo. Vedno več je razredov, v katerih – ne glede na to, kako je ura pripravljena – dijakov nič ne zanima, vse se jim zdi brez zveze. Niso motivirani za delo niti pri pouku, kaj šele doma. Brezbrižni so tudi do najbolj aktualnih tem in ne kažejo nikakršne samoiniciativnosti v letih, ko bi to od njih najbolj pričakovali. Dramatično jim primanjkuje razgledanosti in načitanosti, z izumiranjem kulture branja pa je povezana tudi odsotnost referenc. Moje ankete kažejo, da ali sploh nič ne berejo ali pa so njihovi favoriti: Paolo Coelho, Dan Brown in *Celestinska prerokba*. Na kaj se kot učitelj filozofije pri pouku lahko navežem? Na kaj naj se sklicujem? Kaj sploh poznajo? Katere primere jim lahko dam – ne samo s področja književnosti, ampak tudi s področja (pop)kulture, znanosti, umetnosti, politike ... Umberto Eco je nekeje zapisal, da če vsaj približno ne poznaš *Svetega pisma* in zgodbo o svetnikih, je bolje, da sploh ne vstopiš v nobeno slavno svetovno galerijo, ker se ti za približno 3/4 slik ne bo niti sanjalo, kaj prikazujejo. A kaj, ko večina ni slišala za Umberta Eca in redno zahaja v eno samo galerijo, imenovano – Facebook.

Dušan Merc v nekem intervjuju (*Mladina* št. 9, 4. marec 2011) trdi, »da so učenci v šolskem sistemu konstanta. Učenci so takšni, kot so

bili, ko sem bil še sam učenec, spremenila se je le doktrina, prepričanje o učencih. » Jaz pa vidim med učenci danes in nekoč najmanj eno dramatično razliko: živim v času absolutne prevlade idealnih drog, imenovanih internet in mobilna telefonija, in vsak dan na hodnikih svojih treh gimnazij srečujem dijake v stanju totalne hipnoze – vsak ima svoj telefon v roki, vsak svojo iglo v žili: ne glede na to, ali med odmori sami zase posedajo naokoli ali se med seboj celo pogovarjajo, v vsakem primeru jim prsti hitijo po tipkovnicah, oči pa po ekranih njihovih nepogrešljivih in nenadomestljivih elektronskih prijateljev.

In v čem je problem? V šolo, ki je po svojem bistvu ideološka ustanova, skušam infiltrirati kritično mišljenje, pri čemer mi internet, Facebook, mobilni telefoni in z njimi povezana naraščajoča nepismenost niso ravno v pomoč. Računalnik in internet sta seveda izjemni in mogočni orodji, a sta vse prevečkrat le igrača za lagodno zabijanje časa ali kot božji dar vsem lenuhom in goljufom tega sveta, ki jim je treba uporabiti samo nekaj operacij (Odpri okno! Najdi vsebine! Kopiraj! Prilepi!), in že je narejena seminarska naloga. Ali pa diplomsko delo. Ali pa magisterij. Ali pa doktorat. Ljudje, ki neprestano surfajo po internetu in z njega kompulzivno pobirajo gore takih in drugačnih vsebin, se mi zdijo podobni vodnim pajkom, ki neprestano drsijo po svojih ribnikih, ne da bi si pri tem sploh zmočili noge, kaj šele izmerili njihovo globino.

Zato kot učitelj seveda nisem kakšen velik simpatizer uvajanja novih tehnologij in imam precejšnje težave pri razumevanju tistih kolegov, ki so z računalniki in internetom tako zasvojeni, da si pouka filozofije brez njih sploh ne morejo več predstavljati. Sam namreč veliko bolj od prej naštetih cenim naslednje operacije: Beri besedilo! Prepoznavaj vprašanja! Poskušaj začutiti avtorja! Poskušaj razumeti problem! Poskušaj ga razložiti s svojimi besedami! Poskušaj oblikovati in argumentirati lastna stališča! ... Pri tem ne rabim nobene visoke

tehnologije (ki bi mi bila bolj v napoto kakor v pomoč), ampak mi povsem zadošča navaden papir – fotokopije krajših besedil, ki jih razdelim dijakom, da jih učim filozofskega branja. Filozofsko branje pa seveda ni nujno branje filozofskih besedil, ampak pozorno in kritično branje, pri čemer ni naš cilj prebrati čim več in čim hitreje, ampak predvsem razumeti prebrano.

Ker pri pouku nočem po nepotrebnem izglablјati časa in živcev, glasno berem kar sam, saj je med dijaki ta večšina skoraj izumrla – in žal ni edina. Podobno kot smo v naravi priča vse hitrejšemu izumiranju rastlinskih in živalskih vrst, smo pri dijakih priča usihanju njihovega besednega zaklada, kar se kaže kot izginjanje besed. Vsak dan pri svojem delu opažam, da nekateri dijaki ne morejo razumeti filozofije tudi zato, ker ne obvladajo svojega maternege jezika. Lani sem svoje maturante presenetil s testom v obliki seznama besed: dognati, neznansko, temeljito, obotavljati se, pomišljati si, naposled, bržkone, precej, docela, neznatno, trdovratno, biti odet, sprevideti, pustiti v nemar, lahkomiselnost, lahkovernost, samovolja, predsodek, prekanjenost, utvara, zdrkniti, nadejati se, izrodek, dlakocepstvo, zapopasti, predpostavka, nazorno, motrenje. Od petindvajsetih dijakov je znal vse besede razložiti samo eden, večina je odpovedala pri približno polovici, najslabši pa so bili uspešni komaj pri četrtini. In, ja, prav ste opazili. Besede sem izpisal iz Descartesovih prvih dveh *Meditacij*.

Predsednik slovenske strokovne komisije za pravo *Bele knjige v vzgoji in izobraževanju* dr. Janez Krek je v intervjuju za *Mladino* (št. 13, 1. april 2011) priznal, da ne gre samo za problem učenja slovenskega jezika, ampak za širše vprašanje pismenosti in vzgoje nasploh, saj se je začela šola pod vplivom novodobnih ideologij vse bolj mehčati, postajati vse manj zahtevna in vse manj šola. Zmehčala sta jo nekritična zagledanost v pravice učencev in vedno večji pritisk staršev, ki znajo tudi zelo nesramno in nasilno braniti svoje otroke ter prenašati odgovornost

za njihovo neznanje na učitelja. Njihov pritisk se z grožnjami ali vsaj svarili glede morebitnih pravnih sankcij pogosto potencira prek nekaterih razrednikov in ravnateljev – povsem v duhu liberalnega kapitalizma, v katerem živimo, češ: »Starši lahko za vsako malenkost pridejo na šolo z odvetnikom ali novinarjem in potem bog nas varuj!« Mar bo postal strah pred pravnimi sankcijami in rumenim tiskom najpomembnejši motiv našega ravnanja? Seveda je prav, da nam starši gledajo pod prste, ampak tudi mi bi moral imeti možnost zavrnitve njihovih neprimernih pritožb, namesto da nam vse večja rigidnosti birokratskih procedur preprečuje odločanje in ukrepanje, tako da smo pogosto nemočni celo v najbolj nujnih primerih in nasproti najbolj destruktivnim dijakom.

Šolo je seveda zmeščala tudi famozna gonja proti faktografskemu znanju kot sovražniku kritičnega mišljenja. A ker šola ni od včeraj, ker je bila Amerika že davno odkrita in topla voda že davno izumljena, končno spet postaja jasno, da se mora dijak česa celo naučiti in da mora kakšno domačo nalogo celo narediti – ne zaradi boleznih kapric svojega učitelja, ampak v svoje lastno dobro. Isti ljudje, ki so pred leti preklinjali storilnostno šolo in njeno nečloveško obremenjevanje dijakov, se danes držijo za glavo in bentijo, kako učitelji premalo naučimo in kako dijaki nič ne znajo. Kot da ne bi vesoljna Slovenija zahtevala od učiteljev, da morajo vsi učenci narediti gimnazijo in priti na faks. Celo tisti, ki so še včeraj jokali glede faktografije, drila, učenja na pamet in preobsežnih učnih načrtov, danes počasi ugotavljajo, da je treba nekatere stvari znati na pamet kot poštevanko in jih zdrilati do čistega avtomatizma – skratka, da je treba nekatere stvari pač poznati, ne le vedeti, kje jih lahko najdemo. Pa tudi misliti ne moremo kaj prida, če ničesar ne vemo.

Vsako leto imam velike težave z dijaki, ki vidijo v filozofiji prostor absolutne svobode, kjer lahko vsakdo misli, govori in počne, kar se mu zljubi, zato so strašno presenečeni in razočarani, ko vidijo, kaj vse se bodo morali naučiti, kaj

vse bodo morali prebrati in kaj vse razumeti (itak – komaj kaj!). Misliti se pač ne da »kar tako«, razen če nisi totalni genij, in večina nas ni totalnih genijev. Brez tega znanja je vsaka misel prazna, vsako govorjenje natolcevanje in vsako pisanje – prosti spis. Mislim, da je vsaj pri filozofiji tako, da lahko duh poleti šele po tem, ko si je ožulil noge v lesenih coklah.

Učitelji

Dušan Merc v prej omenjenem intervjuju trdi, da »gre učiteljem pogosto le za to, da obdržijo službo«, kar je mogoče samo še eno izmed njegovih mnogih pretiravanj, a žal nekateri učitelji zares ne kažejo nikakršne afinitete do dijakov in je videti, kot da dejansko hodijo samo v službo. Druga skrajnost so učitelji, ki si najbolj od vsega želijo priljubljenosti, zato koketirajo z dijaki, se jim prilizujejo in z njimi bratijo. Žal so priljubljeni tudi tisti učitelji, ki zamujajo, dajejo boljše ocene od tistih, ki si jih dijaki zaslužijo, od njih malo ali nič ne zahtevajo, jih ne opominjajo na slabo, nesramno in neolikano vedenje ter jih nasploh preveč tolerirajo. Obstaja še tretja zelo zanimiva skupina učiteljev – namreč tisti, ki vse to delajo iz strahu pred dijaki.

Vsaka šola ima sicer svoje posebnosti, a zdi se, da nekatere zanimive tipe učiteljev najdemo povsod. Eni se kar naprej za nekaj opravičujejo. Drugi nočejo sami sebi priznati, da ne obvladajo svojega posla oziroma da ga obvladajo slabo. Spet tretji mirno in brez vidnih sankcij ali vsaj opozoril špricajo pouk. Mnogi učitelji tudi nočejo, da se moti njihov »mir«, in svojo službo pojmujejo kot zasebni fevd, na katerega nepovabljeni nimajo vstopa. Med njimi je recimo tudi približno polovica učiteljev filozofije v Sloveniji, ki so povsem nevidni in neslišni, nihče ne ve, kdo so in kaj (če sploh kaj) počnejo, saj se ne udeležujejo sestankov študijskih skupin, seminarjev dodatnega strokovnega izobraževanja in ne delajo filozofije pri maturi.

To, da je slovenski šolski sistem rigiden in da v sebi nima samorefleksije, je žalostno dejstvo, a

zelo nevarno je tudi tisto pomanjkanje kritične samorefleksije, ki se v mnogih kolektivih kaže kot lažna solidarnost do kolegov. Zakaj je tako težko priznati, da smo tudi profesorji ljudje, da smo zmotljivi in da delamo napake? Zakaj je veliko lažje kot te napake priznati, jih poskušati popraviti in iti naprej – preprosto pomesti jih pod preprogo in vztrajno skušati ustvarjati lažni vtis kolektiva kot velike, srečne družine? A take družinske idile kaj hitro lahko zadišijo po nestrokovnosti in neprofesionalnosti: v obliki grupiranja in sumljive familiarnosti na eni strani ter v obliki zamer, obrekovanj, zahrbtnosti, hinavščine, zlaganosti in dvojne morale na drugi – kar vse zastruplja odnose v kolektivu. Tako kot jih zastrupljajo medsebojno podcenjevanje, razpravljanje o učiteljih in njihovem delu v razredni skupnosti, na razrednih urah, njihovo namerno omalovaževanje, vedno večji individualizem, egoizem in nezdrava tekmovalnost. Včasih se je tudi težko odločiti, kaj je bolj zoprno: vse večja feminizacija tega poklica ali mačizem nekaterih kolegov. V zbornici je premalo zdrave komunikacije in preveč trenj med posameznimi predmeti, pa tudi znotraj aktivov, preveč bitk za ure in poskusov zadovoljitve lastnih interesov, kjer se gre pogosto tudi čez trupla.

Slabo vzdušje se kaže kot apatija skrajne nemoči in občutka brezizhodnosti na eni (»saj ni važno, vseeno je, nič se ne da narediti, kaj me briga, v šoli so vse spremembe le spremembe na slabše ...«) ali kot revolt in radikalna bojevitost na drugi strani. Pri meni osebno se taki občutki včasih pokažejo kot tesnobno pričakovanje, kaj mi bodo jutri poslali »od zgoraj«, kaj si bodo spet »novega« izmislili, da bi mi otežili življenje, ali celo ukinili moj predmet kot povsem nekoristen in odvečen oziroma – tržno nezanimiv. Zanimiv izraz te globoke dezorientiranosti učiteljev je tudi nekontrolirano nihanje iz ene skrajnosti v drugo – od popolnoma avtonomnega individualizma na eni do timske obsesije na drugi strani in nazaj. Da ne govorim o utrujenosti od razvojnih eksperimentov, pri

čemer morajo tiste šole, ki najbolj strumno korakajo v prvih vrstah, pogosto plačati tudi najvišji človeški davek: veliko truda, ki gre največkrat v nič.

Sistem

Moji sodelavci na vseh treh gimnazijah vidijo največji sistemski problem v premajhni vlogi pouka glede na druge dejavnosti. Delo zunaj pouka je veliko bolj cenjeno kot sam pouk, ki je neprestano moten. Resno in kontinuirano delo nenehno prekinjajo športni dnevi, gledališke predstave, pevske vaje, priprave na tekmovanja, predstavitve fakultet, fotografiranja, plesne vaje, pustovanja ... Izjemno neprijetne motnje pouka znajo biti tudi okrožnice, saj vsi vemo, kako težko je na začetku ure pritegniti pozornost vsega razreda in jo potem ohranjati celih petinštirideset minut. Vsakič ko mi vstopi v učilnico dežurni učenec z okrožnico in potem prebere, kako je (recimo) šolska nogometna reprezentanca dosegla peto mesto na nekakšnem regijskem turnirju, se počutim, kot da bi mi pri hitrosti 100 kilometrov na uro nekdo skočil pred avto, ki mi ga je sicer uspelo ustaviti, a ga bom le s težavo spet spravil v gibanje. Morda je ta opis nekoliko pretiran, a zdi se mi, da ne preveč.

Moteča je tudi zapostavljenost vsebine pouka na račun embalaže, saj je bolj od tega, kaj počnemo in kako to počnemo, pomembno, kako vse skupaj zapakiramo. Zato smo priča pravega razcvetu »strokovnega« didaktičnega leporečja, ki zgolj prikriva odsotnost kakršne koli resnične vsebine. Moteče je tudi vdiranje raznoraznih projektov v šole. Učitelji se »samouresničujejo« s projekti, ki jih oddaljujejo od pouka in poučevanja. Mnogi projekti so sami sebi namen, med sabo se podvajajo in nam kradejo čas za pripravo na naše temeljno delo – poučevanje. Vedno manj pomembno postaja, ali dijaka kaj naučimo, ampak samo, v koliko projektov smo vključeni. Tako postajajo dijaki (kljub drugačnemu zatrjevanju) postranska stvar – prednost

imajo poročila za *Zavod za šolstvo* in konzorcij, šele nato pridejo na vrsto pouk, tekmovanja, krožki ... Vedno več je teoretiziranja o pouku – v resnici gre za teoretiziranje brez resne teorije, pravzaprav zadnja moda, povzdignjena na raven teorije –, administrativnega dela in pisarije. Birokratizacija zmanjšuje našo učinkovitost pri poučevanju. Važnejši je zapis oziroma opis neke dejavnosti (npr. za projekte) kot to, da je dejavnost kvalitetno opravljena.

Znanje je postalo podcenjeno in skorajda nepomembno. Ker skorajda ni več vrednota, so dijaki zanj vedno manj motivirani in se pogosto sramujejo lastne zvedavosti. Tudi vpis na gimnazije in fakultete je tako velik, da izobrazba nima več prave vrednosti. Uveljavila se je logika, da vsak, ki se vpiše, tudi naredi, ne glede na svoje znanje, tako da spričevalo ne pomeni več izobrazbe, temveč le zaključek hoje v šolo – no, včasih tudi zaključek manjkanja v šoli. Zunanji izraz tega je inflacija takih in drugačnih nazivov: profesorjev, inženirjev, magistrstrov in doktorjev ... ki si jih je – tako kot druge statusne simbole – mogoče kupiti. Politiki tu kažejo pot dijakom.

Šolstvo se neprestano reformira (vsaj občutek je, da se kar naprej nekaj menja, čeprav je reform zelo malo in vsaka naleti na velik odpor. Ker ni resnega skupnega premisleka, ni zaupanja, zato je težko kaj spremeniti, kljub temu da se je družba in predvsem način socializacije mladih spremenil. Tako da spremembe so potrebne, problem pa je, če so bolj reakcije kot spremembe – mladi imajo računalnike, no, pa naj imajo računalnike še v šoli), pri čemer se nič ne spremeni ali pa se zdijo vse spremembe – spremembe na slabše. Še več se nam jih obeta v bližnji prihodnosti s celovito reformo šolstva. Velika večina sprememb je doslej povzročala predvsem zmedo, zato bi bilo najbrž utopično pričakovati, da bo v prihodnje kaj drugače. Pri mnogih učiteljih se krepi občutek, da metodološke smernice poučevanja postavljajo teoretiki, ki s praktičnim delom nikoli niso imeli stika ali pa v praksi niso bili uspešni. Krepi se občutek,

da se pri nas s šolstvom ukvarjajo amaterji, ki vedno znova odkrivajo Ameriko, izumljajo toplo vodo, se iz samo njim znanih razlogov navdušijo za kakšno stvar in jo potem gonijo ali pa zanalašč na dosedanji ekstrem odgovorijo z novim, svojim ekstremom. Res pa je, da se za takimi ocenami včasih skriva tudi lagodno jamranje učiteljev. To je včasih obrambna reakcija, da nam ni treba nič narediti. Ker so vsi strokovnjaki amaterji, se nam z njimi ni treba ukvarjati, tako kot je, je najbolje, le pri miru nas pustite. Včasih je stvar res treba ekstremno ukriviti v drugo stran in tako poskušati doseči sredino, še bolj pa je treba razmišljati, a razmišljati je naporno. Tako se reforme uvajajo *ad hoc* in njihova evalvacija mora biti iz političnih razlogov pozitivna, kar me spominja na služenje v JLA oziroma na kasnejše služenje v rezervni sestavi, ko so vse vojaške vaje vedno »uspele«, čeprav je bila polovica vojakov pijanih, druga polovica pa se je nekam izgubila. In res je tudi, da manevrov na šolskem področju že leta ni bilo, so le igrice v peskovniku in hvala bogu, ker se zdi, da bo vsaka resna sprememba prinesla le prilagajanje obstoječi družbi – se pravi tržni družbi, kjer je vse na prodaj, kjer se podjetništvo uporablja za uničevanje podjetij, kjer učenci vse manj berejo in kjer ni služb, zato naj vsi študirajo vsaj do doktorata, da bo manj brezposelnih. In seveda smo potrošniki, kupujemo izobrazbo in hočemo čim ugodnejše razmerje med ceno in kvaliteto. Predvsem pa mora biti cena, ki jo plačajo naši otroci v obliki ur, posvečenih učenju, čim nižja, saj imamo svoje otroke radi.

Vsaj vse od Platona je jasno, da je politika eden najpomembnejših filozofskih problemov in šolstvo najpomembnejši politični problem. Zato je bila šola vedno eden ključnih bojnih poligonov političnega prestiža, priročen laboratorij političnega eksperimentiranja oziroma orodje, s katerim so centri moči najlažje dosegli svoje cilje. A šola, ki je bila še včeraj ideološki aparat države, je postala danes, ko se je moč držav zaradi njihove zračenosti v razne integracije

precej zmanjšala, ideološki aparat korporativnega kapitalizma, ki jo spreminja v servis za svoje lastne potrebe – v skrajnem primeru tudi v vzgajališče neumnih, razvajenih in pasivnih potrošnikov. Zelo nevarna se mi recimo zdi ideologija permissivne šole, ki je bila na pohodu v zadnjem času. Ideologija ji pravim zato, ker je ne potrjujejo niti verodostojna empirična dejstva niti resen razmislek, ampak se na dejstva ne ozira in skuša vse pomisleke preglasiti s ponavljanjem zelo preprostih fraz tipa »Dijaki so fajn« ali »Šola je cool«.

Prvo frazo pogosto slišim iz ust nekaterih kolegov – češ, naj končno neham komplicirati in težiti, ker so dijaki itak fajn in naj jim s svojim predmetom ne grenim življenja. Drugo sem prvič slišal iz ust predsednika države, a se je zelo hitro prišla med pristaši tako imenovane »šole po meri človeka« oziroma »nevidne pedagogike«. Obe sta kratki in udarni, sicer se dobro slišita in zbujata v poslušalcih prijetne občutke, a pomenita bolj malo, saj sta vsebinsko precej votli. »Dijaki so fajn!« je lep primer »noči, v kateri so vse krave črne«, saj hkrati govori o vseh in o nikomer, pri čemer veliko več pove o tistem, ki jo izreka, kot o onem, o katerem govori. Seveda smo ljudje kot taki fajn, a to nam pri delu v razredu ne pomaga dosti – pove nam le, da moramo dijake spoštovati in jim pomagati priti do omike, ki si jo zaslužijo. Ko pa gre za vsakdanje ravnanje, se bojim, da tako kot žal nismo vsi ljudje nasploh vedno in povsem »fajn«, žal niso vedno in povsem »fajn« nasploh vsi dijaki. Nekateri so »fajn« bolj, drugi manj in v šolo verjetno niso prišli poslušat, kako so »fajn«, ampak so se prišli tudi česa naučit. Če bom kot učitelj dobro opravil svoje delo in ne bom mižal pred stvarmi, ki jih počnejo, pa jih ne bi smeli ... ali pred stvarmi, ki jih ne počnejo, pa bi jih morali ..., ne bodo nič manj »fajn«. Prej bi rekel, da bodo še bolj »fajn«. A tak način razmišljanja v zadnjem času ni bil preveč priljubljen – nanj sta bili hitro prilepljeni etiketi storilnostno naravnane šole in preobremenjevanja dijakov.

Žal nihče ne zna prepričljivo razložiti, zakaj je narobe, če skuša šola učence čim več naučiti. Zakaj učitelj ne bi smel veliko pričakovati od dijakov, ki jim gre dobro, in tudi od tistih, ki jim gre nekoliko slabše? Zakaj bi se moral sprijazniti s tem, da so nekateri dijaki pač slabi, da jih je bolje pustiti pri miru in jih s stisnjenimi zobmi »spustiti skozi«? Mar ni to podcenjujoče do vseh tistih, ki bi ob večji spodbudi lahko dosegli več? Mar ni to neodgovorno do celotne družbe? Mar ni to konec koncev neodgovorno do teh dijakov, ali ni to skrajno podcenjujoč odnos do njih? A zagovorniki »dijaku prijazne šole« oziroma »šole po meri človeka« enostavno predpostavijo preveliko obremenjenost učencev, vsako obremenitev razumejo kot preobremenitev (in seveda je sama semantika izraza taka, da je še najmanjša obremenitev že slaba – bolje je ne biti obremenjen) in vidijo učenca zgolj kot žrtev, ki izgoreva za šolo, saj ves svoj čas posveti samo šolskemu uspehu in zaradi njega zanemarja vse drugo. Vprašanje je, ali je to res dejansko stanje in ali moramo šolstvo res misliti zgolj skozi optiko takega učenca, ker – koliko takih učencev pa poznate – in koliko poznate tistih drugih. Mednarodne primerjave pač ne kažejo, da bi naši učenci preživeli več časa v šoli in se več učili kot učenci drugod po svetu, predvsem pa je jasno: če se v gimnazijo vpisujejo dijaki, ki vanjo ne sodijo, ali ni najbolj normalno, da so »preobremenjeni« – če niso, je z gimnazijo nekaj narobe.

Vse to govorjenje o (pre)obremenjenosti učencev je tudi v čudnem neskladju z novim univerzumom vrednot, saj je delovne navade, samodisciplino, potrpežljivost, vztrajnost, odličnost, radovednost, odprtost v svet ... kar vse je nujni pogoj za uspeh, nadomestil uniformni koncept obremenjenosti učencev, ki predpostavlja, da vsi učenci preveč delajo in premalo uživajo. In to v družbi, v kateri za odrasle velja, da moramo delati vedno več – in šola naj bi učence pripravljala za življenje v družbi, jih pa zavije v vato, nato pa izpljune v krute tržne razmere. Najlažje je jokati zaradi preobremenjenih

in ubogih dijakov, a bojim se, da so med učitelji tudi taki, ki si na ta način samo zagotavljajo alibi za nižanje kriterijev in kvalitete lastnega dela, tako pa razbremenjujejo predvsem sami sebe. Seveda je vse odvisno od tega, česa si želi in kaj potrebujemo: ali šolo, ki veliko nauči, dobro vzgaja, a zahteva neki napor, ali pa šolo, ki jaha na novodobnih ideologijah pozitivnih vibracij, ki so žal vse prepogosto samo drugo ime za linijo najmanjšega odpora.

In »cool« šola naj bi bila predvsem in samo »komot« šola. Najbrž Danilo Türk ni tako mislil, a mnogi so ga tako razumeli in prav mu je, ko se spakuje s puhlim slengom! Žal ta »cool« ideologija dela moj učiteljski vsakdan mračen v smislu podrejenosti šolskega sistema logiki kapitala in njegovih zahtev po hitrih receptih, ki brez slehernega napora pripeljejo do čim večjega ugodja. Potrošniki ne smejo biti preveč zahtevni! In ker je logika kapitala v svojem bistvu trgovska, ni čudno, da šola vedno bolj postaja podobna trgovini, v katero vsak pride po tisto, kar pač potrebuje oziroma misli, da potrebuje. Zato tudi ni čudno, da smo učitelji vedno bolj podobni trgovcem, ki so na milost in nemilost prepuščeni svojim strankam. Težnja k uveljavljanju načela »učenec ima vedno prav« se mi zdi samo perverzna preslikava načela »stranka ima vedno prav« – s področja trgovine na področje vzgoje in izobraževanja. Šola je tako nekritično, neintelektualno, neakademsko prepuščena ekonomskim oziroma trgovskim zakonitostim – najlepši primer so reklamni informativni dnevi, dnevi odprtih vrat in že skoraj slinasta »prijaznost« do strank – dijakov in njihovih staršev. Slogan »Kupec je kralj« smo transformirali v »Dijak je kralj«. Zaradi dijakov smo tukaj, so v centru dogajanja, brez njih ni šole. Toda – ali smo res v šoli zaradi dijakov ali zaradi znanja – če je znanje sploh še kaj vredno?

Zadnjič mi je kolegica potarnala, kako ji je dijakinja pri pouku zabrusila, naj se zaveda, da je ona (učiteljica) tam zaradi nje (učenke). Seveda je res, da smo učitelji v službi učencev in s tem

v službi širše družbene skupnosti, kar pa še ne pomeni, da smo tudi predpražnik, ob katerega si lahko vsak očisti čevlje. Filozofi med drugim slovimo tudi po grdi navadi, da na vprašanja odgovarjamo z drugimi vprašanji. Jaz bi tisti dijakinji odgovoril, da seveda vem, zakaj sem v šoli. Pa ona? Ali tudi ona ve, zakaj je tam? Problem je, da bi nemara odgovorila, da seveda ve, in razlog ni znanje ter bila celo ponosna na svoj realizem, pred katerim je nemočen vsak učiteljev idealizem.

Ker kapitalistična logika ne trpi izjem, nam tržno obnašanje tudi v šoli zamegljuje še zadnje ostanke strokovne in človeške presoje – kdo recimo spada na gimnazijo in kdo ne – zato je postalo nespodobno in žaljivo nižanje kriterijev znanja in manir samoumevni del našega šolskega vsakdana. Mi pa kar gledamo, kako nivo iz generacije v generacijo pada in kako se vzporedno s tem padanjem zaradi pritiskov z vrha znižujejo tudi naše zahteve. Se kdo kdaj vpraša, kakšna izobrazba je to? Kakšna priprava na fakulteto je to? Kakšna priprava na življenje je to? Komu s tem delamo uslugo? Ker se na gimnazijo vpisuje vse več dijakov, ki zanj niso primerni, ker nivo znanja pada in se raven zahtevnosti neprestano niža, se pojavlja množica odličnih dijakov, ki si takega uspeha ne zaslužijo. Pred 30 leti je bilo ob zaključku osnovne šole morda 15 % odličnih, več prav dobrih – 25 %, veliko dobrih – 35 %, 25 % zadostnih, nekaj pa tudi nezadostnih. V zadnjih letih je ob zaključku osnovne šole porazdelitev ocen splošnega uspeha že takšna, da nezadostnih praktično ni, medtem ko je odličnih že več od četrtine – 28 %. Povsem samoumevno je tudi, da morajo vsi dijaki izdelati razred. Povsem samoumevno je, da se jim daje milijon možnosti za popravljanje ocen. In njihovo razmišljanje? Če mi ne bo uspelo prvič, mi bo pa n-tič. Zato učitelji sestavljajo nove in nove teste in prihajajo k novim in novim »popravnim« izpitom. Vsak naredi, če je le dovolj vztrajen.

In tako v šoli po inerciji nekaj delamo in reformiramo, ne da bi videli celo sliko. Ker ne

vidimo gozda, se izgublamo med posameznimi drevesi ali pa čepimo vsak za svojim predmetnim drevesom. Mar sploh kdo res ve, kaj bi pravzaprav radi? Resignirano sprejemamo novosti ravnateljev in njegovih vazalov, ne da bi se kaj dosti spraševali, kam to pelje in v čigavem interesu. Vse take in drugačne reforme šole jahajo na modah, ki se zdijo samoumevne, a morali bi jih postaviti pod vprašaj, ker bodo jutri vsi s prstom pokazali na nas, če tega ne bomo storili oziroma če se jim ne bomo uprli. Tako pa nihamo iz ene abstrakcije v drugo, ne da bi premislili, kako se načela povezujejo med sabo, kje smo in kam hočemo iti. In če že govorim o modah: danes so moderne medpredmetne povezave, ki so mi kot učitelju filozofije domače, saj pri pouku kot refleksiji dijaškega izkustva in vednosti segam na različna področja – znanosti, religije, tehnologije, politike, umetnosti ... Zato se lahko samo čudim, od kod v šoli kar naenkrat tako veliko zanimanje za tisto, kar je bistvena značilnost filozofije kot take, in po drugi strani istočasna skepsa do filozofije kot nečesa povsem brezpredmetnega in odvečnega.

Samoumevnosti so nevarne zato, ker pademo vanje, ne da bi se tega sploh zavedeli. Slabe, škodljive, sramotne, nevarne stvari se dogajajo vsak dan in vsako uro pred našimi očmi, pa se največkrat obnašamo, kot da jih ni. Ali je za to, da bi jih opazil in nanje odreagirali, res treba biti nekakšen bolesten ekstremist? Z vsakim dnem, z vsako ponovitvijo postajajo te grdobije vse bolj vsakdanje, normalne in samoumevne. In z vsem tem se nihče zares in sistematično ne ukvarja, ampak večina situacijo sprejema vedno bolj otopelo in konformistično, kot nekakšno božjo danost. To, da ne hvalimo cesarjevih novih oblačil, ni kakšen občudovanja vreden dosežek, treba je zakričati, da je cesar nag, kar pa je za razliko od varne, politično korektna »kritičnosti« seveda precej tvegano in zahteva kar nekaj poguma. No, tudi kričati, da je nag, ni tako težko. Kričati, da je nag, kadar je nag, in pohvaliti obleko, kadar si to zasluži, to je težje.

Vsi smo to izkusili: ko enkrat nekaj delaš nekaj let, se ti zdi prav vsaka sprememba škodljiva. Precej učiteljev nasprotuje čisto vsemu – in to je res »komot«.

Ker nam dogajanje tako v domači kot tudi v svetovni politiki dokazuje, da je jezno ljudstvo bistveni dejavnik globljih sprememb ter da se brez masovnega in ostrega pritiska nikoli nič ne spremeni, je povsem očitno, da še vedno ni dovolj učiteljev zares jeznih. Bolj kot revolucionarnemu vrenju smo priča sramotnemu konformizmu in oportunizmu, ki se kažeta kot odsotnosti jasnih in trdnih stališč ter kot poslušno kimanje takim in drugačnim avtoritetam, češ: zakaj bi izgubljali energijo ali se celo izpostavljali z nasprotovanjem, če pa obstaja veliko varnejše in udobnejše pohlevno strinjanje s tistim, kar nam je rečeno? Najbrž se nam zdi, da lahko še vedno preveč izgubimo, zato smo raje pridni in tihi. Ali pa bi moral namesto pridni in ubogljivi reči preračunljivi in strahopetni, saj gre za natanko tisto stanje duha, ki ga je pred sto leti tako lepo opisal Ivan Cankar v neki svoji znameniti drami. Se spomnite njenega naslova? Vsa iniciativa je tako prepuščena posamezniku, ki se s tem izpostavi in vseh frontah: proti dijaku, proti njegovemu razredniku, proti ravnatelju, proti večini sodelavcev, proti staršem in proti sistemu. Moja tri predavanja in tole pisanje so lep primer takega izpostavljanja.

Dr. Janez Krek je svoj prej omenjeni intervju za *Mladino* končal s priznanjem, da bo treba spremeniti filozofijo, saj bi morala šola izobraževati in vzgajati tako, da bi otrok, ko odraste, znal presojeti, kaj ustreza trajnostno zasnovanemu življenju in kaj ne, in v skladu s tem tudi ravnati. Z izrazom »sprememba filozofije« je dr. Krek seveda mislil »spremembo načina razmišljanja«, do katere bo moralo priti v sistemu vzgoje in izobraževanja, in seveda ima pri tem prav. A ta sposobnost presoje, kaj ustreza trajnostno zasnovanemu življenju in kaj ne, in ta sposobnost ravnanja v skladu s tem spoznanjem ima tudi svoje ime. In sicer prav – filozofija!

Pouk filozofije

Rudi Kotnik

O pojmu svobode pri pouku filozofije malo drugače

Povod za pričujoči članek so izkušnje s Palmerjevim učbenikom *Ali središče drži?*, ki ga sicer že vse od izida z veseljem uporabljam, a na enem mestu naletim na težavo, ki se vsako leto ponavlja. Z opisom težave in nekaj primeri bom poskušal osvetliti problematiko na manj običajen način. Moj namen je spodbuditi razmislek v upanju, da bo ta zapis morda komu tudi koristil, pa naj gre za dijake, študente ali učitelje, ki se bodisi v srednji šoli ali uvodnih kurzih filozofije na fakultetah skupaj srečujejo s to tematiko.

Za kaj gre? Palmer v poglavju o svobodi pravi: »Še močnejša različica trdega determinizma izhaja iz nekaterih interpretacij psihoanalitskih teorij Sigmunda Freuda, ki smo ga v tej knjigi že srečali. Ta deterministični argument gre takole: posameznikova osebnost se izoblikuje do petega leta. Nad oblikovanjem lastne osebnosti nimamo nadzora, na vse, kar se nam bo zgodilo po tej starosti, bomo odgovarjali s to že dovršeno značajsko strukturo.« (Palmer 1995, str. 246)

Toda če obrnemo list, beremo tudi tole:

»Dodati moramo, da vsi ne interpretirajo Freuda kot trdega determinista.« (Ibid, str. 248)

Vendar pa študentke in študenti (ne vem, kako je z dijakinjami in dijaki) v svojih esejih kljub izrecnim opozorilom le izjemoma opazijo ta drugi del, precejšnja večina pa se praviloma ustavi pri prvi (problematični) interpretaciji Freuda.

Ob tej prvi interpretaciji in njeni formulaciji se sicer sproža cela vrsta vprašanj: Ali je tako poenostavljeni in posplošeni silogizem mogoče izpeljati iz Freudovih del? Kako je Freudovo teorijo sploh mogoče razglasiti za trdi determinizem? Ali je umeščanje v posamezne -izme in potem operiranje s temi -izmi pedagoško sploh produktivno? Kako bralci spregledajo formulo 'iz nekaterih'? Kako spregledajo drugi del? Itn. Vendar to ni moj namen. V nadaljevanju me bo bolj zanimalo, kako posamezniki doživljajo svojo nesvobodo in koliko se lahko osvobodijo svojih oblik ujetosti v vsakdanjem življenju. Bralcu s tem ponujam v razmislek nekoliko drugačnejšo perspektivo, kakršno sicer sreča v učbenikih. Namen je torej lasten razmislek o vprašanjih, ki izhajajo iz zgoraj omenjenih dilem o trdem determinizmu.

Predstavil bom dva primera iz pedagoškega in dva primera iz psihoterapevtskega dela. V prvih dveh primerih pri seminarskem delu s študentkami in študenti je bila podlaga za delo izkustvena vaja "vrtnica", ki je sicer projekcijska tehnika ter se je zelo uveljavila na svetovalnem in terapevtskem področju za delo z otroki in z odraslimi. Udeležence vaje povabimo, da si predstavljajo, da so vrtnice. Vprašamo jih, kako je biti vrtnica, in nadaljujemo še z vrsto drugih vprašanj, ki se nanašajo nanje same in na njihove odnose z okoljem. Ko to delo končamo, namreč vodeno domišljijo, jim predlagamo, da narišejo sebe kot vrtnico in povedo svoje izkušnje doživljanja nekomu, ki mu lahko zaupajo. Drug drugemu zgodbo zapišejo in jo preberejo. Šele potem jih povabimo, da o teh svojih izkušnjah kaj povedo pred vso skupino, če to želijo. Kdor je radoveden, tako pride do kakšnega novega vpogleda vase.

V pogovoru z Anko je nastal dialog, iz katerega navajam le odlomek:

(A: Anka, U: učitelj)

A: No, ta svet, kjer rastem, je gričevnat. V moji bližini je hrast, v tem hrastu so ptički, ki ta dan lepo prepevajo, in potem tudi škržati. Škržate slišim, v oddaljenosti je morje, ki ga vidim s tega svojega hribčka. Tam desno od sebe sem imela v mislih neko hišo. Nekako je nisem hotela narisati, potem pa sem se le prisilila, da sem jo narisala. To so neki moji simboli. Ne znam si še čisto razložiti, kaj bi to lahko bilo. Videti je, da so to stvari, ki mi dosti pomenijo ... ne vem.

U: Lahko kaj več poveste o simboliki, ki ste jo omenili na začetku – da ste narisali nekaj drugega, kakor ste prvotno doživljali (in da ste pustili simboliki, da deluje)?

A: Jaz se verjetno še iščem. Ne vem, ali je to tisto, kar želim, kar hočem, tisto bistvo. Dosti stvari obstaja, pa se verjetno še ne znam točno odločiti. ... Ne zdi se mi nekaj takega ... v tem vidim nekaj svetlega, nekaj dobrega, da se iščem. Zdi se mi dobro, da ne spim, da se ne zavijam v neko vato. To se mi zdi dobro zame samo: spoznati hočem svoje bistvo.

U: Zanima me nekaj, kar se mi je zdelo vredno pozornosti. Hišo ste narisali šele, ko ste se prisilili. Kaj to pomeni za vas?

A: Ja, zato ker ta hiša predstavlja to ustanovo, to šolo ...

U: Se vi najdete v tej instituciji kakor doma ali ne?

A: Delno se najdem. V vsem ne, v marsičem pa.

U: V tistem, v katerem se ne: ali je to tisti del, ki te hiše ni hotel narisati?

A: /Smeh./ Ja, ker vsaka taka ustanova človeka ukalupi. Navzameš se razmišljanja in vsega tistega ...

U: Vam hiša predstavlja omejevanje, kar vas v vašem iskanju sebe ovira?

A: ... in hkrati mi daje en drug pogled ...

U: Vam ta kalup predstavlja kakšno oviro?

A: To ja, po eni strani pa me tudi sili, da več delam, kakor bi sicer. /Pozneje./

Zdajle sem se spomnila, da sem hotela narisati pot med hišo in vrtnico ...

Poglejmo si naslednji primer, pri katerem je študentka Sanja svojo izkušnjo pozneje tudi opisala:



Ta vaja mi je nekoliko pomagala, da sem malo bolje spoznala samo sebe. ...

Moj cvet je rdeč in na pol odprt. Steblo je nekaj časa ravno, potem pa se ukrivi. Na njem so močne črne bodice. Korenin nimam, če pa že so, so zelo kratke in šibke. Nikakor si nisem mogla predstavljati, da nekdo skrbi zame. Še sonce, ki je sijalo na vse druge rože, name ni

sijalo. Nad mano je bilo temno nebo, ki ni pustilo sončnim žarkom, da me grejejo oziroma da vsaj posvetijo name. Najprej mi ta predstava ni dala nobenih odgovorov. Ko pa sem to sliko narisala na papir, sem ugotovila, da sem narisala svoje življenje, kakor ga doživljam.

Moj cvet je na pol odprt zato, ker sem le do neke mere odprta oseba. Tisti zaprti del predstavlja mojo notranjost, mojo ranljivost in zato imam črne trne, ki so zelo ostri. Kadarkoli želi kdo prodreti v mojo notranjost, ga pičim. S tem mislim, da ga prizadenem. Mislim, da sem se v preteklosti večkrat opekla, ko sem drugim pustila, da spoznajo mojo notranjost, in jo zato zdaj varujem s trni. Zelo redkim pustim, da spoznajo moj pravi jaz, notranji jaz. Če sem natančnejša, lahko rečem, da je ta oseba samo ena. To je moja najboljša prijateljica in samo ona ve, kakšna sem v resnici. Samo njej sem dovolila, da me spozna na ta način, in to zato, ker me sprejema takšno, kakršna sem. Nikoli me ni spreminjala. Velikokrat pa je pozitivno vplivala name, in to posredno. Sama si želim, da bi ji bila bolj podobna in ko sem ji to enkrat omenila, je rekla, naj ostanem takšna, kakršna sem. Pred njo imam cvet vedno odprt in takrat nimam trnov.

Če bolje razmislim, vidim, da le obstaja en žarek, ki sije name. Ampak teh temnih oblakov je tako veliko in so tako gosti, da mora biti še ta edini žarek zelo močan, da prodre skozi in posije name. Ti črni, temni oblaki predstavljajo vzdušje doma, ki gre z menoj vsepovsod. Doma je vse narobe. »Nonstop« se prepiram s starši, ker me še vedno hočejo imeti na vrvi, jaz pa mislim, da sem dovolj stara, da sem odgovorna oseba. Dokler sem nosila masko, ki je bila podoba osebe, kakršno si želijo moji starši, je bilo vse v redu. Zdaj pa, ko poskušam pokazati svoj pravi jaz, se je vse obrnilo na glavo. In zato so nad menoj temni oblaki. To so v resnici moji starši. Drugače sta oba zelo dobra in vse bi mi dala, vsaj kar se tiče materialnih stvari. Vem, da me imata rada in da skrbita zame, ampak vem tudi, da mi nekaj manjka. Manjka mi večja svo-

boda, tega pa mi ne dajeta.

Ena stvar pa mi ni jasna. Zakaj si nisem mogla predstavljati, da nekdo skrbi zame? Mama in ata skrbita zame v tem življenju, zakaj si ju potem nisem mogla predstavljati takrat, ko sem bila vrtnica? Odgovor, ki se mi ponuja, je, da še preveč skrbita zame in da si jaz tega ne želim v tolikšni meri. Mnogokrat si želim, da bi že žive-la v svojem stanovanju in skrbela sama zase. Mogoče se je pa ta želja pokazala na sliki.

V zgornjih dveh primerih lahko opazimo razumevanje svobode, ki nam jo omejujejo bodisi institucije ali pa ljudje, ki imajo nad nami kakršnokoli moč. Seveda gre v samem temelju za tisto področje omejevanja svobode, ki načelno sicer pripada politični filozofiji. Vendar pa ome-njena primera segata dlje. Opozarjata na uvid študentk v nekaj, česar se prej nista zavedali in kar je nekako osvobajajoče.

Poglejmo si zato še to drugačno razumevanje svobode, ki si jo bodisi omejujemo sami ali pa imamo sicer občutek nemoči ali celo prepričanje, da je nimamo zaradi usode, ki nam jo omejuje. Tu imam v mislih avtomatizem ravnanja, ki je mogoče samoumeven zame, ne pa tudi za druge. Lahko pa vem, da moje ravnanje ni dobro zame ali za druge, a si ne morem pomagati. Se pravi, da se bom omejil le na tisti vidik, s katerim se srečujem pri svojem delu z ljudmi.

Posameznik se lahko zadržuje v izražanju svojih občutkov, kakršni so jeza, zdrava agresivnost itd., če je kot otrok dobival sporočila, da to ni 'primerno'. Lahko, da se zadržuje v tem, da ne pove svojega mnenja, da ne izraža svojih želja, potreb in zato za svojo celostno rast ne dobi ustrezne 'hrane' iz okolja in je tako za marsikaj prikrajšan. Še več, jezo ali agresijo namesto navzven obrne proti sebi, kar se lahko izrazi tudi kot bolečina v želodcu ali drugje. Možnost izbire bi mu lahko pomenila svobodo.

Kakšen drug posameznik pa lahko spontano sledi impulzom in nima težav z izražanjem

občutkov, npr. jeze (kar je včasih za druge neprijetno ali jih celo prizadene), vendar se lahko zadržuje drugje: v kazanju ranljivosti, šibkosti, izražanju intimnosti. Tudi to, da je avtomatizem brez možnosti izbire, je nesvoboda. Podlaga je lahko prepričanje, da ne bo sprejet, če bo kazal svojo ranljivost in šibkost. Sporočila, ki jih je dobival, so namreč povezana z 'bodi močan', 'obvladaj se' itn. Tudi nežnost, toplina in bližina so 'hrana' za celostno rast. In vendar je lahko oseba za to prikrajšana, če je ujeta v taka sporočila.

Kot otroci dobivamo sporočila, kaj moramo in česa ne smemo. Izrečena so lahko neposredno ter podkrepljena s kaznovanjem ali odtegotvjanjem ljubezni. Lahko pa so tudi posredna, izražena v dejanjih ali kot otrokovo predvidevanje: »Če ne bom tak, kakor želijo, me ne bodo imeli radi.« Ne bom sprejet, ne bodo me imeli radi – ker sem nekoč, pred davnim časom dobival sporočila, ki so se začenjala z 'ne smeš' in 'moraš'. Ko sicer mislim, da ravnam svobodno, sem lahko ujet v ta prepričanja.

Če se s takim načinom razmišljanja o nesvobodi kot ujetosti v avtomatizem strinjamo, se nam postavi vprašanje, ali je torej osvobajanje iz nje mogoče. Seveda odgovor ne more biti splošen, vsekakor pa je pogoj posameznikova odprtost za kaj novega. Namesto splošnega odgovora bom na podlagi dela z ljudmi poskušal odgovoriti z dvema primeroma, ki predstavljata dva pola tega problema.

Včasih je pot tega osvobajanja lahko zelo kratka in preprosta. Naj navedem primer s sanjami. Daša je na skupini za osebno rast želela nekaj narediti v zvezi s problemom, ki se ji je ponavljal že kakih deset let. V ponavljajočih se sanjah, v nočni mori, se je vedno znašla nekje zaprta in utesnjena, ne da bi se mogla premikati ali da bi ji uspelo priti ven, ter se potem vedno prestrašena zbudila. Sanje so bile zelo neprijetne ali celo mučne. Vendar pa je delo z njimi lahko osvobajajoče. Predlagal sem ji, da zapre oči in se živi v sanje tukaj in zdaj ter

tokrat kljub strahu vztraja v njih še naprej. Po nekaj sekundah, ko se je pojavil strah, je sicer odprla oči, vendar se je odločila, da se vrne v doživetje. Ko je to storila, je v zelo kratkem času nenadoma rekla: »Zdaj mi je vse jasno.« Spomnila se je namreč, da jim je na šolskem izletu v Predjamski grad vodnik pripovedoval, kako so nekoč ljudi žive zazidali in jih pustili umreti. Ker se ji te sanje odslej niso nikoli več ponovile, je velika verjetnost, da je bil ta uvid pravi. Daša si je torej omogočila stik z neprijetnim spominom, ki je bil podlaga za te ponavljajoče se sanje. Še več: »Tudi klavstrofobije nimam več,« je izjavila dva tedna pozneje na presenečenje vseh nas. Pred tem se je namreč tako bala zaprtih prostorov, da niti pod posteljo ni upala zlesti.

Tako preprosti primeri zaključevanja nezaključenih zadev (gestaltov) so seveda zelo zelo redki. Zdaj pa bom navedel primer dolgotrajnega in naporenega dela – primer študentke Nade. V psihoterapijo je vstopila s triindvajsetimi leti, potem ko je v iskanju pomoči za svoje želodčne bolečine dobila informacijo, da preiskave niso ugotovile nič organskega. Ker zaradi bolečin ni mogla jesti in je zaradi tega shujšala že skoraj do kritične meje, je bila zelo obupana. Zato je razumljiva njena želja, da bi bolečine izginile. In vendar je trajalo kar leto in pol, da so počasi oslabele, najino celotno delo pa je trajalo tri leta. Med drugim se je pokazalo, da je pri sedemnajstih, ko sta se starša ločila, ostajala sama in v občutkih osamljenosti posegala po hrani, pridobivala telesno težo in jo po tem izgubljala s hujšanjem. Ko so se pojavile bolečine, pa ni mogla jesti, četudi bi želela. Del tega začaranega kroga so bile tudi samoumevnosti in 'avtomatizmi'. Počasi se je začela kazati tudi njena samopodoba in tudi, kako te bolečine nastajajo ter se ohranjajo z vedno novimi skrbmi in samokritiko. Šele previdno soočanje s tem njenim notranjim kritičnim dialogom je počasi začelo kazati nove možnosti izbire kot možnost biti svobodna, se pravi biti prosta vseh tistih 'moram' in 'ne smem'. To je pomenilo preverja-

nje prvotnih sporočil: katera so tista, ki so smiselna, in katera so destruktivna, denimo če ni povsod najboljša, je ali bo 'luzer'. Za ilustracijo si ogledjmo tale odlomek:

N: Pravzaprav se bojim drugačnega razmišljanja. Na primer moj študij. Za božjo voljo: »Ne razmišljaj drugače!« Zame ni sprejemljivo, da bi to ne bilo tako pomembno zame ... da bi se lahko poslabšalo.

R: Sem radoveden, kateri del tebe to pravi.

N: Ah, seveda. Vem, da je to tisti kritični del mene. Ampak jaz imam že 23 let. Če bo šel študij tako počasi, bo trajal ...

R: Kdo pravi to?

N: Tudi ta isti del. Ampak vseeno ...

R: Kaj pa pravijo drugi deli tebe?

N: Gotovo je za druge dele 'kul' tako, kakor je.

R: Kaj pa za tisti del, ki se odzove z bolečino? Ali ga opaziš?

N: Mislim, da je zanj 'kul' tako, kakor je.

R: Kdo to pravi?

N: Ne vem.

Navedeni primeri nekaj povedo že sami. In vendar se postavlja vprašanje, ali je mogoče izpeljati kakšen sklep v zvezi z našo splošno temo. Če postavljamo vprašanje na tako posplošen način, npr. 'Ali smo svobodni?', lahko na podlagi naših primerov ugotovimo vsaj to, da je samo vprašanje presplošno oziroma da je koristno uvesti nekaj novih pojmov oziroma pojmovnih razlikovanj, ki nam olajšajo razmislek in mu dajo smisel. Psihoanaliza je s svojo teoretsko podlago in svojim konceptualnim aparatom dala le začetni impulz ter tudi sama šla skozi korenite spremembe. Danes imamo množico psihoterapevtskih pristopov s temu ustrezno različnimi teoretskimi izhodišči, konceptual-

nimi aparati in implikacijami za metodologijo dela. Ta teoretska izhodišča so v svojem bistvu filozofske podmene, ki pa jim je kljub nekaterim temeljnim razlikam skupna težnja po osvobajanju iz ujetosti. V zgoraj omenjenih primerih je ključno sredstvo 'osvobajanja' zavedanje in zaključevanje nezaključenih gestaltov, ki pa je drugače od psihoanalize celostni proces, saj je kognitivni vidik zgolj eden od vidikov. Predvsem pa ti primeri kljub nekaterim načelnim in metodološkim razlikam s psihoanalizo kažejo skupni temelj ter nam ponujajo material za presojo teze o psihoanalizi kot trdem determinizmu in za razmislek, za kaj v psihoanalizi oziroma psihoterapiji sploh gre.

Na začetku omenjeni odlomek iz Palmerjevega učbenika, za katerega bi bilo zaradi omenjenih težav bolje, da bi ga avtor izpustil, tako lahko beremo v drugačni luči. Če ne drugega, se lahko prepričamo o nesmiselnosti omenjene teze in o problematičnosti takih poenostavitev.

Uvod v etiko: utemeljitev moralnih sodb

Kadar smo z dijaki poskušali družno zaorati na področje etike – to pa se zaradi moje neizkušnosti še ni zgodilo prav velikokrat –, je bilo mogoče na dijaški strani ob omembi morale kaj hitro zaznati zmeren do pretežen odpor do tega, kar se je obetalo ob svitu šolske ure. Znoj jih je morda oblil prvič zaradi samostalnika »môra«, drugič pa morebiti zaradi glagola »mórati«, ki ju je s ščepcem domišljije moč najti v omenjenem pojmu. Pričakovali so s prepovedmi in zapovedmi dodobra zapolnjenih petinštrideset minut, ki jim bodo poskušale zagreniti njihovo pestro najstniško življenje.

Najprej mi te vrste odziv ni ugajal – v bistvu mi je šel na živce –, nato pa sem ugotovil, da je njihov latentni odpor obenem tudi pokazatelj »vrojenega znanja«, ki ga imajo na tem področju. Skratka, imajo že do neke mere izdelano predstavo o tem, kaj sodi k etiki. Prav zato sem se odločil, da jih naslednjič namesto postopnega uvajanja kar nesramno pahnem naravnost v etično močvirje, nato pa potencialnim utopljenecem po potrebi še pravi čas pomolim vejo, s katero se lahko potegnejo na suho oziroma vsaj nekam, kjer voda ni več tako globoka.

Ker so ponavadi prav dijaki tisti, katerih dejanja so pogosto ovrednotena kot neustrezna (oziroma vsaj oni to doživljajo tako), sem jim tokrat za spremembo prihranil to vlogo in jo zamenjal z njej diametralno nasprotno – z moralistovo. Pojmov, kakor sta etika in morala, sem se na začetku ogibal in ju hranil za bolj pri-

meren čas. Ura se je preprosto začela z zgodbo, za katero upam, da v realnem svetu ni doživela veliko ponovitev.

Hilda je neizmerno zaljubljena v svojega fanta. Kar največ časa želita preživeti skupaj. Nekega dne pa se pripeti, da zaradi močnega deževja reke narastejo in poplavijo večji del pokrajine. Na žalost sta bila Hilda in njen fant ob deževju vsak na svojem domu in zato sedaj zaradi visokih voda ne moreta drug do drugega.

Ker je Hildino hrepenenje preveliko, se odpravi do čolnarja, ki jo edini lahko prepelje na drugo stran. Vendar pa čolnar v zameno zahteva spolno uslugo. Vsa obupana se vrne domov in vpraša svojo mamo, kaj naj stori. Mama ji odvrne, da je to sploh ne briga in naj sama sprejme odločitev.

Po daljšem premisleku se odloči izpolniti čolnarjev pogoj; to ji omogoči priti na drugo stran vode, kjer vsa vesela pade svojemu fantu v objem. Razloži mu tudi, kako ji je uspelo priti k njemu. Ko fant sliši zgodbo, se silovito razjezi, udari svoje – sedaj že nekdanje – dekle, nato priskoči drug prijatelj, fanta ukroti, Hilda pa odpelje. Konec zgodbe.¹

Naloga dijakov je bila, da ocenijo ravnanje oseb iz zgodbe. Katera oseba je po njihovem mnenju ravnala pravilno in katera napačno. Med pet akterjev so morali razdeliti pet točk. Eno točko je dobila oseba z najbolj spornim delovanjem, medtem ko je najbolj plemenita oseba dobila vseh pet točk. Pri ocenjevanju dijak ni smel nikoli podeliti različnim osebam istega števila točk. Dijaki so svoje ocene vsak zase zapisali na lističe, dežurni dijak pa jih je vnesel v razpredelnico, ki jo je narisal na tablo.²

	Ocena 1	Ocena 2	Ocena 3	Ocena 4	Ocena 5	Ocena 6	Ocena 7	...	Ocena n
Hilda	5								
Čolnar	4								
Mati	3								
Fant	2								
Prijatelj	1								

¹ Za zgodbo se zahvaljujem dr. Klinarju, upokojenemu profesorju filozofije z Gimnazije Jesenice.

² Dane ocene za posamezno ravnanje so zgolj zgled in ne izražajo mojega vrednotenja akterjev.

Stolpcev za ocene je bilo toliko, kolikor je bilo duš v razredu. Seveda bi bilo tudi mogoče, da bi dijaki svoje ocene povedali kar takoj, brez vmesne faze pisanja na papir, ampak prav ta dodatna zadolžitev jim je omogočila nekajsekundni razmislek. Poleg tega pa dijaki ob procesu ocenjevanja niso razpolagali z informacijo, kako so posamezno osebo ocenili preostali sošolci. S tem je bila nevarnost, da bodo vsi dijaki v isti vrsti istim ljudem podelili enake ocene, mnogo manjša.

Ko so bile vse ocene skrbno vnesene v razpredelnico, smo si jih z zanimanjem ogledali. Dijaki so – ne da bi jih bilo treba k temu pozvati – začeli iskati najvišje in najnižje ocenjene akterje, primerjati rezultate in iskati kričeče odklone od povprečja. V zraku sem začutil rahlo napetost in zanimanje, kaj se bo razvilo iz tega. Z veseljem sem nekajkrat zaslišal tiho vprašanje, ki je bilo namenjeno sosedu: »Zakaj si dal(-a) pa njemu/njej takšno oceno?«

Razmerje med etiko in moralo

Spet sem prevzel besedo in pozornost dijakov usmeril na *različnost*³ ocen, ki smo jih podelili istim akterjem. Niti enega od njih niso vsi ocenili enako. Očitno so imeli različne norme za prav in narobe. Sprehodili smo se od prvega do zadnjega akterja in ocenjevalci so morali razložiti, *na podlagi česa so se odločili za podeljeno število točk*. To je bil zelo zanimiv trenutek, saj se je izkazalo, da mnogim dijakom utemeljitev *njihove lastne* vrednostne sodbe dela precejšnje težave. Nekateri niso razumeli, kaj od njih sploh pričakujem, drugi so bili prepričani, da takšne sodbe sploh ne morejo imeti utemeljitve – bodisi ker vrednotimo po »občutku« ali »ker to tako pač je«. Spet tretji – in teh sem bil najbolj vesel – pa so poskušali odgovoriti, zakaj, in so tudi našli različne razloge.

Pri nizanju argumentov se je včasih tudi izkaza-

lo, da se ne pogovarjamo o istih rečeh. Dijak na primer, ki je brodarja ocenil s petico, je to utemeljil, češ da je čolnar dosegel svoj namen in je bil zato najbolj uspešen od vseh vpletenih. Ob takšnih primerih je postalo jasno, da so nekateri dijaki ocenjevali uspešnost pri doseganju ciljev, ne pa, kateri način doseganja uspešnosti je moralno pravilen ali napačen. To je bila priložnost, da ponovno poudarim, o čem se sploh pogovarjamo – o *ustreznosti* naših dejanj v odnosu do soljudi.⁴

V tej fazi so dijaki (za zdaj še nezavedno) prestopili z moralne na etično raven. To se je zgodilo v trenutku, ko so morali razložiti, zakaj so ravnanje posamičnega akterja ocenili z neko določeno oceno. Začeli so se spraševati po *utemeljenosti* sodb – *temelj* morale pa je etika.

Dijake sem opozoril, da smo bili pravkar priča izredno pomembnemu trenutku. Da bi ga lahko popolnoma doumeli, je bilo treba uvesti dva osnovna pojma, *etiko* in *moralo*. Hitro smo prišli do dveh ugotovitev: da sta nam pojma domača in da ne vemo, kakšna je razlika med njima – če razlika seveda sploh obstaja.

Strinjali smo se, da morala govori o tem, kaj je pravilno ravnanje in kaj ne, kako bi ljudje morali oziroma kako ne bi smeli ravnati. Ampak tudi za etiko so bili dijaki pripravljeni trditi isto, zato so se nagibali k enakovrednosti obeh pojmov. Ker mi to ni bilo pogodu, sem jih spomnil, da želimo s tema pojmomoma vendarle dati ime dvema različnima dejavnostima, ki smo ju poprej že spoznali. Zato smo se napotili nazaj in ugotavljali, kaj smo pravzaprav delali.

Z nekaj truda smo le ugotovili, da smo pri vrednotenju akterjev najprej gledali na njihova *dejanja*, potem pa smo se po razgrnitvi rezultatov obrnili k *sodbam* in jih s povratkom k dejanjem samim in ob upoštevanju kriterija primernosti ravnanja skušali utemeljiti. Našli smo

³ Odlično izhodišče za obravnavo moralnega relativizma.

⁴ Ker je to *uvod*, se bom omejil na medčloveške odnose. Vprašanje, katera bitja so moralno relevantna, pa prelagam na eno od prihodnjih ur.

tudi dve različni vprašalnici: *kaj* in *zakaj*. Prva ustreza morali, druga pa etiki. Če se morala sprašuje, *kaj naj storim*, se etika ozira po tem, *zakaj* naj bi to, kar morala pravi, tudi držalo.

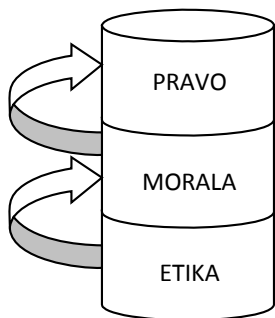
Torej etika utemeljuje moralo in je s tem njena teorija. Na tabli so bili sledovi krede videti nekako takole:

	USTREZNO VPRAŠANJE	PRIMER
MORALA – moralna sodba	Kaj je prav in kaj ne?	Kraja je nekaj slabega.
ETIKA – utemeljitev moralne sodbe	Zakaj je nekaj prav oziroma ne?	Ker tako pravita mama in ata.

Potreba po utemeljitvi moralnih sodb je bistvena: če trdimo, da je neko ravnanje z moralnega vidika napačno, potem moramo tudi razložiti, zakaj naj bi to tako bilo. In če nimamo razlogov, s katerimi bi lahko moralno sodbo podkrepili, potem ni povsem jasno, zakaj naj bi ta sodba še dalje veljala. Potem ko smo ovrednotili dejanja naših akterjev iz zgodbe in nato predlagali in slišali nekaj različnih utemeljitev, smo torej dobili novo nalogo: ugotoviti moramo, *katera utemeljitev je dobra in katera ni*.

Preden smo se lotili tega podjetja, pa smo si privoščili še kratek skok k pravu. Nekateri dijaki namreč na vprašanje, zakaj je kraja slaba, odgovorijo: »Ker je prepovedana z zakonom.« To dejanje je v večini držav najbrž res prepovedano, a morda je razmerje vendarle obrnjeno in je kraja zakonsko prepovedana, *ker* je nemooralna – če sploh je. Šele ko vemo, kaj je prav, lahko napišemo dobre državne zakone. Torej je etika podlaga morali, morala pa podlaga pravu.

Tabla je postala bogatejša za naslednjo troetažno torto:



Nato smo se v razredu vprašali, ali je pravo lahko v neskladju z moralo. Odgovor je postal kmalu viden, ko smo v pogovor pritegnili še Antigono z vsemi njenimi težavami v odnosu do oblasti, ki si jih je nakopala, ko je sledila moralnim zakonom in pokopala mrtvega, kljub dejstvu, da je imel status izdajalca in si po vladarjevem mnenju tega zadnjega obreda ni zaslužil. Ker je v Sloveniji mnenje, ali si Polinejk zasluži pokop ali ne, še vedno zelo deljeno, primer morda ni najboljši. Da bi bil odgovor na gornje vprašanje bolj jasen, sem kot primer navedel še nacistične nürnberške rasne zakone, ki so Judom v nacistični Nemčiji med drugim odvzeli državljske pravice, omejili njihovo gibanje, prinesli prepoved mešanih porok, prepoved mešanih zunajzakonskih spolnih odnosov in prepoved opravljanja javnih služb. S tem je postalo razvidno, da si pravo in morala lahko v krivičnih vladavinah močno nasprotujeta.

Ker je tako rekel Bog

Potem ko so bili bistveni odnosi znotraj problematiziranega področja nekoliko osvetljeni, smo lahko naredili prve korake v smeri utemeljitve moralnih sodb. Ker pogosto zasledimo utemeljevanje moralnih sodb s pomočjo takšne ali drugačne *avtoritete*, smo z dijaki premislili najprej njene tri pogosto nastopajoče oblike:

- tradicija,
- religija,
- javno mnenje.

Prvi dve sta pred dobrimi stotimi leti igrali

odločilno vlogo, medtem ko danes ni več tako. Zato ni presenetljivo, da so dijaki trditev: »To je slabo, ker tako pravita ata in mama,« sprejeli z nasmehom na ustih in v razredu ni bilo najti nikogar, ki bi se dejansko strinjal z njo (oziroma si ni upal). Seveda je trditev zvenela povsem otročje. Naša družba tradiciji ne pripisuje velikega pomena. Hitro smo ugotovili tudi, da se sčasoma marsikaj spremeni. Če je suženjstvo včasih veljalo za nekaj popolnoma samoumevnega, je danes odnos do njega v odločilni meri odklonilen. Možno je tudi nasprotno. Nekatera dejanja so bila včasih sporna, danes pa niso več. Torej se na tradicijo ne moremo zanesti.

Drugače je bilo pri naslednji obliki – pri javnem mnenju. Številni dijaki so bili prepričani, da je nekaj moralno ali nemoralno samo zato, ker tako meni večina. Torej: da bi resnično izvedeli, kaj je prav in kaj narobe, bi morali organizirati nekakšen posvetovalni referendum in vsem upravičencem zastaviti to vprašanje. V bistvu bi izglasovali, kaj je moralno in kaj ne.

Ampak tovrstne volitve nosijo v sebi neko težavo. V volilno kabino stopimo sami. Avtoritete ni. Soočeni smo z vprašanjem, ki ga moramo rešiti, pri tem pa nam nihče ne more pomagati, saj rezultati, ki naj bi nam prinesli odgovor, še niso znani. Znajdemo se v nevhvaležni situaciji, ko bomo s svojim lastnim glasom šele ustvarili avtoriteto, ki jo potrebujemo. Stojimo v krogu. Če se konec koncev odločimo za neko rešitev, potem smo to storili na podlagi neklih kriterijev, ne na podlagi javnega mnenja. S tem pa smo pokazali, da avtoritete ne potrebujemo.

Ne glede na vrsto avtoritete je odgovor na vprašanje, zakaj je nekaj moralno, potemtakem vedno isti: »Ker to pravi A.« Če sprejmemo, da A zelo dobro ve, kaj je prav in kaj ne, potem je naših težav očitno konec. Ni pa tako, če se naprej vprašamo, kakšne kompetence ima A, jaz pa ne, da je tega sposoben. Seveda nas še vedno lahko zanima, po katerih kriterijih A razločuje med pravnimi in nepravnimi dejanji. Saj ti kriteriji vendar morajo obstajati. Če jih

ne bi bilo, potem ne bi bilo več jasno, zakaj bi lahko nekaj veljalo kot slabo ali dobro. Zaradi kaprice?⁵

Avtoriteta utegne biti problematična, ker z naših ramen dobrohotno sname breme utemeljevanja moralnih sodb, oropa nas vloge subjekta in nam odvzame pravico do razmišljanja o posameznih temah, tukaj o etični temi. Ta pravica je pridržana le avtoriteti. Vsakdo, ki to ni, pa lahko vedno pričakuje odgovor: »Kdo pa misliš, da si, ko si upaš soditi o teh rečeh!« Monopol sodbe in njene utemeljitve tako pripada zgolj avtoriteti. Zreducirani smo na nedoletne otročiče, ki jim ni dano iskati odgovorov na žgoča etična vprašanja.

Da lahko vemo, ali ima avtoriteta prav ali ne, moramo poznati tudi utemeljitev, in če poznamo utemeljitev, potem avtoritete na potrebuje. Torej nekaj ni prav ali narobe, *ker je tako rekla avtoriteta*, temveč avtoriteta tako pravi, *ker za to obstajajo dobri racionalni razlogi*.

Kdaj moramo ubiti nedolžno bitje, da bomo moralni?

Ko smo ugotovili, da avtoriteta ne more pomeniti dobre utemeljitve, se je lov za racionalnimi razlogi lahko začel. Ni bilo treba dolgo čakati – in že so dijaki predlagali, da kot kriterij moralnosti izpostavimo *posledice, ki jih ima obravnavano dejanje na vpletene*. Če bodo posledice, na primer kraje, dobre, bo ta kraja ovrednotena kot moralno ustrezna. Če pa bodo posledice negativne (če bo kdo trpel *škodo*), potem bo nujen prejšnjemu nasproten sklep.

Naslednji korak je bil namenjen iskanju primerov, s katerimi smo poskušali konkretizirati gornjo teorijo. Razmišljali smo tako: če izpod blazine ukradem stari gospe ves njen privarčevani denar, da ne bo vedela, kako naj kupi kurilno olje in plača vse položnice, potem sem (po mne-

⁵ Na tem mestu bi rad opozoril na odlični prispevek O moralnem relativizmu izpod peresa Matevža Rudla v *ENM*, št. 1–2, 2004, str. 23.

nju dijakov) zaradi *škode*, ki ji jo prizadenem, in zaradi dejstva, da je svoj težko prigarani denar pošteno zaslužila, nemoralen.

Če pa starkinemu sosedu (za katerega vem, da namerava ubiti kar največje število nedolžnih ljudi) ukradem puško in s tem rešim številna življenja, potem sem ravnal moralno. Tako bom s krajo rešil nedolžna življenja in bom kljub dejstvu, da si je norec kupil puško povsem legalno in ima celo orožni list, denar pa je zaslužil kot vesten delavec v zavetišču za zapuščene živali, na koncu videti kot moralen posameznik.

V bistvu smo v tem miselnem poskusu v obeh primerih odtujili osebama nekaj, kar jima po pravici pripada. Zato bi morala biti kraja orožja prav tako podlo dejanje kakor rop starke. Ampak ker sodimo, da je *življenje velikega števila ljudi bolj pomembno kakor spoštovanje lastnine enega posameznika*, smo zaradi velikega pripravljeni žrtvovati malo.

Še nekaj podobnih primerov nas je privedlo do prepričanja, da je torej *vse* odvisno od *okolščin*, v katerih dejanja izvajamo, in od *posledic* teh dejanj.

Ko ugotovimo, da ima neko dejanje pod črto več pozitivnih posledic (lahko dodamo: za kar največ ljudi), potem bomo ne glede na naravo tega dejanja samega sklepali, da je pravilno in zaželeno. *To pomeni, da nobeno dejanje nima že vnaprej dodeljene fiksne vrednosti* – ta vrednost bo vedno odvisna od okoliščin. Večini dijakov se je zdel ta sklep povsem sprejemljiv.

S takšno opredelitvijo moralnosti smo se zelo približali *utilitarizmu*. Zato je nastopil čas, da ta pojem tudi spoznamo. Sledil je kratek uvod, v katerem sem razložil, da beseda utilitarizem izhaja iz latinske besede *utilis*, ki pomeni koristen, saj je kriterij presojanja med ustreznimi in neustreznimi dejanji prav v *kar največji koristnosti za kar največje število ljudi*. Cilj je: kar največjemu številu ljudi zagotoviti kar največ blaginje in sreče in zmanjšati njih-

vo nesrečo in bedo. Iznajditelj utilitarizma, Britanec Jeremy Bentham, je predpostavil, da ljudi vodita *ugodje* in *neugodje* – moralo je utemeljiti torej na *čutnosti*. Poleg tega je trdil, da je mogoče razumsko ugotoviti, katero od dejanj prinese kar največ ugodja. Bil je tudi prepričan, da bi bilo možno najbolj primerno dejanje v dani situaciji izračunati po naslednjih kriterijih:

1. Jakost – kako močno?
2. Trajanje – kako dolgo?
3. Zanesljivost – kako zanesljivo?
4. Bližina – kako hitro?
5. Plodnost – koliko še?
6. Čistost – v kolikšni meri brez bolečine?
7. Obseg – na koliko ljudi vpliva?⁶

Da bi preverili, ali ta pristop deluje ali ne, smo se odpravili na teren. Zamislili smo si situacijo, ko si želimo v kinu ogledati odličen film, ki je po pripovedovanju prijateljev največja stvaritev sedme umetnosti. Na poti tja pa ugotovimo, da isti znesek, ki bi ga drugače namenili za vstopnico, lahko v Afriki reši pet življenj. Kaj storimo, če smo prepričani utilitaristi Benthamove šole?

Sledili smo sedmim točkam in ovrednotili vsako od obeh možnosti. Pri tem smo imeli nemalo težav, saj posledice niso bile vedno najbolj jasne. Bistveno bolje kakor film se je odrezala dobrotelost.

1. Če je film res tako dober, kakor pravijo, potem bo užitek ob gledanju dejansko vrhunski. In ko ga primerjamo z zgolj nekim toplim občutkom pravičnosti, je užitek ob filmu dosti bolj intenziven.
2. Tudi če je film še tako dober, bo po nekaj urah zadeva minila. Medtem ko bo zadovoljstvo ob dejstvu, da smo pomagali, daljšega roka.

⁶ Palmer, Donald: »Postati moraš popoln«, v: *Ali središče drži? Uvod v zahodno filozofijo*, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1995, str. 309.

	FILM	DOBRODELNOST
1. Jakost	1	0
2. Trajanje	0	1
3. Zanesljivost	0	1
4. Bližina	1	1
5. Plodnost	0	1
6. Čistost	0	1
7. Obseg	0	1
Skupaj	2	6

3. Če mi film priporočijo prijatelji, ki dobro vedo, kakšni filmi so mi všeč, potem bo stvar zelo verjetno dejansko dobra. Po drugi strani pa se lahko zgodi, da pridem v dvorano s previsokimi pričakovanji, ki jim sledi zmerno nezadovoljstvo ali razočaranje. Pri Afriki je nekoliko drugače. Denar bom nakazal samo organizaciji, za katero sem povsem prepričan, da bo veliko večino tega denarja namenila dejanskemu problemu, in zato je verjetnost za moj užitek tu višja.

4. Ni se nam uspelo zediniti. Oboje je blizu. Denar lahko nakažem prek spleta, kino pa tudi ni daleč.

5. Strinjali smo se, da bomo deležni v prihodnosti več užitka z darovanjem denarja kakor z ogledom filma.

6. Med filmom nas lahko muči slaba vest, ker denarja nismo namenili dobrodelnosti. To pa nam skvari užitek.

7. Dobro delo ima vpliv na pet ljudi, medtem ko grem v kino sam ali v dvoje.

Odločili smo se torej za pomoč in ne za zabavo. Ampak dejansko možnost zabave in možnost pomoči obstajata vsak dan. Ali se bomo torej konstantno odpovedovali prvi in se zadovoljili z občutkom pravičnosti? Ali svojim otrokom ne bomo kupovali dobrot in igrač, ker bi ta denar bolj potreboval nekdo drug?

Obstaja pa še neka druga težava. Če je bistveni akter skupnost (ne posameznik) ali večina pre-

bivalstva, potem je lahko v številnih situacijah žrtvovanje za skupnost glavno moralno načelo. *Vrednost posameznika je v primerjavi z vso družbo zreducirana na njegovo koristnost*, kakor se lepo kaže v naslednjem miselnem eksperimentu, poimenovanem Samov primer. Navedel bom celoten odstavek iz učbenika Donalda Palmerja *Ali središče drži?*:

»Sam, v osnovi normalno, precej neopredeljivo, toda 'prijetno' človeško bitje, se odpravi v bolnišnico obiskat edino še živečo sorodnico, senilno, bolno teto. Njegov obisk se ujema s petimi nujnimi zdravstvenimi primeri v bolnišnici. Eden od bolnikov potrebuje presaditev jeter, drugi vranice, naslednji pljuč, spet naslednji novo srce in peti hipofizo. Vsak izmed njih je strašansko pomembna, zelo priljubljena oseba, katere smrt bi povzročila hudo žalost in resnično vznemirila veliko ljudi. Po drugi strani Sama ne bi nihče objokoval (razen mogoče njegove tete v trenutkih prisebnosti). Najvišji predstavniki bolnišnične administracije, vsi dosledni utilitaristi, ga zvabijo v operacijsko sobo, odstranijo njegove vitalne organe in jih razdelijo drugim ubogim pacientom in tako delujejo (dobesedno) v skladu z načelom koristnosti: največja količina sreče za največje število ljudi.«⁷

V tem mejnem primeru vidimo, kako Sama zaradi velike potrebe po njegovih organih zdravniki umorijo in s tem koristijo večjemu številu ljudi. Primer torej poskuša predstaviti

⁷ Prav tam, str. 318.

možne posledice, ravnanje, ki je v skladu z načeli utilitarizma, toda nasprotuje naši intuitivni predstavi pravičnosti. Prvo problematično dejstvo je, da si Sam ni *zaslužil* takšne usode. To se upira naši intuiciji: kako naj bi bil umor nedolžnega človeka moralno dejanje? Drugi problem pa tiči v tem, da je Samova vrednost zreducirana na njegove notranje organe. Kot samostojna oseba nima nobene vrednosti, nedotakljivosti in dostojanstva. Sam ni obravnavan kot človek, temveč kot kup mesa – kot krava, ki nam z zakolom prinese kar največ klobas.

Pokaže se, da so nekateri elementi utilitarizma problematični in nesprejemljivi, saj po tej teoriji žrtvovanje nedolžnih življenj očitno ni sporno. Če bi neka država sprejela utilitarizem te vrste kot temelj svoje zakonodaje, bi večina ljudi nedvomno čimprej poskusila zapustiti deželo, saj bi obstajala velika verjetnost, da bi v neki določeni situaciji lahko postali »koristni« za skupnost – v svojo veliko škodo seveda. Strah, da bi utegnil biti žrtvovan za višji cilj, bi bil nenehni spremljevalec slehernega posameznika.

Dosledni utilitarizem v mejnih primerih odpravi to, za kar naj bi si morala pravzaprav prizadevala. Morala bi morala preprečevati, da bi ljudje po krivem (ne da bi si to sami zaslužili) trpeli škodo. Pri utilitarizmu pa lahko vsakega državljana – pa naj bo še tako pravičen – doleti prav vse: od prisilnega »darovanja organov« do razlastitve. Dejansko pristanemo v Stalinovi državi. Če država za svoje dobro delovanje ta trenutek potrebuje nekaj političnih nasprotnikov, jih bo torej ustvarila.

Poleg tega se intuitivno zdi, da so nekatera dejanja – na primer mučenje, zavajanje, ugrabitev, zaslužjevanje, poniževanje itd. – slaba sama na sebi, ne glede na to, kakšne pozitivne posledice bi utegnili prinesiti za večji del skupnosti.

Utilitarizem ima torej svoje izredno dobre stra-

ni, ne skopari pa niti s slabimi, ko se približamo ekstremnim okoliščinam. Zato smo bili primorani iskati v drugo smer. Sklepali smo, da so nekatera dejanja dobra ali slaba sama po sebi in ne šele zaradi njihovih posledic. Vendar nam ni uspelo najti nobenega drugega merila, razen intuicije, ki pa ni prav najbolj zanesljiva pot.

Ali sem moralen, če nekomu pomagam iz usmiljenja? Seveda nisem.

Zato smo se na pomoč obrnili k Immanuelu Kantu in k njegovi utemeljitvi morale. Ugodje in bolečino kot podlago moralnosti zavrne, saj nekdo ob neki stvari občuti ugodje, drugi pa ob isti stvari bolečino. Zato se ne moremo zediniti, kaj je dobro. Morala pa mora biti enako zavezujoča za vse ljudi. Kant torej išče vsem ljudem skupno podlago – in najde jo v *umu*.

Oblikuje formulo, ki sleherniku omogoči razlikovanje med pravilnim in nepravilnim dejanjem. V trenutku dvoma vsakdo lahko dejanje vstavi v formulo in po ustrezni obdelavi iz nje dobi odgovor na vprašanje. Kant se zaveda, da obrazec ne sme biti vsebinski, saj mora biti uporaben za vse možne situacije. Tako se temeljni zakon čistega praktičnega uma glasi:

»Deluj tako, da lahko velja maksima tvoje volje vselej hkrati kot načelo obče zakonodaje.«⁸

V tej formuli najdemo nekaj novega – univerzalizacijo. Kar velja za enega, velja za vse, in to v preteklosti, v sedanosti in v prihodnosti. Torej ni pomembno, kdo stori neko dejanje. Biti nepristranski sodnik pa je težka naloga, saj pogosto nekomu, ki nam je simpatičen, oprostimo marsikaj slabega, nekomu, ki ga ne maramo, pa gledamo pod prste, kdaj bo storil napako, da bomo lahko rohnili nad njim.

Še praktičen primer za lažjo predstavo, kako deluje temeljni zakon. Primer smo omenili pri didaktiki filozofije na fakulteti. Želim se na

⁸ Kant, Immanuel, *Kritika praktičnega uma*, Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana, 1993, str. 33.

skrivaj, brez vozovnice, peljati z avtobusom. Še preden pa to izpeljem, me zanima, ali »švercanje« ni morda v protislovju s samim seboj in potemtakem neskladno z razumom in zato v nasprotju z moralo. Da bi to ugotovil, moram najprej formirati konkretni zakon. V tem primeru: »Švercaj se na avtobusu!« Po premisleku ugotovim, da dejanje ni v skladu z moralnim zakonom: če bi se vsi vozili brez vozovnic, bi podjetje propadlo, saj ne bi imelo več sredstev, ki bi jih drugače dobilo od plačanih vozovnic, »švercanje« pa bi bilo s propadom podjetja onemogočeno. Dejanje bi odpravilo samo sebe in ga zato ne moremo razglasiti za obči zakon. Torej kupim vozovnico!

Z dijaki preverimo še problematičnost laži, kraje in umora. Z univerzalizacijo, ugotovimo, omenjena dejanja ne bi bila več mogoča. Odpravila bi možnost samih sebe. Zato se jim je nujno treba izogibati.

Zanimivo je tudi to, da je dejanje po Kantu moralno samo takrat, ko ravnamo izključno iz dolžnosti, ne pa iz usmiljenja ali naklonjenosti. To namreč ne bi bila več umska podlaga ravnanja, temveč nekaj čutno-patološkega: nezanesljivo in nevredno človeka. Če se dolžnosti priključi še kak drug motiv, dejanje ne more biti moralno. Zato matere Terezije po Kantu ne moremo označiti kot zgled *moralne* osebe, saj jo vodi neko nagnjenje – v njenem primeru usmiljenje. To pa tudi še ne pomeni, da je *nemoralna*, temveč *amoralna*. Njena dejanja so resda povsem *legitimna* (v skladu z moralnim zakonom), a motivacija ni izključno umska in zato pogoja za moralno dejanje nista izpolnjena. Ta pogoja sta:

> *skladnost z moralnim zakonom*: moralni zakon ugotavlja, ali načrtovano dejanje na podlagi univerzalnosti ni morebiti v protislovju s samim seboj;

> *motivacija – dejanje je storjeno izključno iz dolžnosti*: ne sme biti nobenih primesi čustvenih nagnjenj, denimo sočutja; to je v bistvu

nekakšna varovalka, ki preprečuje, da bi bila dejanja, storjena z egoističnimi nameni, čeprav v skladu z moralnim zakonom, ovrednotena kot moralna.

Težava nastane, ker takšno pravilo zacementira vrednost nekega dejanja za vse situacije. Če mi je nekdo posodil nož, mu ga moram v vsakem primeru vrniti – tudi če so mi znani njegovi morilski naklepi. Pa tudi če bi z laganjem lahko rešil življenje, tega ne smem storiti. Moja *dolžnost* je, ravnati se po kategoričnem imperativu in zato gestapovcu povedati, kje se skrivajo nedolžne žrtve.

Ugotovili smo, da po Kantu pri morali naše želje, ugodje ali bolečina ne igrajo nikakršne vloge. Če je neko dejanje z uporabo kategoričnega imperativa spoznano za pravo, potem je moja dolžnost, da ga storim. Tudi če so njegove posledice katastrofalne za številne ljudi. Usmiljenje in prijateljska pomoč sta izvržena iz polja morale in Kantov nauk, ki se tako prizadeva najti neko občečloveško podlago za moralnost, lahko deluje hladno, ignorantsko in nečloveško.

Ob začetnem navdušenju sta nas oba pristopa (utilitaristični in Kantov) na koncu razočarala in ugotovili smo, da sama po sebi ne moreta ponuditi dokončnega odgovora. Ampak: ali se moramo odločiti za enega od njih in sprejeti njegove grenkosti?

Morda lahko uporabljamo oba pristopa; gledamo, da od obeh prevladajo dobre plati. Z utilitarizmom bomo skušali doseči kar največjo korist za kar največ ljudi, s Kantovo trditvijo, da je človek smoter sam na sebi, pa bomo preprečili, da bi žrtvovali posameznika za ta cilj. Kanta se ne bomo togo držali in lagali bomo vsakič, ko bo to potrebno, da rešimo nedolžno življenje.

Uporaba vprašanj pri pouku filozofije

Ali se filozofija v srednji šoli da poučevati na več načinov? V svoji diplomi sem pokazal, da se da. Vsak učitelj ima svoje razumevanje filozofije, kar vpliva na način poučevanja in se na koncu kaže v poteku pouka. Ker se mi je zdela to pomembna tema, ki se splača preveriti v praksi, ima diplomska naloga pomemben izkustveni del, v katerem pišem o opazovanju pouka na treh različnih gimnazijah pri treh profesorjih – A, B in C. Na podlagi analize opazovanja različnih učiteljev, ki poučujejo vsak na svoj način, v nekem obdobju sem želel pokazati ali ovreči tezo, da profesorjev koncept filozofije, ki tiči bodisi v filozofski tradiciji (zgodovini filozofije)¹ ali v mišljenju/refleksiji (problemskem pristopu), vpliva na izbiro načina poučevanja filozofije in uporabo vprašanj, tako pa navsezadnje tudi na dojanje filozofije pri učencih.

Dijake sem opazoval in bil prisoten pri pouku, pri čemer sem poskušal ugotoviti, ali je način poučevanja vplival na število njihovih vprašanj. Poleg tega so dijaki izpolnili ankete in te sem v nalogi analiziral. S profesorji sem na koncu naredil intervju in preveril, ali se moja opažanja skladajo z njihovim videnjem filozofije. V članku najprej predstavim teoretsko analizo vprašanj pri pouku, nato pa še ugotovitve praktičnega opazovanja.

Vprašanja²

Tvorjenje vprašanj in iskanje odgovorov je pot do spoznavanja sveta okoli sebe. Vprašanja so pri poučevanju prisotna od nekdaj. Učitelj nenehno postavlja veliko vprašanj in je skoraj

»poklicni spraševalec«. Vprašanja postavljajo tudi učenci.

Raziskave so pokazale, da naj bi 60 % učiteljevega časa predstavljala vprašanja. *Kakovost vprašanj določa kakovost v razmišljanju.*³ Osebnost se mi sicer ne zdi tako, vsaj zgled ni tak. Po mojih izkušnjah profesorji začnejo uro z *Danes bomo jemali ...* ali *Danes bomo govorili o ...* in nato razlagajo. Vprašanja ločimo po velikosti meril in razvrstitvah, tu pa bom posebej obravnaval vprašanja, ki jih postavlja učitelj, in vprašanja, ki jih postavljajo učenci.

Učitelj postavlja vprašanja zato, da vzpostavlja stik z učenci, da preverja njihovo znanje, da usmerja in spodbuja njihov miselni tok, da spozna učinek svojega dela, ocenjuje znanje.

Učenec postavlja vprašanja zato, ker ne razume učiteljeve razlage, ker ga zanima še kaj več in ker ne dohaja učiteljevega tempa. Poleg tega lahko postavlja vprašanja, ki niso v povezavi s poukom.

Kakor sem povzel zgoraj, pri razgovoru učitelj pripelje učence do novega znanja z uporabo vprašanj. V nekaterih načinih razgovora je veliko prostora za vprašanja učencev, pri drugih pa več za učiteljeva. Učitelji lahko postavljajo vprašanja tudi med razlago iz zgoraj navedenih razlogov. Učenci jih lahko z vprašanjem prekinijo, a učitelji tega po navadi ne marajo, saj jih zmotijo pri razlagi. Včasih učenci sprašujejo tudi zato, da bi prekinili razlago, ki je ne dohitevajo. Težko pa je določiti, katera njihova vprašanja so nesmiselna. Med seboj si jih zastavljajo tudi učenci sami, na vprašanja pa naletijo tudi v učbenikih in delovnih zvezkih ter jih prav tako vodijo do iskanja znanja. Vprašanja so pomembna, saj izboljšajo učinkovitost učenja zgolj s posredovanjem snovi.

¹ O zgodovinskem in problemskem pristopu je mogoče marsikaj prebrati v reviji *Filozofija na maturi*.

² Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L., *Kakršno vprašanje, takšen odgovor*, Sodobno pedagoško delo, Zavod SR za šolstvo, Ljubljana 1980.

³ Rupnik Vec, T., Kompare, A., *Kritično mišljenje v šoli*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 2006, str. 95.

Razvrstitev vprašanj pri pouku

Vprašanja lahko razdelimo v razrede po različnih merilih, najpogosteje pa glede na to, katere miselne procese želimo spodbuditi pri učencih. Včasih pomenijo začetek mišljenja, s katerim so tesno povezana, drugič pa njegovo nadaljevanje in usmerjanje. Vprašanja z vidika miselnih procesov ločimo v dve glavni skupini: vprašanja nižje ravni (ponovitev podatkov in dejstev) in vprašanja višje ravni (miselni procesi analiziranja, primerjanja in sintetiziranja).

Vprašanja nižje ravni so enostavna, saj zahtevajo v odgovor zgolj ponovitev naučene snovi in podatkov, ne pa večjega razumevanja vsebine, npr. *Kdaj se je rodil Heidegger?*⁴. Vprašanja višje ravni pa zahtevajo v odgovor poglobljeno razumevanje snovi, na podlagi katere z analiziranjem lahko izluščimo odgovor. Do odgovora pridemo s primerjanjem znanja in oblikovanjem odgovorov, ki jih nismo mogli neposredno prebrati prej. Na primer *Katere so razlike med Descartesovo filozofijo in filozofijo Tomaža Akvinskega?*

Po zgornji analogiji jih razvrščamo tudi na vprašanja zaprtega in vprašanja odprtega tipa. Obstaja še več razvrstitev, omenil bi Bloomovo. Vprašanja razdeli glede na to, kaj zahtevajo od učencev: znanje, razumevanje in uporaba naučenega se skladajo s prej omenjenimi vprašanji nižje ravni; analiza, sinteza in vrednotenje pa se skladajo z vprašanji višje ravni.

Če znamo uporabiti odgovore, lahko spoznamo pogled na svet naših učencev. S pravilnim odzivom na odgovore jih lahko usmerjamo in spodbudimo dodatno razlago snovi.

⁴To vprašanje sem dobil pri prof. Tinetu Hribarju, potem ko mi je po dolgem nerazumevanju uspelo ločiti med bitjo v svetu in bitjo za sebe, po poskusu razumeti besedila z zelo težko terminologijo in z uporabo v vsakdanjem življenju, in to pri izpitu, pri katerem sem želel pokazati svoje razumevanje.

Učiteljeva vprašanja⁵

Kakor pravi Tanja Rupnik Vec, vrsta in raven zahtevnosti učiteljevih vprašanj določata raven miselne dejavnosti pri učencih. Od vprašanj je namreč odvisno, katero stopnjo te dejavnosti zbudimo pri učencih glede na Bloomovo taksonomijo učnih ciljev⁶. Učitelji vede in nevede nenehno sprašujejo. Vprašanja postavljajo: neposredno ali posredno, med poučevanjem samim, med jemanjem snovi, na koncu lekcij in na začetku ur. Posredno sprašujejo pri pisnih preverjanjih znanja.

Med poučevanjem samim učitelj postavlja vprašanja, ki iščejo znanje pri učencih, so ustna ali pisna (na papirju ali na tabli). Učitelj jih lahko načrtuje že pred uro. Med samo učno uro torej postavlja vprašanja, ki si jih je prej zastavil. Če pa nanja prej ni tudi odgovoril, se lahko znajde v negotovosti, kaj sploh išče. Pomembno je, da jih postavi ob pravem času in na pravem mestu. Vprašanje je lahko dobro, a lahko izgubi svojo vrednost, če je zastavljeno slabo. Na splošno velja, da ga je lahko napisati, težje pa nanj odgovoriti. Cilj vprašanja tudi ni vedno odgovor, temveč pritegnitev pozornosti, postavljanje novih vprašanj, spodbujanje učenja ... Avtoritarni učitelji pogosto zastavljajo vprašanja, na katera *pričakujejo* en sam odgovor, učitelji demokratičnega ali anarhičnega tipa vodenja pa pričakujejo oz. dovoljujejo več odgovorov, celo več pravih odgovorov. Avtoritarni učitelji včasih zastavljajo manj vprašanj. To se teoretično sicer zdi samoumevno, a ni. Rekli smo že, da dialoške metode lahko uporabljajo tudi avtoritarni profesorji, in njihova vprašanja lahko merijo na divergentno mišljenje celo bolj kakor vprašanja nekaterih profesorjev z demokratičnim slogom.

Profesorji pogosto zastavljajo tudi retorična

⁵Dillon, J. T., *Questioning and Teaching, A Manual of Practice*, Teachers College, Columbia University, New York 3. Teacher Questions, str. 42–77.

⁶Rupnik Vec, T., Kompare, A., *Kritično mišljenje v šoli*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2006, str. 97.

vprašanja, na katera sploh ne pričakujejo odgovora ali nanja odgovorijo sami. Takšna vprašanja so manj zaželeni, podobno kakor sugestivna, zavajajoča ali navidezna vprašanja.⁷

Po uri lahko učitelj ugotavlja znanje učencev s spraševanjem. Lahko jih sprašuje tudi po globinskem razumevanju. Sam se lahko postavi v vlogo opazovalca in se vpraša, kako stvari med uro in na splošno delujejo pri učencih.

Postavljanje vprašanj

Namen vprašanj je od profesorja do profesorja različen in se spreminja glede na okoliščine. Z vprašanji si pomaga priti do učnih ciljev. Učitelji lahko pripravljajo vprašanja vnaprej, vendar ni dobro, če vsa, sicer bi bil pouk programiran in neodvisen od učencev, posledično pa manj uspešen. Kot najprimernejše se je izkazalo pravilo, da učitelj vnaprej pripravi temeljna vprašanja⁸ (ki jih ima morda že v pripravi) in so namenjena vsemu razredu. Druga vprašanja so navadno usmerjena proti učencem, včasih točno na posameznika, na skupino pri delu v skupinah, običajno pa na razred kot celoto. Včasih učitelj na glas zastavlja vprašanja tudi sebi. Z njimi se izraža njegov odnos do razreda, pričakovanja ... S preveč vprašanji pa lahko govor celo zaviramo. Po hipotezi naj bi več učiteljevih vprašanj vplivalo na manj vprašanj učencev. Način postavljanja vprašanj se spreminja tudi glede na razmere v razredu. Te se nenehno spreminjajo.

Vprašanja se spreminjajo tudi glede na filozofsko temo. Imamo torej dve spremenljivki, razmere v razredu in filozofsko temo, in učitelj mora najti pravi način, pri tem pa mu pomaga tretja – kako jih posreduje. (Lahko s skupinskim, individualnim delom, skupinsko razpravo

ali frontalnim poukom.) Pri tem se ozira tudi na zunanje okoliščine (čas, prostor, politični položaj ...) in cilje, ki bi jih rad dosegel (globinsko/površinsko razumevanje, zapomnitev ...).

Za konec naj omenim izsledke raziskave, namreč da so odgovori učencev na osnovnih šolah v Veliki Britaniji v povprečju trajali 5 sekund, skoraj tri četrtine pa jih je vsebovalo 3 besede ali manj.⁹

Vprašanja učencev¹⁰

Vprašanja učencev pomenijo njihovo neposredno zanimanje za snov, za učenje, za učni proces in zato so zelo pomembna. Vendar pa je med poukom zanja bolj malo prostora. Učitelji bi zato morali ustvariti prostor in čas zanja ter spodbuditi učence, da sprašujejo.

Raziskava je pokazala, da učenci skoraj ne zastavljajo vprašanj, še tista, ki jih, niso nujno v povezavi z vsebino učnega procesa. V nasprotju s tem pa naj bi kar 60 % časa zapolnila učiteljeva vprašanja. Ta so po večini praktična in ne vsebinska. Ne merijo na globlje razumevanje, temveč na ponovitev podatkov. Na svoja vprašanja dobijo učitelji odgovore, ki jih nagradijo z bednimi frazami: »Da. To si dobro povedal. Tako je.«

V glavah učencev se porajajo vprašanja, vendar jih zaradi več vzrokov ne zastavljajo. Ti vzroki niso eksplicitni, so del nenapisanih pravil, ki se oblikujejo znotraj razreda v odnosu do posameznega profesorja. Ta pravila se od razreda do razreda razlikujejo. Pomemben element so odnosi med učenci in razredno ozračje. Vprašanj učenci ne zastavljajo, ker bi učitelja zmotili med predavanjem, ker se bojijo, da vprašanje ni primerno, ker sistem njihovih vprašanj ne predvideva, ker običajno začne govoriti profesor, ker ne želijo pokazati neznanja itd.

⁹ Prav tam, str. 115.

¹⁰ Dillon, J. T., *Questioning and Teaching. A Manual of Practice*, Teachers College, Columbia University, New York, 2. Student questions, str. 6–26.

⁷ Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L., *Moč učnega pogovora, Poti do znanja z razumevanjem*, DZS, Ljubljana 2009, str. 113.

⁸ Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L., *Moč učnega pogovora, Poti do znanja z razumevanjem*, DZS, Ljubljana 2009, str. 119.

Učenci pa ne prikrivajo samo svojega pomanjkljivega znanja, ampak tudi svoje ideje in predloge, ki se jim iz katerega koli od zgoraj navedenih razlogov ali še kakšnih drugih ne zdijo primerni. Raziskave so pokazale, da je bolje, če učitelj daje izjave in ne postavlja vprašanj. S tem se poveča količina govora pri učencih. Odgovori na izjave so daljši in celovitejši kakor pri vprašanjih.¹¹

Dejstvo je, da učenci sprašujejo vse manj, čim starejši so, in to je škoda. Vprašanje kot *Ali komu ni kaj jasno?* ne spodbuja vprašanj, saj tistega, ki bi kaj vprašal, vnaprej opredeli za bedaka, ki »mu ni jasno«. Pomembno je, da se učitelj spodbudno odzove na vprašanje in je učencem za zgled.

Proces postavljanja vprašanj: za postavitev vprašanja »mora«¹² učenec upoštevati norme obnašanja pri pouku. Vprašati mora ob pravem času in vprašanje mora biti primerno. To pa je le ena plat, saj učenci postavljajo tudi za pouk neprimerna vprašanja z različnimi nameni, na primer zmotiti učitelja/-ico, vzbuditi smeh pri prijateljih in podobno.

Ravnanje z vprašanji učencev: ker imamo vprašanja učencev za nekaj dobrega, jim moramo narediti prostor. Količina vprašanj je odvisna od učiteljevega odziva. Če ga vprašanja motijo, se bo nanja odzval negativno, če pa jih želi spodbuditi in povečati njihovo število, se mora nanja dobro pripraviti in pravilno odzvati, jih spodbuditi in ne zatreti.

Teza

Na začetku sem se vprašal, ali se filozofija da poučevati na več načinov. Iz doslej povedanega bi lahko sklepali, da se da. Če sprejmemo Gadamerjevo tezo, da obstajata dva koncepta

filozofije, ju je smiselno povezati z načini poučevanja.

Stališče, ki ga preiskujem v tej nalogi, je, da koncept filozofije pri učitelju vpliva na izbiro načina vodenja razreda in pristopa k poučevanju. To se kaže pri interakciji z učenci in uporabi različnih vprašanj. Vse skupaj na koncu privede do različnega dojemanja filozofije pri učencih, pa tudi do razlike v tem, kaj se naučijo.

Avtoritarni učitelj zaradi svojega pristopa k učni uri, ki je načrtovana in vodena po njegovi zamisli, povzroči upad vprašanj učencev. Slednja je težko predvideti, saj ne ve, kaj posameznim učencem ne bo jasno, po drugi strani pa jih lahko načrtuje, a ne more zajeti vseh možnih vprašanj. Lahko se zgodi, da zaradi načrtovanja vprašanj učencev postane pozoren le na tista, ki jih je predvidel, medtem ko druge prezre ali zavrne. Njegovemu načinu bližji je zgodovinski pristop v smislu filozofije kot prenašanja tradicije, saj je zanj predvidljivejši in bolj odmaknjen od učencev. Zaradi načina poučevanja in pristopa uporablja večinoma vprašanja nižje ravni.

Nasprotno demokratični učitelj dovoljuje in sprejema vprašanja učencev, a ni nujno, da obravnava vse. Bližje mu je problemski pristop, saj se tako približa učencem ter jim naredi prostor za vprašanja in skupinsko dinamiko. V večjem številu uporablja vprašanja višje ravni. V anarhičnem tipu poučevanja pa učitelj dovoljuje vse vrste vprašanj, vendar je uspešnost odgovarjanja nanja sporna. K posameznemu pristopu ga prisili volja učencev.

Učitelji v svojem pristopu združujejo elemente vseh treh oblik, vendar ena prevladuje.

V opazovanju bom poskušal biti pozoren na: število učiteljevih vprašanj, število vprašanj učencev, razmerje med njimi, kakovostno raven vprašanj, način vodenja pouka in uporabo različnih pristopov.

¹¹ Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L., *Moč učnega pogo- vora, Poti do znanja z razumevanjem*, DZS, Ljubljana 2009, str. 120.

¹² Učenec čuti, da je tak odziv pravilen oz. da naj bi tako ravnal.

Opazovanje¹³ in analiza pouka

Da bi odgovoril na zastavljeno vprašanje, sem naredil torej:

1. Obiskal sem tri gimnazije.
2. Tam sem opazoval pouk, beležil vprašanja ter naredil ankete z dijaki in intervju s profesorji.
3. Analiziral sem opazovanja, ankete in intervjuje ter napravil zaključke.

Pri postavitvi okvira za opazovanje je pomembno, da vnaprej določimo vidike opazovanja in jih opišemo. Izdelal sem si sistem kategorij. Beležil sem vsakokratna vprašanja učiteljev ali učencev. Sproti sem jih ločeval na vprašanja višje in nižje ravni. Zabeležil sem tudi različne načine vodenja pouka. Po koncu ure sem presodil, ali je bil uporabljen zgodovinski ali problemski pristop. Ocenil sem tudi način, na katerega učitelji sprejemajo vprašanja učencev.

Paziti sem moral na objektivnost in zanesljivost. Nobenemu učitelju nisem smel dajati prednosti in vedno sem opazoval pod istimi merili. Poleg moje prisotnosti je na dijake vplival vprašalnik, ki sem ga razdelil dijakom na začetku ure, in na profesorje vprašalnik zanje. Mesec in pol sem pri vsakem profesorju spremljal okoli 20 ur pouka v različnih razredih in nato naredil analizo.

Opazovanje pouka

Pouk sem opazoval na treh šolah, ki so imele vsaka svoje značilnosti:

1. gimnazija A je bila edina svoje vrste v velikem mestu in nanjo so poleg dijakov iz mesta hodili še oni iz okoliških krajev in vasi. Razredov je bilo kar osem na letnik in bili so povsem polni. Zato so v njih sedeli dijaki z raz-

ličnimi interesi.

2. gimnazija B je bila posebna zato, ker je bila le ena od gimnazij v mestu, a bila je športna, kar pomeni, da je bil na njej visok delež dijakov s statusom športnika. Razredi so bili manjši, dijaki pa so izostajali tudi zaradi športnih obveznosti. Vzdušje na šoli je bilo bolj sproščeno.

3. gimnazija C je bila prav tako le ena od gimnazij v mestu. Vendar je bila prej poznana kot računalniška, za tiste, ki naj bi naprej študirali tehnične smeri. Zanimanje zanjo je bilo veliko in zato je imela omejitve vpisa. Še vedno je bila poznana kot šola z visokim učnim uspehom in pričakoval sem zelo motivirane dijake.

Na vseh treh šolah sem opazoval pouk in neposredno beležil vtise v prenosni računalnik, na koncu pa izvedel ankete med dijaki. Beležil sem število profesorjevih vprašanj odprtega in zaprtega tipa ter število vprašanj dijakov odprtega in zaprtega tipa.

Opazovanje pouka na gimnaziji A

Kakor že rečeno, sem v preglednico med poukom vnašal število vprašanj. Na gimnaziji A je nastala kar dolga preglednica zaradi veliko razredov. Natančnejši pogled pa pokaže skromno bero vprašanj na obeh straneh.

¹³ Marentič Požarnik, B., *Nova pota v izobraževanju učiteljev*, Državna založba Slovenije 1987. Od naključnega k sistematičnemu opazovanju pouka; od opazovanja »od zunaj« k opazovanju »od znotraj«, str. 38–47.

Profesor A	Prof. vprašanja nižje ravni	Prof. vprašanja višje ravni	Vpr. dijakov višje ravni	Vpr. dijakov nižje ravni
4. f	Vsa		Ni	Ni
4. d	Podvprašanja	Temeljno	1	2
4. g	Malo		2	2
4. b	Vsaki 5 min.		Ni	Ni
4. h	3, na začetku			1
4. g	1	Retorična		
4. a	Ni jemanja snovi			
4. g	1 spraševanje, 2	2		2
4. b	Pri spraševanju			
4. f	2	Retorična vprašanja	Ni	Ni

Iz preglednice je razvidno, da je bistveno več spraševal profesor. Neposredno je uporabljal zaprta, v retoričnih pa si je zastavljal odprta vprašanja. Dijaki so spraševali bolj malo, iz preglednice pa je razvidno tudi, da je imel profesor največ razredov od vseh treh opazovanih profesorjev.

Intervju s profesorjem A

Iz odgovorov na intervju se vidi profesorjeva želja, da bi dijake nekaj naučil. Poleg videnja problemov so mu pomembni tudi podatki. Kombinacija zgodovinskega in problemskega pristopa je opazna tudi iz analize opazovanja in anket.

Pri zgradbi pouka mu je pomembna komunikacija, vendar jo nerodno argumentira, saj privoli v frontalni učni slog. Odvisnost za razvoj dialoga pripiše motiviranosti dijakov v razredih, tako kakor se je izkazalo tudi v opazovanju. Manjša motivacija v nekaterih razredih je morda posledica tega, da šola dobi dijake iz vseh vetrov in ima nehomogene razrede s slabim vzdušjem, kar sem opazil sam, medtem ko bi profesorju težko očital pomanjkanje interesa za motiviranje.

Kakor večina drugih profesorjev ima tudi profesor A že narejene priprave. Glede na dolgo pedagoško prakso in odgovor na predzadnje

vprašanje sem se vprašal, ali ne temeljijo na starih pripravih, ko je zavestno učil po zgodovinskem pristopu. Sicer pa mu pride gradivo naključno na misel in tako je najbrž pri večini profesorjev filozofije.

Res nisem opazil, da bi imel vprašanja vnaprej pripravljena in da se v različnih razredih ponavljajo. Ustno ocenjevanje dijakov je med mojim opazovanjem potekalo predvsem z zaprtimi vprašanji, kontrolne naloge pa naj bi imele tudi esejistična vprašanja, kar se mi zdi bolje. Strinjam se z njegovo oceno, da nekateri profesorji pri filozofiji lenarijo, ko dajejo dijakom v delo seminarske naloge. Tak profesor se izogne poučevanju/svojemu delu in dijakom le razdeli naslove za seminarske, ti jih naredijo in morda predstavijo. Tu se pedagoško delo konča in le od dijakov je odvisno, ali kaj odnesejo od takega dela. V mislih sva imela mojega profesorja iz gimnazije.

Pri merilu znanja se spet pokaže profesorjevo kombiniranje zgodovinskega in problemskega pristopa. Prav se mi zdi, da spodbuja prizadevanje dijakov ne glede na doseženo znanje in da zna razumeti, iz kakšnega okolja prihajajo.

Domačo nalogo profesor A daje, kar je bilo zame malo nepričakovano, saj je pri filozofiji sam kot dijak nikoli nisem imel. Smiselno bi bilo, da filozofske spise berejo pred jemanjem

snovi, saj bi za nazaj ne naredili kaj dosti. Pri delanju domačih nalog je profesor mislil bolj na kazen z negativno oceno, a lahko bi pomislil tudi na nagrado v obliki dobre ocene.

Ko sem nameraval biti kritičen do profesorjevega odgovora, da mu je pomembno samostojno razvijanje mišljenja dijakov, češ, da misliti vendar že znajo in da je odgovor podoben tistemu iz zgodovinskega pristopa, sem ugotovil, da najbrž ni edini profesor, ki si to želi, in da je bila poudarjena samostojnost tega mišljenja. Za stavkom, da dijaki že znajo misliti, je skrito predvidevanje, da ne znajo pravilno in ne samostojno misliti, saj drugače pouk filozofije ne bi bil potreben.

Mislim, da je profesor pomemben člen na prehodu med zgodovinskim in problemskim pristopom. Začel je z zgodovinskim in si nato prizadeval za problemski pristop. Zato se še kaže zgodovinska osnova profesorjevega poučevanja.

Zanimiva se mi zdi miselnost, da je najlažje priti skozi maturo z izbiro predmeta filozofija. Ta miselnost pa je lahko tudi napačna. Ne sicer pri profesorju A, saj jih ciljno nauči pisati eseje za maturo. Profesorjevo mnenje, da najboljši za filozofijo nanjo ne pridejo, potrjujem tudi jaz. Vsak ima svoj interes in ga po svoje udejvanja.

Intervju je potrdil zavedanje profesorjeve pedagoške zgodovine in zdaj lažje razumem prehajanje med pristopoma, ki sem ga opazil med poukom.

Zaključek A

Razredi so bili med seboj različni, a so imeli nekaj podobnosti: vsaj polovica dijakov je povezovala filozofijo z načinom razmišljanja in razglabljanja, velika večina pa jo je povezovala z imeni filozofov in filozofskim besediščem. Prav tako je v vseh treh razredih večina videla namen profesorjevega dela v podajanju osnov filozofije od začetkov v stari Grčiji. Kljub zanimanju za pouk je bilo med razredi mnenje glede tega različno. 4. f se je od drugih razre-

dov razlikoval po prevladi večinskega mnenja, da ne morejo vplivati na potek pouka in da so manj izražali svoje mnenje. Iz anket je razvidno, da so bili v vseh treh razredih posamezniki, ki se s profesorjem niso strinjali, vendar ne več, kolikor je nemotiviranih učencev običajno v razredu. In v vseh treh razredih je bila izražena želja po spremembi vsebine pouka od teorije k sodobnejšim problemom in lastnemu mišljenju.

Profesor je ure sicer začel s problemskim pristopom, vendar je prehajal na zgodovinskega. To se je opazilo že po večkratnem risanju premice ali spirale na tablo kot simbola časovnega razvoja. Za uspeh in nadaljevanje ure s problemskim pristopom je bilo potrebno dobro ozračje, ki ga je razred prinesel s seboj. Če je bil ta nemiren ali pasiven, je profesor uporabil zgodovinski pristop, ki so ga bili dijaki vajeni od drugih predmetov.

Kar se tiče vodenja ure, je imel profesor prevladujoč avtoritarni slog, ki se je pri delu dijakov kazal kot zavest, da ne morejo vplivati na pouk (izkazano v anketah), pa tudi s tem, da niso klepetali in da so dvigovali roke. Svoje mnenje so izražali predvsem profesorju in od njega pričakovali odgovor ali komentar, ne pa toliko iz pogovora s sošolci.

Posledica zgodovinskega pristopa in delno avtoritarnega vodenja je bilo malo vprašanj in šibkejša komunikacija med profesorjem in dijaki. Pomemben dejavnik je bil po mojem videnju (to razkrije tudi intervjuju), da jim je želel profesor predstaviti probleme, ki so se zdeli pomembni njemu in manj dijakom.

Opazovanje pouka na gimnaziji B

Gimnazija B je bila posebna zato, ker je športna – njeni dijaki po večini nekaj trenirajo in dosti manjkajo pri pouku. Ozračje v razredu je bilo bolj sproščeno, njihova tekmovalnost in ambicije so usmerjene na športno področje. Razredi niso bili preveč številčni in pouka niso dopolnjevali s televizijo ali računalnikom.

Analiza opazovanja pouka in anket B

Pri prvem opazovanju je nastala zgolj kratka preglednica, ki je nisem dopolnjeval, saj so bile

naslednje ure v posameznih razredih podobne prvim, poleg tega je bil dialog hiter, število vprašanj pa visoko.

Profesor B	Prof. vprašanja odprtega tipa	Prof. vprašanja zaprtega tipa	Vpr. dijakov odprtega tipa	Vpr. dijakov zaprtega tipa
4. a	Večina, temeljna, 10	Stranska	Večina, 5	3
4. c		Večina		4
4. e	Temeljna	Dopolnjujoča	Vsebinska 2	Praktična 4

Preglednica pokaže zelo veliko vprašanj na obeh straneh. Zaradi dinamičnosti dialoga sem težko spremljal število profesorjevih vprašanj. Pri 4. c se vidi drugačna zgradba vprašanj, so le zaprta. Za to sta bila morda kriva oba – profesor in ozračje v razredu.

Intervju s profesorjem B

Ker sem ankete delal aprila, kar je že skoraj konec šolskega leta, ki se za četrtošolce zaključil, se mi zdi, da so dober kazalnik uspešnosti pouka. Po njih je bil profesor B kar uspešen pri dokazovanju, da filozofija ni nepomembna. Prav tako jih je veliko, vendar manj, sprejelo njegov drugi namen poučevanja, da je filozofija krovna veda, ki preučuje in sprašuje vse druge. Zanimivo se mi je zdelo tretje bistvo, ki je neposredno povezano z dijaki. Profesor si želi, da se ti zavedajo pomembnosti svojih vprašanj. Mislim, da se tu pokaže problemska zasnova njegovega pouka. Poleg tega se vidi, da se pripravi na delo v razredu in prilagodi pouk, kar je bilo razvidno tudi iz mojega opazovanja.

Pri drugem vprašanju se pokaže profesorjevo avtoritarno vodenje, saj sta mu pomembna red in disciplina pri dialogu. Po drugi strani pa se vidi njegov demokratični slog pri vodenju dialogov, v katerih vsak lahko pove svoje mnenje in se profesor nima za vseveda.

Tretje vprašanje je zanimivo, saj nad njim visi pričakovanje, da profesor za pripravo porabi cel kup časa. Vendar prizna, da se ravna po že narejenih pripravah, ki sledijo učnemu načrtu.

Toda glede na zanimanje dijakov neki temi nameni več ur obravnave. Sicer pa več časa porabi za pripravo gradiva, ki se spreminja glede na vsakokratno aktualno polemiko iz vsakdanjega življenja. Moje vprašanje je bilo provokativno, saj nisem pričakoval od profesorja, da bi se pripravljalo veliko časa. Vprašanje je najbrž povezal s tem, kaj bosta rekla druga dva profesorja. Brez potrebe, zato sem mu pomagal priznati resnico.

Odgovor na četrto vprašanje sem poznal že iz opazovanja – vprašanj res nima vnaprej pripravljenih. Prav tako je res, da dijake ocenjuje s kontrolnimi nalogami, med opazovanjem pa sem ugotovil, da uporablja spremenljivo merilo za ocenjevanje znanja glede na posameznega dijaka.

Domače naloge se mi zdijo pri njem zanimive, saj niso ponovitev za nazaj, ampak začetek jemanja prihodnje snovi. Pravilno se mi zdi pisanje komentarjev nanje, saj tako pritegne dijake.

Učni načrt spretno prilagaja šoli in sebi, zato profesor B ne vidi potrebe po njegovi spremembi. Filozofija mu ne da miru in poučevanje je zanj užitek, kar se vidi tudi iz odziva dijakov v anketi, ki se najprej navežejo nanj in šele nato na učno snov. Končala sva s spominom na dolgočasna predavanja zgodovine filozofije s fakultete, na kar odgovori posredno s tem, kako on naredi ure zanimivejše in problemske.

Zaključek B

Skupna točka vseh opazovanih razredov na gimnaziji B je, da so dijaki filozofijo po večini povezovali tudi z načinom razmišljanja in ne le s snovjo. Po profesorjevi zaslugi ne vidijo filozofije le v antični Grčiji, temveč vsaj na pragu novega veka z Descartesom. V vseh razredih so veliko sodelovali pri pouku s svojimi komentarji in vprašanji. Skupaj s profesorjem so uporabljali tudi odprta vprašanja. Dijakom je bila diskusija vseh predvsem zato, ker je bila navezana na sodobne primere, zato so vsi lahko vsaj razumeli, če ne sodelovali. Če so bili pasivni ali je pouk potekal bolj z zgodovinskim pristopom kakor na primer v športnem razredu, so sledila vprašanja nižje ravni na obeh straneh. Kljub sodelovanju pa je ure vodil profesor in tega so se tudi zavedali.

Po mojem videnju je profesor B vodil ure avtoritarno, vendar je demokratično dovoljeval komentarje in vprašanja, in kljub temu da so dijaki vedeli, da na uro ne vplivajo bistveno, se število vprašanj in komentarjev ni zmanjšalo. K temu je prispeval predvsem problemski pristop, ki je, zaradi navezanosti na sodobnost, dijakom omogočal verbalno sodelovanje pri

pouku. Na drugi strani je profesor s pametno vodeno avtoritarnostjo primoral k pozornosti tudi tiste, ki jih sicer sama snov ni zanimala. Večina ur je bila dobro pripravljenih, zato je lahko nastopal samozavestno.

Intervju je pokazal, da profesor vidi filozofijo najprej kot način razmišljanja, ki ga pritegne, in poučevanje je zanj nadgradnja tega razmišljanja. Kljub temu da ima ure vnaprej pripravljene, jih aktualizira s trenutnimi vzgibi ter jih poskuša približati sebi in dijakom. V pouku uživa in ga ne jemlje kot nekaj, kar *mora*. Mislim, da se odgovori iz anket in intervjuja skladajo, da so dijaki sprejeli njegovo videnje filozofije in da je pri pouku uspešen.

Opazovanje pouka na gimnaziji C

Na gimnaziji C sem opazoval pouk pri tretjem profesorju, ki se je po tipu vodenja ločil od prvih dveh. Po svoje se je ločila tudi šola, saj je bila do pred nekaj let računalniška gimnazija in je imela visoko omejitve vpisa. Vanjo se navadno vpisujejo motivirani dijaki, ki jih zanima tehnika, in od njih bi pričakovali nezanimanje za filozofijo, saj ni tehnična veda. Med opazovanjem pouka sem si zabeležil število vprašanj:

Profesor C	Prof. vpr. odprtega tipa	Prof. vpr. zaprtega tipa	Dijaška vpr. odprtega tipa	Dijaška vpr. zaprtega tipa
4. e	Večina	Redka	2	0
4. f	Večina	Pomoč odprtim, retorična	5	4
4. c	Temeljna, veliko	Polovica		Praktična
4. a	3	Večina	1	Praktična
4. f	Začetna	Ni	3	3
4. e	1	3	5	4
4. d	3			4

Pogled na preglednico pokaže, da je bila komunikacija med dijaki in profesorjem zelo dobra. Oboji so po večini zastavljali odprta vprašanja. Dijaki so spraševali enako ali celo več kakor profesor, ki je gradil uro na odprtih vprašanjih in jih nato po potrebi dopolnjeval z zaprtimi.

Da bi k sodelovanju pritegnil pasivne učence, je uporabil zaprta vprašanja.

Iz intervjuja s profesorjem se mi zdi pomembno poudariti, da želi dijake naučiti različnosti stališč, kar je podobno kakor stališče profesorja

B – da nihče nima absolutno prav. Po mojem mnenju vsi trije profesorji najbrž porabijo največ časa za pripravo, saj pregledajo stare priprave, delajo nove in pred uro celo pogledajo film, čeprav so ga že videli. Za učno uro pripravijo vprašanja vnaprej. Ta sem v preglednici zabeležil kot *temeljna*. Torej ne velja povsem trditev, da jih pripravljajo vnaprej avtoritarni profesorji, kakršen on zagotovo ni.

Dobro se mi zdi tudi nagrajevanje domačih nalog, saj privablja dijake, da jih delajo. V nasprotju z njim profesor A ocenjevanje domačih nalog uporablja kot prisilo, in to jih morda odbija. Kar se tiče srednješolskega profesorja za filozofijo, je profesor C najbrž imel dobrega, ker se ga spominja v pozitivni luči. Na prehodu med ideološkima sistemoma se je na fakulteti našel prostor tudi za dialog in to mu je nedvomno koristilo.

Zaključek C

Med opazovanjem pouka pri profesorju C sem sprva dobil podoben občutek kakor moji sošolci med hospitacijami pri njem. Imel je dobro pripravljene ure in bil res odprt za vsa vprašanja, nanja se je dobro odzival in dijake k njim še spodbujal. Ure je vodil demokratično in s problemskim pristopom, vendar so se zdele precej anarhične, to pa zunanje gledalce odbija, saj so vajeni avtoritativne profesorske vloge. Morda brez zgleda anarhičnosti demokratični učni slog ni mogoč, še posebno ne glede na notranjo dinamiko v razredu, ki se odpre s tem slogom. Pokaže pa se, da so dijaki kljub izkazanemu nezanimanju sledili uram ter imeli izdelane predloge in mnenja. V vsakem razredu se je oblikovala večja ali manjša skupina, ki je imela do filozofije odklonilen odnos, in skupina, ki se je zanimala zanjo ter je sodelovala in oblikovala ure. Drugi so zmerno sodelovali in bili prisotni vsaj pasivno. Večje kakor na drugih dveh šolah je bilo zavedanje med dijaki, da so lahko vplivali na pouk. Velika je bila tudi skupina, ki ga je spremljala glede na zanimivost

snovi. Po mojem mnenju je imel profesor kar dobre dosežke, motila pa me je skupina odklonskih dijakov, za katero se ni nihče posebej trudil, da bi zbudil njihovo pozornost, in ki je lahko obsegala tretjino razreda. Kljub vsemu so v anketi vsi pokazali vsaj nekaj znanja oziroma se ugotovitve ankete v tem smislu niso bistveno razlikovale od ugotovitev pri drugih dveh.

Sklep

Z opazovanjem pouka sem ugotovil, da načela iz moje teze, postavljene pred opazovanjem, ne držijo povsem. Dejal sem, da profesorjev koncept filozofije vpliva na način poučevanja, na njegovo vodenje razreda in način njegovega zastavljanja vprašanj. To naj bi se na koncu pokazalo pri dojemanju filozofije pri dijakih.

Opazoval sem tri profesorje. Profesor A je poskušal imeti ure s problemskim pristopom, vendar ga je spreminjal v zgodovinskega, kadar dijaki niso bili pripravljeni sodelovati. Njegovo vodenje je bilo prevladujoče avtoritarno. Vprašanj dijakov je bilo manj kakor pri preostalih dveh profesorjih. Zanj bi pravilo iz teze najbrž veljalo, vendar je pri različnih urah in razredih uporabljal različen način vodenja. Nekoliko so bili poteki ure odvisni od ozračja v razredu, kar se mi sicer ni zdelo v redu, vendar je najbrž uspeh šolske ure vedno delno odvisen od notranjega ozračja in motiviranosti učencev.

Profesor B je ves čas uporabljal, ali vsaj poskušal *uporabljati*, problemski pristop. Dijaki so ves čas spraševali z vprašanji obeh tipov in samoiniciativno sodelovali v debatah. Vendar je profesor vodil ure avtokratsko, kar sicer ne pomeni, da ne bi smeli spraševati, vendar niso mogli spremeniti začrtane smeri učne ure. Domišljali so si, da potek ure lahko spremenijo, ali pa so vedeli, da nanjo ne morejo bistveno vplivati. S svojim načinom vodenja je k sodelovanju primoral in pritegnil tudi pasivne učence, poleg tega so se ure filozofije zaradi možnosti dialoga zdele zanimive veliki večini. Avtoritarnost se kaže še v velikem pove-

zovanju filozofije s profesorjem. To se sklada z opisom avtoritarnega profesorja v zgornjem delu. Dober avtoritarni profesor veže dijake nase, tudi zaradi svojega položaja *alfa*. A kakor rečeno, če tak profesor izostane od pouka, raven dela pri učencih močno pade in najbrž bi se to zgodilo tudi pri omenjenem profesorju. Teza, da naj bi avtoritarnost vlekla za seboj tudi zgodovinski pristop in manj vprašanj dijakov, pade. Če ti morda niso mogli spremeniti začrtane poti, so o dani snovi lahko razmišljali in svobodno komunicirali med seboj. Dobesedna uporaba demokratičnega sloga bi pomenila, da bi dijaki lahko usmerili uro stran od učnih ciljev, česar si po mojem nihče ne želi preveč. To sicer ne pomeni, da nobena ura ne more biti popolnoma demokratična, vendar dvomim o njeni uspešnosti, saj demokratičnost učenci prej ali slej lahko izkoristijo za zmanjšanje resnosti in lenarjenje.

Profesor C je vodil ure demokratično in s problemskim pristopom, vendar so bile videti precej anarhične. Sodelovali so motivirani dijaki, nekateri so pasivno sledili, tretji pa so jasno izražali svoje odklonilno stališče do pouka. S svojimi predlogi so motivirani dijaki po svoje krojili potek debate in posredno tudi učnih ur. Svobodno so izražali svoje mnenje, profesor pa jih je pri tem usmerjal in s protiprimeri spodbujal. Dela razreda, ki je imel odklonilno stališče, ni nihče motiviral ali dejavno vključil v potek učnih ur, čeprav se je profesor občasno trudil, da bi tudi oni na kaj odgovorili. Zavračanje me je presenetilo zato, ker ima šola ugled boljše gimnazije in ima omejen vpis, torej naj bi bili na njej predvsem motivirani učenci. Morda jih je zmedla razlika v slogu pouka, saj so bili navedeni prevladujoče avtoritativnosti. Umanjkalo je mesto učitelja kot vodje ali znanstveno-biologično rečeno položaja *alfa*. Izidi pouka pa, kljub navidezni pasivnosti in zavračanju, po anketah sodeč niso bili slabi. Prav tako ni bilo dosti dijakov, ki bi uram nasprotovali; po mojem mnenju tudi niso bile zahtevne in jim je svoboda pri izbiri pozornosti ustrezala.

Pri nekaterih dijakih se je pojavilo vsebinsko nestrinjanje s filozofijo, ki je izvirala iz njihovega naravoslovno-znanstvenega pogleda na svet, v katerem se da vse razložiti z znanstvenimi zakoni in členi strukture. Profesor pa jim je želel dati ravno obratno sliko, kar je razvidno iz anket, v kateri igra subjektivnost veliko vlogo in naj bi bil človek nekaj več od člena znanstvene religije.

Če primerjam profesorje med seboj, imajo podobnosti in razlike. Profesorja A in B sta oba vodila razred avtoritarno, razlika pa je bila v pristopu, saj je imel prvi večinoma zgodovinski, drugi pa večinoma problemski pristop. Ure so po moje zato bolje uspevale profesorju B, saj so dijaki sodelovali s svojim razmišljanjem, on pa jih je komentiral in poskušal obravnavati enakovredno. Pri profesorju A je bilo nasprotno število vprašanj dijakov majhno, ure pa so delovale bolj monotonno. Razlika med njima se pokaže tudi v tem, da je bil uspeh ure pri profesorju A bolj odvisen od notranjega ozračja v razredu, pri profesorju B pa bolj od njega in njegove energije. Drugače od A in B je profesor C vodil svoj razred bolj demokratično, ure pa so delovale anarhično. Veliko dijakov na videz ni spremljalo pouka, del pa jih je zavzeto vodilo razpravo s profesorjem. Ta se je sicer trudil pritegniti tudi pasivne učence, vendar mu ni uspevalo najbolje, saj ni bil avtoritativen kakor prva dva profesorja. Sam po sebi se mi tu ponuja odgovor, da je za motivacijo pasivnih učencev nujna avtoritarnost, ne pa nujno. Tudi omenjeni profesor delno uspeva motivirati jih s pozitivnim nagrajevanjem nalog. Če ga primerjam s profesorjema A in B, je bilo pri njem tako kakor pri profesorju A za uspeh ure ključno ozračje v razredu. Drugače od njiju pa je imel več navideznih »nasprotnikov« med dijaki, saj se ni toliko trudil za utrditev svojega položaja. Njegova avtoriteta je bila skrita, vendar je obstajala. Morda v njegovi dobri pripravi, saj se mi je zdel najbolj pripravljen. Njegove ure so bile tudi tehnično najboljše podprte zaradi boljše opremljenosti šole. V razredu so imeli tele-

vizor in računalnik, zato so si lahko pomagali s filmi, kar sem pri urah prvih dveh profesorjev pogrešal, čeprav tega res nista mogla izvesti. Pri vseh treh profesorjih sem opazil, da ob slabši motivaciji dijakov ali slabšem notranjem ozračju v razredu uporabijo zgodovinski pristop, ki postreže vsaj z osnovnimi podatki, ne zahteva pa toliko sodelovanja.

Glede na tri med seboj dokaj različne profesorje so me presenetili izidi anket, ki so si bili bolj podobni, kakor sem pričakoval. Pri vseh treh so dijaki do neke mere povezovali filozofijo z zgodovinskimi podatki in načinom razmišljanja. Menim, da zaradi enotnega učnega načrta. Seveda so bile tudi razlike zaradi različnih načinov poučevanja, opisanih zgoraj. Pokaže se še razlika med odgovori dijakov in profesorjev, podobno kakor se je pokazala pri raziskavi Marije Javornik Krečič.¹⁴ Tudi v njeni raziskavi so učitelji navedli večjo uporabo ali pomen razprave kakor dijaki. Avtorice menijo, da *učitelji za ravnanja, za katera se čutijo odgovorne, dajejo socialno zaželeno odgovore, dijaki pa so v svojih ocenah zelo kritični*.¹⁵

Na koncu lahko potrdim mnenje, ki ga zagovarja tudi profesor Kroflič¹⁶, da je pri vzgoji in izobraževanju potrebna neka avtoriteta in da se prek nje razvija lastno mišljenje in pogled na svet. Avtoriteta je mišljena kot vodenje pouka in jasnega postavljanja zunanjih meril, ki pa ne omejujejo njegove vsebinske demokratičnosti. In vendar mora vsak učitelj razviti svoj lastni slog, ki mu ustreza. Z opazovanjem sem ugotovil, da je celo anarhično vodenje lahko uspešno in da slog vodenja ni nujno povezan s pristopom. Problemski pristop zahteva od učitelja dobro pripravljenost in prožnost. Filozofsko vsebino mora temeljito poznati, da lahko odgovarja na vprašanja in ga ta ne prese-

netijo. Po analogiji s tem naj bi učitelji z manj poglobljenim znanjem uporabljali zgodovinski pristop, kar je načelno res, vendar tudi učitelji z dobrim razumevanjem včasih posežejo po zgodovinskem pristopu, predvsem kadar stojijo pred zelo pasivnim razredom, ki ga ne znajo motivirati za sodelovanje. Pri opazovanju se je pokazalo, da zgodovinski pouk ni le zgodovinski, saj v njem nastopijo problemi in načini, na katere so jih filozofi reševali¹⁷, prav tako pa problemski pouk ni le problemski, saj se v njem operira tudi z zgodovinsko pomembnimi deli. V problemskem pristopu mogoče sploh ne sme umanjati njegov zgodovinski del, saj je pouk le tako lahko poglobljen.

Po diplomi sem opravljal pripravništvo na eni od slovenskih gimnazij. Trudil sem se delovati po ugotovitvah iz svoje diplomske naloge. Imel sem srečo, da je bil moj mentor zelo odprta oseba in mi je zaupal samostojno obravnavanje nove učne snovi med njegovo odsotnostjo in dopuščal moje sodelovanje med njegovimi urami filozofije. Na lastnih izkušnjah sem ugotovil, da dijaki več sodelujejo, sprašujejo in odgovarjajo, če se problemsko lotimo pouka. Celo med na videz zgodovinskimi urami obravnavanja grške filozofije so problemska vprašanja, na primer iskanje razlogov za rojstvo filozofije v stari Grčiji, ob ustreznem usmerjanju dijakov spodbudila živahno razmišljanje dijakov. Izkazalo se je, da so bile moje ugotovitve, povzete v pričujočem članku, pravilne. Res je sicer, da dijake nekatere teme, na primer politična filozofija, zanimajo bolj, vendar moramo biti profesorji filozofije samozavestni in si dovoliti narediti ure filozofije zanimive za dijake. Moj mentor si je pomagal z aktualnim medijskim poročanjem in ga povezoval s filozofijo. Kljub skromnim sedemdesetim uram v šolskem letu smo z dijaki odnesli neverjetno veliko, družbo pa so nam delale misli Russella, Heideggerja, Žižka, Eca, Wittgensteina in številnih drugih filozofov. Najbrž smo odnesli

¹⁴ Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L., *Moč učnega pogovora, Poti do znanja z razumevanjem*, DZS Ljubljana 2009, str. 14 in 15.

¹⁵ Prav tam, str. 12.

¹⁶ Kroflič, R., *Med poslušnostjo in odgovornostjo; Procesno razvojni model moralne vzgoje*, Vija, Ljubljana 1997.

¹⁷ Kos, J., *Oris filozofije*, Cankarjeva založba v Ljubljani, 1970: že samo naslovi poglavij to jasno kažejo.

bistveno več, kot če bi se z živčnim pogledom na koledar zagnali prek grških začetkov in se na koncu utopili v aprilskem hitenju o tem, kaj sta povedala Descartes in Kant.

Literatura

Dillon, James Thomas: *Questioning and Teaching, A Manual of Practice, Teachers College*, Columbia University, New York.

Gadamer, Hans Georg: *Izbrani spisi*, Nova revija, Ljubljana 1999.

Heidegger, Martin: *Izbrane razprave*, CZ, Ljubljana 1967.

Hribar Sorčan, Valentina, Kreft, Lev: *Vstop v estetiko*, Filozofska fakulteta Ljubljana, Ljubljana 2005.

Kos, Janko: *Oris filozofije*, Cankarjeva založba, Ljubljana 1970.

Kroflič, Robi: *Med poslušnostjo in odgovornostjo, Procesno razvojni model moralne vzgoje*, Vija, Ljubljana 1997.

Marentič Požarnik, Barica: *Nova pota v izobraževanju učiteljev*, Državna založba Slovenije 1987.

Marentič Požarnik, Barica: *Dejavniki in metode uspešnega poučevanja*, Filozofska fakulteta, Ljubljana 1988.

Marentič Požarnik, Barica, Plut Pregelj, Leopoldina: *Kakršno vprašanje, takšen odgovor. Sodobno pedagoško delo*, Zavod SR za šolstvo, Ljubljana 1980.

Marentič Požarnik, Barica, Plut Pregelj, Leopoldina: *Moč učnega pogovora, Poti do znanja z razumevanjem*, DZS, Ljubljana 2009.

Marentič Požarnik, Barica, Magajna, Lidija, Peklaj, Cirila: *Izziv raznolikosti*, Educa, Nova Gorica 1995.

Marentič Požarnik, Barica: *Psihologija učenja in pouka*, DZS, Ljubljana 2000.

Rupnik Vec, Tanja, Kompare, Alenka: *Kritično mišljenje v šoli*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2006.

Rupnik Vec, Tanja (ur.): *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2005.

Lipužič, Boris: *Izobraževanje kot razvojni dejavnik*, Educa, Nova Gorica 1995.

Šimenc, Marjan: *Didaktika filozofije*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana 2007.

Woolfolk, Anita: *Pedagoška psihologija*, založba Educy, Ljubljana 2002.

Filozofija v šoli, Prispevki k didaktiki filozofije, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 1996.

Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto 1995.

Sharon M. Kaye

Uporaba dramske igre pri poučevanju filozofije na srednjih šolah

Ta članek predstavlja eksperimentalni program osebne obogatitve z naslovom Filozofski program Carrol-Cleveland za dijake osrednjih srednjih šol (skrajšano CCFP), ki zajema prevoz štirideset dijakov iz Clevelanda na Univerzo Johna Carrolla in njihovo vključitev v različne učne dejavnosti.

S pisanjem učbenika za program smo razvili tudi posebno 'dramsko pedagogiko'. Ta od dijakov zahteva pisanje filozofskih dialogov in njihov zapis na videu. V članku si zato zastavim vprašanje, ali ta pedagogika omogoča poučevanje filozofije. Na podlagi Heideggerjevega pojma biti-v trdim, da je to mogoče.

V eksperimentalni program za dijake srednjih šol Filozofski program Carrol-Cleveland sem bila vključena zadnjih nekaj let. Na naši univerzi, tj. Johna Carrola, ga je leta 2000 osnovala in začela izvajati dr. Jeniffer Merrit. Ker je v virginijemskem zaporu poučevala filozofijo kot del 'touchstone' programa, se je odločila nagovoriti problematične mladostnike, preden bi prišli navzkriž z zakonom. A CCFP se je z leti razvijal in prevzel različne oblike. Opisala bom zadnjo, ki je tako uspešna, da upamo na njeno stalnost.

V našem razredu je štirideset dijakov, ki prihajajo iz petih javnih srednjih šol, za katere velja, da imajo najnižji učni uspeh v vsej državi. Dijaki se v lepo predmestje kampusa fakultete pripeljejo z avtobusom in srečajo v visokotehnološko opremljeni učilnici. Zjutraj študiramo filozofijo, po kosilu pa se nadaljujejo popoldanske dejavnosti, kakršne so učenje opravljanja družbeno koristnega dela, izleti, umetniški projekti ali delavnica za kariero.

Načrtovanje in uresničevanje CCFP, ki je na

urniku ob petkih, zahteva precej fakultetnega osebja skupaj s pridobivanjem različnih finančnih virov. Čeprav program ponuja veliko različnih dejavnosti, se imenuje filozofski, saj je filozofija njegov temelj. Dr. Merritova jo je opredelila kot temeljno sestavino za delo s problematičnimi mladostniki iz treh razlogov: a) spodbuja kritično mišljenje; b) spodbuja občutek za skupnost; c) sprejema edinstveni pogled vsakega dijaka. Omenjeni trije vidiki imajo lahko velik preobrazbeni učinek na mlade ljudi in CCFP je bil priča nekaterim preobrazbam. Kolega dr. Paul Thomson in jaz trdimo, da obstaja pomemben vidik, po katerem je vsak mladostnik ogrožen (in na koncu koncev, ali nismo pravzaprav vsi?). Zato smo za dijake napisali učbenik za poučevanje filozofije v dveh knjigah, ki bosta izdani pri založbi Prufrock Press. Učbenik je razdeljen glede na različne teme, pokriva pa večino klasičnih filozofskih tem in avtorjev, ki so na programu pri pouku predmeta 'uvod v filozofijo' na kolidžu, le da je vse razloženo kar najpreprosteje. Naslovi poglavij so: Kaj je ljubezen?; Ali naj sprejmemo stvarnost?; Zakaj naj bi varovali okolje? in Kaj je smisel življenja? Tisto, zaradi česar je učbenik z naslovom *Wondering* edinstven, pa je, da se vsako poglavje začne s kratkim filozofskim dialogom med namišljenima dijakoma. Lika sta prilagojena pogovoru, ki ga obdeluje poglavje. Vsakemu dialogu sledijo vprašanja, ena od nalog na koncu vsakega poglavja pa je, da dijaki sami napišejo dialog, s katerim predstavijo filozofske koncepte in stališča, ki so se jih naučili.

Primer s konca druge knjige: TRINAJSTO POGLAVJE. KAJ JE SMISEL ŽIVLJENJA?

Dialog 13: osnova

Shannon hodi po ulici, ko zagleda Devona, ki gre proti vrtu zadaj za hišo. Pokliče ga. Devon se za trenutek ustavi in ji pomaha, nato pa nadaljuje svoje delo. Shannon že skoraj nadaljuje pot, ko se premisli in gre k Devonu.

Shannon (zavpije): »Kako gre Devon?« Počaka, da se obrne in jo pogleda. »Zdi se, da si vedno na vrtu.«

Devon (ustavi kosilnico in privzdigne obrvi): »Ja, vsak teden.«

Shannon: »Zakaj se sploh truditi? Toliko dela, povrhu pa ga sploh ne dohajamo. In vedno znova isto delo. Mene bi to spravljal ob živce.«

Devon: »Delo kakor vsako drugo delo.« Se skloni, da bi si zavezal čevlje. »To je isto, kakor če študiraš celo noč za izpit in si vesela, da ga opraviš, a že kaj kmalu te čaka naslednji. Ali pa, vsako jutro porabiš eno uro, da se oprhaš, obriješ, oblečeš in pripraviš za službo, naslednji dan pa vse to ponoviš. Nič ni večno.«

Shannon (se usede na travo): »Tega jaz ne vidim tako. Testi vodijo k diplomi. In pomembno je, kako smo videti, kar pomaga k temu, da dobimo več prijateljev in boljšo službo. Vse te stvari pripomorejo k cilju.«

Devon (se raztegne na travi poleg nje): »Kaj – diploma, poroka, nakup hiše in otrok, zato da lahko zdaj kosim travo?«

Shannon: »No ..., morda,« plane v smeh. »No, ja, O. K. Kaj je v tem slabega?« ga boksne v ramo.

Devon (se skremži): »Nisem rekel, da je v tem karkoli slabega, ampak to zgolj dokazuje, da je na koncu vse brez smisla.«

Shannon (vznemirjena): »Zakaj brez smisla? Če me doseganje teh ciljev osrečuje, je to smisel. Smisel je biti srečen.«

Devon (jo zamišljeno gleda): »Si zdaj srečna?«

Shannon: »Ne posebno. A ko bom diplomirala, kupila hišo, imela otroke, ki bodo pokosili travo ...«

Devon (pokima s čemernim pogledom na obrazu): »Seveda.«

Shannon: »Poglej, morda pa je ves smisel v tem, da bomo šli nekega dne v nebesa,« se uleže na travo in gleda v nebo. »To bi gotovo osmislilo celo košnjo trave.«

Vprašanja

Zakaj Devon misli, da je življenje brez smisla? Zakaj Shannon misli, da ima življenje smisel? S kom se bolj strinjaš in zakaj? Ali se kdaj počutiš, kot da delate vedno znova eno in isto stvar? Navedite nekaj primerov, kaj je po vašem smisel življenja.

Vaje

Napišite dialog med Brianno in Ernestom. Brianna trdi, da ima veliko stvari, ki so jih naredili ljudje, dolgoročno vrednost, Ernesto pa trdi, da je vse, kar ljudje naredijo, brez vrednosti.

Bolj ko se je CCFP razvijal, bolj je uporaba dialoga postajala osrednja učna metodologija. Značilna dvourna učna ura poteka v redu:

- 1) na glas preberemo dele poglavij za tisti dan;
- 2) ogledamo si dialog, ki ga odigrajo asistenti;
- 3) napišemo odgovore na vprašanja o dialogu;
- 4) razdelimo se v skupinice;
- 5) napišemo skeč;
- 6) odigramo skeč pred učenci in se o njem pogovorimo. Projekt je dosegel vrh v izdelavi DVD-ja z najboljšimi skeči, tega pa smo predvajali pred starši, učitelji in uslužbenci na zadnji dan pouka. »Dramska pedagogika« je ravno točka, po kateri se razlikujemo od slavne Lipmanove tehnike uporabe pripovedovanja zgodb pri poučevanju filozofije otrok (glej Lipman, 1999). Mladostniki imajo namreč radi predstave, pri kateri so bodisi v vlogi igralcev bodisi v vlogi gledalcev ali v obeh. Še več, izdelava DVD-ja vsem poveča občutek vločka, zaradi česar predavanja dobijo pridih profesionalnosti in vznemirljivosti. Hkrati so DVD-kopije odlični spominek na predavanja.

V CCFP ni težko prepoznati nekatere izobraže-

valne vrednosti. Poleg popoldanskih dejavnosti jutranja predavanja iz filozofije spodbujajo branje, pisanje in komunikacijske veščine. Toda, ali učijo filozofijo? Ali je naš predmet kaj več od mešanice pouka angleškega jezika in dramskega krožka? Verjamem, da je. Moja izkušnja s CCFP namreč kaže, da je dramska pedagogika, ki sem jo opisala, uspešna metoda za poučevanje filozofije v srednji šoli. Heidegger ponuja teoretsko ogrodje za razumevanje tega.

Kaj je tisto, kar želimo naučiti, ko poučujemo filozofijo? V okviru CCFP-ja našim študentom povemo, da se filozofija ukvarja s spornimi idejami. V uvodu učbenika smo zapisali, da je filozofija učenje produktivnega nestrinjanja z drugimi. Obe postavki držita, vendar je filozofija še nekaj globljega. Pravzaprav je ta globina njen glavni razlog – in česar ne moremo najti v angleški literaturi ali gledališču. Ali bolje, takšna postaneta, če ju obogatimo s filozofijo. Vsi takoj prepoznamo to stvar in jo instinktivno označimo za zelo pomembno. In vendar jo je tako kakor z vsemi najboljšimi stvarmi v življenju težko opisati z besedami, Heidegger jo je opisal v svojem klasičnem fenomenološkem delu *Bit in čas* kot 'biti-v'.

V *Biti in času* Heidegger velikopotezno preiskuje tubit (Dasein). V prizadevanju po definiciji, kdo in kaj je bistvo, razlikuje različne avtentične in neavtentične oblike biti-v svetu. Bistveno za razumevanje bistva je po Heideggerju govor. Govor je način razklenjenosti ali odpiranja v svet. Heidegger izjavi, da je govor konstitutiven za tubit (Dasein). Vendar pa se govor razlikuje od jezika, ki ga uporabljamo v vsakdanjem življenju, ko smo v nenehni naglici glede soočanja s predmeti in dogodki v svetu. To redkokdaj vzbudi pravi pogovor. Heidegger zapiše:

»Govor, ki spada k bistvenemu bitnemu ustroju tubiti in tvori njeno razklenjenost, ima možnost, da postane govoričenje in da kot to biti-v-svetu ne drži toliko odprte v nekem razčlenjenem razumetju, ampak jo zapira in

zakriva znotrajsvetno bivačoče ... Govoričenje je potemtakem že od vsega začetka, v skladu z lastnim *opuščanjem* sestopa na tla ogovorjene-ga, neko zaklepanje. To se ponovno stopnjuje s tem, da govoričenje, v katerem je dozdevno doseženo razumetje ogovorjenega, na osnovi te dozdevnosti odvrča in zadržuje ter odlaša sleherno novo spraševanje in vsako razpravljanje. V tubiti se je vselej že naselila ta razloženost govoričenja. Z mnogim se najprej seznanimo na ta način, nemalo tega nikoli ne preseže takega povprečnega razumetja.« (Heidegger 1997, str. 236)

Iz navedenega izhaja, da ljudje večino svojega življenja preživijo v praznem govoričenju. Govoričenje po telefonu, govoričenje po televiziji, govoričenje na zabavah, na hodnikih, ob kavomatih, celo v učilnicah. »Kaj je rekla, kaj je rekel, kaj se je nato zgodilo?«, »Kdo je zmagal na tekmi?«, »Kdo je zapel tisto pesem?«, »Kakšno bo jutri vreme?«, »Ali ni hladno?«, »Oh, kako sovražim mraz. Ali bo ta pomlad sploh kdaj prišla?«, »Kdaj bom že končala to delo?«, »Kdo je privlačnejši – Johnny Depp ali Tom Cruise?«

Pravzaprav ni nič narobe z govoričenjem. Nasprotno, lahko je prav zabavno in lahko tudi ter pomembno za izgradnjo skupnosti. Vzrok njegove problematičnosti leži v tem, da raste kakor plevel in preraste prav to, kar moramo identificirati. Heidegger zapiše:

»Govoričenje, ki naznačno zaklepa, je način biti izkoreninjenega tubitnega razumevanja, vendar se ne pojavlja kot navzoče stanje na nečem navzočem, ampak je kot eksistencialno izkoreninjeno samo s stalnim izkoreninjenjem. To ontološko pove: tubit, ki se pove v govoričenju, je kot biti v svetu odrezana od primarnih in izvorno-pristnih odnosov do sveta, sotubiti, biti-v same.« (Heidegger 1997, str. 237)

»Biti-v«. To je ena od tistih magično podčrtanih ali v narekovajih napisanih besed, zaradi česar je knjiga *Bit in čas* pomembna. Govoričenje

preglasi iskrene odnose in biti-v. Biti-v čem? Biti v trenutku? Heidegger govori o tistih redkih in posebnih trenutkih, ko si ti resnično ti ter se iskreno in globoko povežeš z drugo osebo. Na ulici to imenujemo 'biti resničen' (*being real*) in, čeprav tej terminologiji primanjkuje Heideggerjeve mistične sofisticiranosti, je prav tako priročnejša.

Biti resničen ni preprosto. Najprej je tvegano in zato tega ne počnemo s tujci niti z znanci. Ko si resničen, si ranljiv, zato je treba skrbno izbirati, s kom bomo resnični. Drugič je izčrpavačo. Nihče ne more biti vsak dan ves čas resničen, za to moramo biti ustrezno pripravljeni in prav tako mora biti za to prava priložnost. Končno pa nas lahko stanje osebne resničnosti spremeni, kajti po iskrenem in globokem diskurzu z drugo osebo morda nikoli ne bomo več isti. In to ima lahko tudi posledice, npr. sproži lahko konec zveze, izgubo službe ali družinski razdor. Zato ni čudno, da se večina ljudi raje drži govoričenja.

Hkrati pa življenje, ki temelji samo na govoričenju, ni pravo življenje, ampak življenje zgolj na površini. Mislim, da je to tisto, kar je hotel Sokrat doseči, ko je dejal, da neraziskanega življenja ni vredno živeti. Tisto globlje, kar želimo naučiti pri filozofiji, je biti resničen. Toda ne rečemo, da je to tisto, kar želimo (na)učiti, in tega celo nočemo (na)učiti zato, ker – roko na srce – tega ne moremo (na)učiti. Vse, kar lahko naredimo, je, da zagotovimo okoliščine, v katerih se takšno razkritje lahko zgodi.

Vztrajam pri tem, da dramska pedagogika za dijake srednjih šol pripravi ustrezne okoliščine za takšno razkrivanje. Seveda se ne usedemo skupaj z dijaki in rečemo: »No, zdaj pa bodimo resnični.« Preveč plasti nezaupanja, dolgočasje in neizkušenosti obstaja, da bi lahko tako (pri)šli do bistva. Dijaki vam namreč lahko povejo tisto, kar mislijo, da želite slišati, obrnejo pogovor v drugo smer ali pa vas popolnoma pustijo na cedilu. In kdo bi jih mogel kriviti? Nihče ne more postati resničen na ukaz. Vse,

kar lahko narediš, je, da pripraviš ustrezne pogoje. Če pa jim ponudite, da razglabljajo o nekom drugem, nenadoma o njem razpravljajo svobodno. Ambivalentnost situacije jih osvobodí. Tisto, kar govorijo, lahko predstavlja njihovo mnenje ali pa tudi ne. Lahko preizkušajo in ugotavljajo, kaj je zanje resnično pomembno in kako se počutijo, če to delijo z drugimi.

Zaradi moje vloge v programu sem nekako odmaknjena od študentov. Dodiplomski asistenti vodijo diskusije v majhnih skupinah, medtem ko profesorji predstavljajo veliko sliko in nadzorujejo razredne dejavnosti. Toda ko predstavljam, načrtujem in nadzorujem, jih opazujem. In občasno sem med govoričenjem priča drobcem diskurza. Na primer, nekoč sem šla do skupine, ki je razpravljala o laganju, da bi jim pomagala pri pripravi skeča o tej temi. Teden prej so napisali zelo smešen skeč o genskem inženirstvu. Zdaj pa je skupina razpravljala o splošnem nezadovoljstvu s filozofijo, ki smo jih prebrali tisto jutro. Po njihovem mnenju so imeli nerealistično stališče do nemoralnosti laganja. Mlad fant, oblečen v pulover, z uhanom in trakom okoli glave, je izjavil: »Ljudje se ves čas lažejo. Takšen je svet.« Ko so se vsi obrnili k njemu, je nadaljeval: »Nič več ne bomo delali komedij. Povedati moramo tako, kakor je.« Nato me je pogledal in njegov obraz je izžareval, kar je doživel na svoji koži, ko je rekel: »Želim jih pripraviti do joka.« Posledica je bila zelo resen in presunljiv skeč. Navajam odlomek dialoga iz skeča:

Mlad črnc: »Veš, kaj sem spoznal? V tej državi imamo velik problem. Ali veš, kaj je ta problem? Reče se mu neenakost. V parlamentu in po televiziji lahko poslušamo, kako govorijo o enakih pravicah. Vsi bi morali imeti enake pravice. Vendar jih nimajo. Ljudje so vsak dan zapostavljeni. In to je težko.«

Mlad belec: »Saj smo vendar leta 2005. Moraš priznati, da smo kljub temu prišli daleč. Imamo različne programe za manjšine – v vladi, v velikih podjetjih, povsod. Sam ne vidim problema

neenakosti.«

Mlad črnc: »Imaš prav, da smo leta 2005 in to ne bi smel biti več problem. Toda zakaj so v zaporih in vojski večinoma predstavniki manjšin?« (Sledi več primerov neenakosti in pričevanj predstavnikov Afroameričanov. Mladi belec bi jih še naprej rad minimaliziral.)

Mlad belec: »Hm, ne vem. Malo sem v zadregi. Ne živim v istem svetu kakor vi, fantje. Ne vidim istih stvari kakor vi. Vse, kar vem, je tisto, kar izvem iz poročil. Verjetno vam to ni prav nič v tolažbo. Očitno živim v laži.«

Nočem namigovati, da so vsi in samo resni trenutki resnični. Pravzaprav je včasih prav izrazito poudarjanje tega lahko splošna (in zelo odbijajoča) oblika govoričenja. Prav tako nočem namigovati, da se samospoznanje med našimi skeči vedno zgodi. Večina jih je čista zabava in večinoma se dijaki v njih zgolj pretvarjajo, da so v filozofskem trenutku. A to je namen naše pedagogike. Tisto, kar doživljajo v razredu, je vaja za življenje – da bodo pripravljeni na pravi filozofski trenutek z družinskimi člani in prijatelji zunaj razreda. Na primer, naslednji odlomek prikazuje ambivalentni odnos dijakov do umetnosti. Po eni strani doživljajo frustracije, če sovrstniki ne sprejemajo njihovih umetniških prizadevanj, po drugi strani pa imajo probleme s sprejemanjem klasičnih in sodobnih umetniških del. Dialog postavlja vprašanje o naravi umetnosti, ki jo dijaki lahko raziskujejo v svojem vsakdanjem življenju.

Majhna gospodična, pouk o umetnosti

Učiteljica: »Danes bomo risali tisto, kar vas predstavlja. Tereza, ti si prva na vrsti.«

(Tereza nariše rože.)

Učiteljica: »Lepo, da si narisala rože. Rože so nekaj realnega. To mi je všeč. Rože so tako svetle kakor pomlad. O. K., Rhonda?«

(Rhonda nariše nasmejan obraz.)

Učiteljica: »O, nasmejan obraz, to je res lepo. Veselje. Ves čas si vesela. To mi je všeč. O. K., Tom?«

(Tom nariše klobuk.)

Učiteljica: »Klobuk si narisal, ker si fant in fantje nosijo klobuke. To mi je všeč. To je prava umetnost. O. K., Tatjana?«

(Tatjana nariše vijugaste črte.)

Učiteljica: »Počakaj, kaj je to?«

Tatjana: »To je Bog, dekle!«

Učiteljica: »To ni Bog, to so vijugaste črte.«

Tatjana: »Tako jaz vidim Boga.«

Učiteljica: »To ni realno. To ne posnema življenja. To sploh ni umetnost.«

Tatjana: »Tako jaz posnemam svoje življenje.«

Učiteljica: »To mi ni všeč!« (Se obrne proti razredu.) »Ali vam je to všeč?«

Tereza: »Kako lahko rečete, da vam ni všeč samo zato, ker mislite, da ni realistično? Kaj, če je zanjo realistično?«

Učiteljica: »Toda ni. Ali je to videti kot Bog?«

Rhonda: »Nihče ne ve, kakšen je Bog. Lahko bi bil duh ali pa nekaj v njej in je zato izbrala takšen izraz. Kaj sploh je umetnost? Kako lahko sodite o tem?«

Pisanje skečev, vaje in nastop so vaja za samo življenje, saj si z lahkoto predstavljamo, da imajo dijaki takšen pogovor lahko s starši ali prijatelji. A danes je najmanj, kar vedo, da gre v takšnih primerih za filozofski pogovor, in se zavedajo, da bodo o neki temi obstajala različna stališča, od katerih je vsako vredno spoštovanja, hkrati pa bodo lažje izrazili svoje mnenje.

Čeprav je pisanje skečev samo po sebi filo-

zofsko početje, pa refleksija o pisanju skečev ponuja dodaten uvid. Do tega smo prišli po nesreči, ko smo začeli delati dokumentarec o programu. Prvotno smo ga želeli narediti zaradi promoviranja programa. Nismo se zavedali, da bodo intervjuji in delo, ki ga zahteva program, postali pomembno pedagoško orodje.

A če želite uporabiti posnetke za del samega študija, morate pridobiti dovoljenje za snemanje mladostnikov. Starši pa so pogosto zadržani glede dovoljenja za uporabo posnetkov svojih otrok v eksperimentalne namene. Še več, raziskovalci, ki želijo uporabiti posnetke mladostnikov v te namene, morajo pridobiti tudi soglasje univerzitetnega nadzornega odbora, čeprav za snemanje potrebujemo le soglasje staršev, ki so praviloma naklonjeni zamisli izdelave dokumentarca o programu.

Dokumentarec o tečaju ima tri glavne namene. Najprej gre za odličen način predstavljanja in uveljavljanja programa v javnosti. Jasno je, da filozofija za otroke potrebuje promocijo, da bi v Združenih državah preživela in se razvijala. Če resnično verjamemo, da je potrebna v srednjih šolah, moramo izkoristiti vsako priložnost, da jo tudi javno predstavimo. Možnosti za to sicer segajo od akademskih konferenc in raziskovalnih srečanj do televizijskih nastopov in celo oglasov. V teoriji bi lahko zelo dober razred in talentiran režiser iz tega naredila zelo uspešen dokumentarec. A zadovoljni smo, če smo uspešni že pri ozaveščanju našega tečaja.

Drugič, dokumentarec spodbuja dijake k vključevanju v program. Dialogska pedagogika, ki smo jo opisali zgoraj, namreč zahteva strastno udeležnost, opazili pa smo, da snemanje v razredu poveča kakovost vaj. Učencem daje razlog, da se poglobijo v pripravo dialoga in ga resno vadijo. Poleg tega jim omogoči, da se pozneje pogledajo in preverijo pripravljeno gradivo. Spodbuja pa jih tudi, da spremljajo svoj napredek in končni dosežek, saj najboljše dialoge uvrstimo v končni izdelek. Ko učenci opazijo svoj dialog v dokumentarcu, spoznajo

pomen svojega prispevka pri predmetu.

Tretjič, dokumentarec je tudi torišče za vse udeležence predmeta skupaj s starši. Ko delate z mladimi ljudmi na področju eksperimentalne pedagogike, je pomembno, da vključite tudi družinske člane. To je pomembno zlasti za starše, ki jim je filozofija popolnoma tuja. Tako je eden od načinov pridobivanja staršev tudi njihova vključitev v posnetke. Lahko jih posnamete individualno ali na starševsko-učiteljskih večerih. Vključenost posnetkov družine skupaj z dokumentarcem, ki ga dobi dijak na koncu tečaja, spodbuja občutek skupnosti in pripadnosti.

Dokumentarec tako kaže na preobrazbeni učinek, ki ga ima filozofija na življenje naših študentov. Strokovnjak za dokumentarne filme A. W. Bluem piše:

»Dokumentarec je več kakor ideja, je nesporna oblika javne komunikacije, ki deluje znotraj nekaterih preverljivih pogojev. Pravi dokumentarec je več kakor zgolj prikaz življenja. V zasnovi mora vsebovati družbeni namen in uporabljati tehnologijo, ki omogoča pomembne učinke pri svojem širjenju med ljudmi. Skoraj vse oblike človeške komunikacije imajo kak družbeni namen. Toda izpostavljeni namen izpričuje še nekaj bolj določenega: predstavitev družbeno koristne informacije javnosti. Iz takšnih informacij prihaja znanje, znanje pa omogoča razumevanje, ki lahko vodi v družbeno akcijo. Vsebina dokumentarca želi sprožiti proces, ki s prepričljivim navajanjem informacij doseže vrhunec v javni akciji. Dokumentarec želi obveščati, predvsem pa želi vplivati na ljudi.«

Toda ustvarjanje dokumentarca je neverjetno poceni. Večina univerz ima potrebno opremo in s 100 dolarji lahko kupite več filmskih trakov, kot jih rabite. In ker si filozofska pedagogika prizadeva, da so dijaki odgovorni za čim večji del tečaja, jih naučimo uporabljati opremo.

Za konec, rekla sem, da je CCFP prevzel dram-
sko pedagogiko, ker zagotavlja okvir za pouče-
vanje dijakov, kako izraziti produktivno lastno
nestrinjanje z drugimi glede spornih idej. Toda
obstajata dva načina produktivnosti. Na povr-
šini se učijo, kako biti spoštljivi in prijazni ter
kako se učinkovito in samozavestno izražati na
pisni in ustni ravni. Na globlji ravni pa dobijo
priložnost izkusiti preobrazbeno moč filozof-
skih trenutkov bodisi drugega z drugim v razre-
du bodisi z drugimi zunaj razreda. Ironično je,
da nam pretvarjanje biti nekdo drug pokaže,
kako naj bi bili polno mi sami.

Viri

Heidegger, Martin. *Bit in čas*, Ljubljana:
Slovenska matica, 1997.

Lipman, Matthew. »What is Happening
with P4C?« *Proceedings of the Twentieth
World Congress of Philosophy*, vol. III, ur.
David Steiner, Bowling Green: Philosophy
Documentation Center, 1990.

Prevedeno po Sharon M. Kaye: »Dress Rehearsal for Life: Using
Drama to Teach Philosophy to Inner-City High School Students«,
Analytic Teaching 26/1.

Prevedla Katarina Majerhold.

Arne Naess in globoka ekologija

Za norveškega filozofa Arneja Dekkeja Eideja Naessa (1936–2005) lahko rečemo, da je Platon okoljske filozofije: ne le, da večina ekofilozofskih razprav ne more mimo omembe njegovega imena (pa čeprav ne vedno z brezpogojnim odobravanjem), tudi zamisel 'globoke ekologije' je nekaj, kar je še vedno živo in česar v okoljski etiki ne moremo zaobiti, predvsem zato, ker je najnazorneje pokazala razmejitev med skrbjo za okolje, ki izhaja iz človeških interesov, in pravo okoljsko etiko, ki ne-človeškim bitjem pripiše (moralno) vrednost, neodvisno od njihove koristnosti za človeške cilje.

Glavne značilnosti globoke ekologije Naess predstavlja v osmih točkah platforme, ki jih je oblikoval skupaj z Billom Devallom in ki so v slovenskem prevodu predstavljene zgoraj. Kljub temu da so same na sebi že koncizne in stremijo k strnjeni, bistveni predstavitvi okoljske etike (ki za Naessa ni – ali pa predvsem ni – filozofska akademska disciplina, temveč družbeno gibanje za spremembo), lahko vendarle še enkrat poudarimo srž globoke ekologije: globoka ekologija stremi k pripoznanju inherentne vrednosti živih bitij, tj. k pripoznanju, da je vrednost ne-človeških bitij v naravi neodvisna od človeka, njegovih ciljev in njegovega vrednotenja. S to potezo človekove interese postavi na raven interesov drugih bitij, kar označuje beseda biocentrizem.⁸ Druga značilnost globoke ekologije je njen oddaljeni pogled na človekovo vlogo v naravi: globoka ekologija

⁸ To, kakor vidimo zgoraj, ne pomeni, da bo recimo interes korenčka po nadaljevanju svoje rasti premagal interes lačnega človeka, da ga zaužije: z drugimi besedami – biocentrizem še ne pomeni, da človeški (najnujnejši) interesi nimajo nikdar prednosti pred interesi drugih bitij, vsekakor pa pomeni, da človeški interesi nimajo *zmerom* prednosti pred interesi drugih bitij (primer: človeška sla po športnem lovu na trofeje nima prednosti pred interesom srne, da nadaljuje svoje življenje).

gleda na človeka kot na biološko vrsto, ki se je v milijonih let razvijala vzporedno z drugimi vrstami in je zato del neizmerno razsežnega biološkega prostorsko-časovnega kontinuuma. To pomeni, da se ne želi izgubljati v vsakdanjih malenkostih človeške eksistence, temveč da hoče, nasprotno, razmišljati in delovati v skladu s tem biološkim časom: zato so dejanja globoke ekologije usmerjena k dolgoročnim ciljem, ki stremijo k stabilizaciji ekosistemov, kar se ne da doseči čez noč.⁹ Tretja središčna ideja globoke ekologije je načelo, da pestrost koristi vsem: raznovrstnost življenjskih oblik koristi posameznikom pri doseganju njihovih bistvenih ciljev, tj. pri doseganju njihove samouresničitve (kakor to lahko vidimo v delu drugega prevedenega članka o samouresničitvi, v katerem Naess vpeljuje pojem razširjenega, ekološkega sebstva, za katerega samouresničitev je bistven vzporeden proces samouresničitve drugih posameznikov: samouresničitev tako postane zrcalni, vzajemni proces v biotsko skupnost povezanih živih bitij).

Naessova zamisel globoke ekologije je, kakor rečeno, doživela obsežno recepcijo. Posebna veja okoljske filozofije, ki jo je navdihnili, se je razvila nekje v osemdesetih letih prejšnjega stoletja v ZDA. Med predstavniki tovrstne na ameriških tleh razrasle globoke ekologije sta (že omenjeni) Bill Devall in George Sessions. Kar je še posebno zanimivo glede te linije mišljenja, je njeno brezkompromisno zagovarjanje pravic naravnega sveta in njegovih bitij, ki je – treba je priznati – včasih zašlo v skrajnosti in se približalo pravemu ekofašizmu. Takole navaja besede Davida Foremana socialni ekolog Murray Bookchin: »Foreman, ki je živahno opisal svojo predanost globoki ekologiji, je Devallu odkrito povedal, da takrat, 'ko rečem ljudem, da je najslabša stvar, ki bi jo lahko storili v Etiopiji, ta, da bi dali pomoč – najboljša bi bila enostavno ta, da bi naravi pustili poiskati

⁹ Kako pomembna je ideja biološkega časa za globoko ekologijo, je razvidno iz tega, da je dal Naess pri svoji prvi predstavitvi idej poudarek prav dolgoročnosti, kar je razvidno iz sintagme 'globoka, daljnosežna ekologija'.

lastno ravnotežje, da bi ljudem tam dopustili preprosto izstradati se –, ti mislijo, da je to pošastno.'¹⁰ Zaradi tako skrajnih posledic svojega razmišljanja so si pripadniki globoke ekologije (ne sicer nujno Naess sam) nakopali srd drugih ekofilozofov, čeprav ti praviloma podpirajo biocentrizem, osredotočenost na dolgoročno ukrepov in ravnanja ter samostojno vrednost biološke raznovrstnosti, tri glavne značilnosti globoke ekologije.

Kritika globoke ekologije prihaja predvsem s treh front, ki si jih bomo ogledali v nadaljevanju. Najprej gre za kritiko s strani socialne ekologije in že omenjanega Murrayja Bookchina, ki ga je zmotila neposlušnost za družbeno pogoječnost okoljskih problemov. Druga kritika prihaja iz tretjega sveta samega (o katerem ima globoka ekologija, ki je sama sicer miselni proizvod izključno 'prvega sveta', toliko povedati), iz ust indijskega medkulturnega okoljskega misleca Ramachandre Guhe. Guha globoki ekologiji očita implementacijo ameriškega (zahodnega) sloga okoljevarstva tam, kjer to ni potrebno in ne zaželeno, s čimer nastaja velika škoda. Tretja kritika prihaja s strani mislecev – recimo Rosi Braidotti – ki globoki ekologiji očitajo implicitno sprejemanje stališča zahodnega individualizma, ki ravno zato, ker v njem vidijo izvor družbenih in okoljskih problemov, ne more biti rešitev zagat človekovega sobivanja z naravnim svetom. Oglejmo si to kritiko nekoliko natančneje.

V že omenjanem članku Murray Bookchin ostro napade predpostavke globoke ekologije, ki po njegovem izhajajo iz elitističnega kroga zasanih mislecev brez posluha za družbene okoliščine izvora okoljskih problemov. Zato se, po njegovem, globoka ekologija napaja iz mističnih tračev (takšen je Bookchinov odnos do azijskih filozofov, uporabljenih v literaturi globoke

ekologije), daoizma, budizma in hinduizma, namesto da bi pogled s svojega privilegiranega in intelektualiziranega miselnega prestola usmerila v družbeno resničnost. V sklicevanju na različne vire Bookchin globoki ekologiji najprej očita neupravičen eklekticizem: Heidegger, Spinoza, budizem, Whitehead in Orwell so po njegovem vsi pomešani v nekonsistentno enolončnico slabega okusa. Toda najhujša ni ta formalna nekonsistentnost, temveč da se zaradi te nepreglednosti – kakor pravi Bookchin – v globoko ekologijo lahko prikradejo najrazličnejša vzdušja, tudi fašistično s svojo idejo 'nadzorovanja populacije', ki je za Bookchina na las podobno Hitlerjevemu projektu. Bookchin liniji Naess-Sessions-Devall sicer priznava, da je imela v mislih decentralizacijo, življenje v majhnih skupinah, lokalno avtonomijo, vzajemno pomoč – torej socialne teme – vendar hkrati kritizira njihovo naivnost, da se problem lahko reši samo na ravni teh pojmov. Kot protiprimer navaja srednji vek, ki je s svojo organizacijo družbenega življenja udeležil vse te pojme, a je vendarle predstavljal model visoko hierarhizirane družbe brez kakršne koli emancipacijskega potenciala. Vse te oblike družbenega življenja za Bookchina niso intrinzično (na sebi) ekološke ali emancipacijske, zato jih ne gre slaviti kot zdravilo okoljskih težav. Namesto tega se je treba otresti dominacije zahodnih izbranih družb, ki držijo v rokah kapital, ki nas sili k čezmernemu okoljskemu izkoriščanju. Kar želi Bookchin povedati, je skratka, da je pojav dominacije in izkoriščanja narave *isti* kakor pojav dominacije in izkoriščanja ljudi. Po njegovem se je zato nemogoče otresti enega, če se ne otresemo tudi drugega. Tako bo zanj vsaka teorija, ki spregleda to strukturo dominacije, naivna, neproduktivna in celo sovražna.¹¹

Druga kritika se naslavlja na praktične ukrepe, ki izhajajo iz filozofije globoke ekologije in ki

¹⁰ Murray Bookchin: »Social Ecology versus Deep Ecology: A Challenge for the Ecology Movement.« V: *Philosophical Dialogues: Arne Naess and the progress of ecophilosophy* (ur. N. Witoszek in A. Brennan). Rowman & Littlefield, Lanham/Maryland, 1999, str. 281–301, str. 284.

¹¹ Ekofeminizem, posebna smer okoljske filozofije, sledi tej osnovni Bookchinovi zamisli, le da k tej sliki dodaja eno vrsto dominacije: dominacijo moških nad ženskami: pokoravanje žensk, šibkih družbenih slojev in narave ima za ekofeministe skupne korenine.

poskušajo na države tretjega sveta prenesti model ameriškega zahodnega naravovarstva: »Moja glavna argumenta sta dva: prvič, globoka ekologija je edinstveno ameriški pojav in navkljub površnim podobnostim v retoričnem slogu so družbeni in politični cilji radikalnega okoljevarstva v drugih kulturnih kontekstih (npr. Zahodni Nemčiji ali Indiji) precej drugačni; drugič, da so družbene posledice implementacije globoke ekologije v svetovnem merilu (k čemur stremijo tisti, ki jo prakticirajo) zelo slabe.«¹² V nadaljevanju svojega članka Guha – avtor obeh zgoraj omenjenih argumentov – s konkretnim primerom ilustrira svojo tezo: pojem 'divjine', ki je izrazito zahodni koncept, je pozitivno škodljiv, kadar se, denimo, implementira v Indiji. Slednja ima izjemno dolgo zgodovino življenja ljudi na ruralnih območjih, ki so bili prisiljeni razviti z naravo trajnostno sobivanje. Če se v to strukturo poseže z idejo 'rezervatov' (tj. velikanskih območij, na katerih je prepovedana vsaka oblika človekove gospodarske dejavnosti, tudi trajnostno naravnane kmetijstva malega kmeta), je posledica neprijetna: revnim ljudem je preprečen dostop do naravnih virov, na račun česa pozneje obogatijo elite. Praktične posledice 'ideologije' globoke ekologije so tako za Guho – podobno kakor za Bookchina – poslabšanje materialnega stanja velikega dela družbe.

Poleg tega argumenta Guha opozori na še eno zagato globoke ekologije, ki se nanaša na sklicevanje na vzhodno modrost azijskih filozofov pri podpiranju svojih metafizičnih nazorov: po njegovem mnenju ta potreba izhaja iz želje globoke ekologije, da se predstavi kot modrost, ki je starodavna (na kar nakazujejo fraze, kakršne so 'to je bilo jasno že Budi' ipd., znotraj diskurza globoke ekologije), pa tudi univerzalistična, se pravi obče veljavna ne glede na

kulturni kontekst (po mnenju njenih tvorcev in zagovornikov naj bi bili 'globoki ekologi' Jezus iz Nazareta, Lao Zi, Buda in ameriški staroselci). Guha temu gledanju postavlja nasproti zgodovinska dejstva, ki pričajo o nenehni (sicer uravnovešeni) manipulaciji okolja na azijskih tleh. Ugovarja tudi, da globoki ekologi berejo azijske modrece selektivno in da izbirajo samo tiste pasuse, ki se skladajo z njihovo teorijo. Po Guhi je tako občudovanje Vzhoda in njegove modrosti bolj stvar predsodka Zahoda in njegovega obžalovanja smeri, v katero je krenila njegova lastna kultura, kakor pa dejanski odsev azijskega kulturnega ozračja. Preprosto rečeno: Zahod je na Vzhod neupravičeno projiciral tisto, kar bi sam želel biti in misliti. Zaradi tega dvojnega, hipokritičnega odnosa Zahoda do Vzhoda in tretjega sveta nasploh – po eni strani gre za občudovanje 'pristnega' odnosa z naravo, ki naj bi ga Zahod izgubil, po drugi strani pa za vsiljevanje lastne okoljske politike in za izkoriščanje naravnih virov – je Guha trdno prepričan, da je treba temelje globoke ekologije nadrobno prevprašati.

Rosi Braidotti v svoji knjigi *Transpositions* kritizira Naessovo implicitno predpostavko globoke ekologije, ki je utemeljena v strogem individualizmu, zaradi česar ne more preseči logike, utemeljene na posamezniku in značilne za (neo)liberalizem, v katerem številni misleci vidijo poglavitni vzrok težav sodobnega sveta, vključno z okoljskimi (podobne argumente zasledimo sicer v že omenjanem Bookchinovem besedilu). V delu drugega prevedenega Naessovega članka, ki govori o samouresničitvi, lahko jasno vidimo namen globoke ekologije: ker se želi izogniti golemu moraliziranju in naivnosti, poskuša malomaren odnos do drugih življenjskih bitij prikazati kot nekaj, kar ni slabo zgolj za ta bitja, temveč je škodljivo tudi nam samim: še več, škodljivo je celi biotski skupnosti kot taki (spomnimo se, da je samouresničitev *vzajemni* proces članov biotske skupnosti). Globoka ekologija svoje morale tako ne utemlji na (naivnem) altruizmu, temveč

¹² Ramachandra Guha: »Radical American Environmentalism and Wilderness Preservation: A Third World Critique,« v: *Philosophical Dialogues: Arne Naess and the progress of ecophilosophy* (ur. N. Witoszek in A. Brennan). Rowman & Littlefield, Lanham/Maryland, 1999, str. 313–324, str. 314.

na razsvetljenem egoizmu, seveda 'egoizmu', razumljenem v širokem smislu, tj. smislu razširjenega in poglobljenega sebstva, ki ga konstituira ravno odnos do drugih sebstev, zaradi česar lahko rečemo, da jih v sebi vključuje (in ravno zato je tudi 'razširjeno', 'poglobljeno'). Še drugače povedano: globoka ekologija želi navzkrižje interesov med živimi bitji preseči tako, da interese poveže v skupne interese (od tod identifikacija z interesi drugih živih bitij, pri čemer denimo spoznam, da je interes drevesa glede lastne rasti hkrati *moj lastni* interes), ne pa morda tako, da bi naredila kupčijo med izmeničnim upoštevanjem in odrekanjem posameznim interesom. Toda kljub lepim nameram in poizkusu izogibanja temu, da bi bila naivna, globoka ekologija – ravno s tem, ko poudarja individuume in njihove interese – tiči v individualizmu. Takole pravi Braidottijeva:

»Pretirana stopnja antropocentrizma v Naessovem mišljenju se mi zdi problematična. /.../ Naessova globoka ekologija ne prevpraša struktur posesivnega egoizma in samointeresa, temveč jih zgolj razširi, tako da vključijo ne-človeške interese. Na koncu nam zato ostane kakovostna ekspanzija liberalnega individualizma, toda kljub temu še zmerom individualizma. Človeška razsežnost se tukaj izenači z najbolj klasičnim antropocentrizmom.«¹³

Skratka, zdi se, da pri tako zastavljeni globoki ekologiji – njenem vztrajanju pri širitvi *individualnega človeškega sebstva* – pristanemo v humanizaciji, torej počlovečenju narave, s tem pa nikakor ne v biocentrizmu, za katerim smo si prizadevali, temveč v subtilni obliki antropocentrizma, ki smo se ji ravno želeli izogniti. Ideji identifikacije lastnih interesov z interesi drugih ne-človeških članov biotske skupnosti lahko upravičeno ugovarjamo s še ene strani: taka strategija predvideva, da smo zmerom sposobni natančno prepoznati interese drugih živih bitij, s katerimi se lahko potem poenači-

mo, kar je seveda dvomljivo – vprašanje ni le, kako natančno poznamo procese v naravi, da bi iz njih lahko sklepali na interese posameznih vrst naravnih bitij, temveč tudi, kako lahko te interese (ker gre za *druga* živa bitja) ustrezno artikuliramo. Zdi se, da je artikulacija interesov pač zmerom *človeška* stvar, kar seveda pomeni, da je vsaka poteza artikulacije interesov – četudi ne-človeških – že stvar človeka, s čimer se neizogibno zapisuje antropocentrizmu, v skrajni posledici (kadar res pride do poskusa artikulacije interesov narave) pa tudi humanizaciji narave. Upravičeno se lahko vprašamo, ali je to utemeljen način okoljevarstva in ali ne bi bilo bolje, če bi odgovor na vprašanje interesov drugih bitij raje suspendirali v imenu spoštovanja do drugosti narave glede na človeka.

Globoka ekologija je filozofem, ki je *problematičen*: vidimo lahko, da obstajajo številni pomisleki glede njene teoretske konsistentnosti in utemeljenosti, pa tudi glede praktičnih posledic za okoljevarstvo in za človekov odnos do narave in soljudi, ki izhajajo iz nje. Zato je globoko ekologijo treba prevpraševati. In vendar je kljub svojemu problematičnemu statusu do okoljske misli pionirski poskus novega mišljenja človekovega odnosa do okolja, ki je vzpostavilo in povzelo nekatere temelje in načela okoljske etike, zaradi česar je seveda ne moremo zaobiti, kakor tudi ne moremo zaobiti mišljenja in dela Arneti Naessa, ki sta v tem sklopu vsaj deloma prvič predstavljeni slovenskemu bralcu.

¹³ Rosi Braidotti, *Transpositions*, Polity Press, Cambridge, 2006, str. 116.

Šola in univerza

Mare Štampihar

O ideji samoorganiziranosti v učenju ali štiri lekcije nevednega učitelja

»Postopki nevednega učitelja niso samo pri-pomoček v sili, ki revežu, ki nima ne časa, ne denarja, ne védenja, omogoči izobraževati lastne otroke. Ampak so ključna izkušnja, ki osvobaja čiste zmožnosti uma tam, kjer mu učenost ne nudi več pomoči. Kar enkrat zmore kakšen nevednež, vedno zmorejo vsi nevedne-ži. Ker v nevednosti ni hierarhije. In prav tisto, kar zmorejo tako nevedneži kot učenjaki, lahko imenujemo zmožnost inteligentnega bitja kot takega.«¹

I.

Ob koncu preteklega leta je v francoski Nici potekala letna konferenca, ki jo organizira Evropski svet mednarodnih šol (*European council of international schools* ali ECIS). Eden od govorcev v plenarnem delu je bil tudi Sugata Mitra, čigar prispevek² bom predstavil v pričujočem članku.

Morda bi dijakom več kot ime profesorja Mitre povedal naslov nekega filma, ki najbrž ne bi nastal brez neke njegove ideje, poimenovane Luknja v zidu (*Hole in the wall*). Govorimo o filmu *Revni milijonar* (*Slumdog Millionaire*,

režija: Danny Boyle, Loveleen Tandan, 2008); zgodba filma se naslanja na projekt, ki se ga je Sugata Mitra lotil v letu 1999 in s katerim je poskušal revnim indijskim otrokom približati svet računalniških tehnologij in interneta. Začelo se je s preprostim eksperimentom. Profesor Mitra je tedaj predaval na univerzi v Delhiju. Ob očitnem razkoraku med študenti na univerzi, ki so imeli v svojem učenju na voljo najnovejšo tehnologijo in ki jim je omogočala dostop do vseh potrebnih informacij, in otroki iz okoliških revnih predelov, ki niso imeli niti računalnikov niti dostopa do njih, je Sugata Mitra začel razmišljati o tem, kako bi tudi zadnjim omogočil, da bi dobili dostop do med-mrežja. Prvi korak je bil vsekakor zagotoviti jim ustrezno tehnologijo. Tako se je rodila ideja o luknji v zidu. Sredi ulice je profesor Mitra s sodelavci postavil računalnik, ki je bil vgrajen v zid. V luknji v zidu je bil nameščen računalniški zaslon, pred njo je bila tipkovnica z miško.



Slika 1: »Luknja v zidu« in učeči se otroci (<http://blogs.worldbank.org/edutech/searching-for-indias-hole-in-the-wall>)

¹ Jacques Rancière, *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*, Ljubljana: Zavod EN-KNAP, 2005, str. 41.

² Predavanje, ki se je zgodilo 19. novembra 2010, je imelo naslov *Where Children Teach Themselves: Self Organizing Systems in Education*.

Pričakovanja Mitrovih sodelavcev so bila, da bo računalnik po nekaj minutah izginil, saj si ga bodo otroci prilastili in ga prodali po delih. Ves eksperiment je zabeležila filmska kamera in po

nekaj urah so ugotovili, da se je zgodilo nekaj popolnoma drugega. Ob računalniku se je zbrala skupina otrok, ki je po nekaj urah že znala uporabljati osnovna orodja za pregledovanje internetnih vsebin, ko pa je preteklo še nekaj časa, so si otroci na računalnik že naložili nekaj glasbe in video posnetkov ter računalniških igrice. Sprva je bilo odkritje, da se otroci zlahka učijo uporabe računalnika, osupljivo, saj niso imeli nikakršnega predznanja o uporabi računalnikov (vsi so bili namreč doma v okoliških slumih). Kar pa je po besedah profesorja Mitre vodilo k novim vprašanjem in nadaljevanjem projekta, ki se je začel širiti tudi po drugih indijskih mestih in vaseh.

Pomemben dogodek za razvoj projekta Luknja v zidu se je zgodil, ko se je Mitra srečal s piscem znanstvene fantastike in znanstvenikom Arthurjem C. Clarkom. Ta je v pogovoru izrekel dve trditvi, ki sta, kot je dejal Mitra, pomembno zaznamovali njegovo prihodnje delo. Prva izjava je bila tale: »Kjer je prisoten interes, tam bo tudi učenje.« Druga izjava pa: »Kadar učitelja v razredu lahko nadomesti računalnik, bi ga tudi moral nadomestiti.«

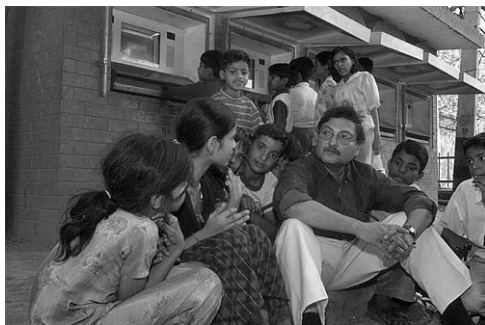
Projekt profesorja Mitre je namreč začel dobivati povsem nove razsežnosti. Dejstvo, da se otroci zlahka učijo uporabe novih tehnologij, in to brez posegov in navodil ter poučevanj učiteljev in inštruktorjev, je ponudilo izhodišče za povsem novo idejo o tem, kaj pomeni učiti se ter kakšna je pri tem vloga učiteljev. Kar je bilo sprva videti kot eksperiment, ki bo najverjetneje neslavno propadel in utonil v pozabo, je sprožilo celo serijo vprašanj glede metod učenja, poučevanja in pomenov, ki jih imajo pri tem rabe tehnologij in medmrežja.

Kar je sedaj zanimalo profesorja Mitro, je bilo vprašanje, koliko se lahko otroci naučijo sami, če jim le omogočimo dostop do spletnih vsebin. Projekt Luknja v zidu se je selil iz vlemesta v najodročnejše dele indijskega podeželja. Eden od najbolj presunljivih trenutkov, o katerem je na simpoziju poročal profesor Mitra, se je

zgodil v vasi, ki jo je pred nekaj leti povsem opustošil cunami. Mnogo ljudi je v nesreči izgubilo življenje, šolanje je bilo otrokom za dolgo časa onemogočeno. »Metoda«, ki jo je tudi v tisti vasi uporabil profesor Mitra, je bila izjemno preprosta in učinkovita. Na neko mesto v vasi je postavil računalnik, in ko so ga otroci spraševali, kaj naj z njim, je bil njegov odgovor takšen, kot ga je ponudil vsakič znova: »Ne vem. Sploh pa – odhajam.« Čez nekaj mesecev se je vrnil v vas in opazil, da otroci z veliko zavzetostjo uporabljajo računalnik. Ko jih je povprašal glede njihove izkušnje z novo pridobitvijo, so mu poročali o začetnih težavah. Vse, kar je bilo naloženo na računalniku, je bilo v angleščini. Sprva je bila to kar velika težava, saj nihče od njih ni znal angleščine. Ker je niso znali, so se je pač morali naučiti – kar so tudi storili. (Pomislimo na izjemen obrat v razmišljanju teh indijskih otrok: »Nečesa ne moremo storiti, ker nam manjka znanja. Torej se bomo lotili učenja, da bomo lahko dosegli cilj, ki ga želimo doseči!« V svetu, kjer imamo neprimerno boljše razmere za šolanje, pa je žal pogosto ravno nasprotno mnenje: »Če nečesa ne znamo in je to ovira, da bi nekaj naredili, potem je bolje opustiti sam cilj.«) Ko so se naučili uporabe osnovnih orodij, so se čez nekaj časa že povsem samostojno pogovarjali s sovrstniki po spletnih govorilnicah, poslušali so glasbo in gledali filme.

Ko je Sugata Mitra svoje ugotovitve predstavil kolegom na univerzi, so bili ti do ideje učenja, ki ne potrebuje učitelja in instrukcij šolskih avtoritet, milo rečeno zadržani. Ugovarjali so, da bodo kljub začetnim uspehom v pridobivanju znanja otroci v učenju kmalu naleteli na neko mejo, ki je sami ne bodo zmogli preseči.

Otrokom je morda uspelo pri preprostejših nalogah – naučili so se uporabe računalniških programov in osnovnih operacij, toda to še ne dokazuje, so mu ugovarjali, da so se otroci dejansko sposobni sami učiti vsebin, ki jih v



Slika 2: Profesor Sugata Mitra z otroki. (<http://www.worldchanging.com/archives/011393.html>)

šolah učitelji razlagajo učencem. Ugovor kolegov profesorja Mitre ni odvrnil od nadaljnega dela. Poskušal je ugotoviti, ali to mnenje drži (gre za mnenje, ki je sicer globoko ukoreninjeno v večini naših šolskih sistemov: da nekaterih vsebin otroci sami preprosto ne morejo razumeti, da za učenje nujno potrebujejo razlagalce in vodnike, skratka, strokovnjake, ki vedo, kako z rabo preizkušenih metod učenca voditi na poti učenja, da ti ne bodo zašli in da bodo pridobili znanje, za katero v nekem učnem procesu gre). Naredil je torej preizkus. V tisti vasi, ki jo je uničil cunami, je otrokom na računalniško namizje naložil datoteko, v kateri so bile razložene osnove genetike. To je bila vsekakor učna snov, o kateri nihče od otrok še nikoli ni poslušal razlag v šoli. Pravzaprav je bila tema otrokom povsem neznana. Profesor Mitra je otrokom nato zgolj povedal, da je na računalniku neka datoteka, ki si jo lahko ogledajo, če želijo. Nato pa je po svoji ustaljeni metodi – odšel iz vasi. Ko se je čez nekaj mesecev vrnil, je otroke povprašal, ali so si ogledali vsebino datoteke. Odgovorili so pritrdilno. Vprašal jih je, kaj od prebranega so tudi razumeli. Njihov prvi odgovor je bil, da niso razumeli ničesar. Videti je bilo, da je tukaj tista meja, o kateri so govorili univerzitetni profesorji in da so bili torej njihovi ugovori povsem upravičeni. Dokler ...



Slika 3: Otroci igralci v filmu Revni milijonar (<http://www.moviemobsters.com/2009/11/19/slumdog-millionaire-2008>)

Dokler ni eden od otrok dejal: »Razumeli nismo ničesar razen tega, da se dedne bolezni prenašajo z geni, ki so mutirali.« Otrokov odgovor je potrdil začetno domnevo, da so se otroci sposobni učiti tudi kompleksnejših vsebin: edino, kar je potrebno, je interes in pa dostop do virov. Na koncu so učenci pisali preizkus znanja iz genetike, kakršnega pišejo dijaki v šolah v Veliki Britaniji. Rezultati, ki so jih dosegli, so bili sicer nad začetnimi pričakovanji, vendar pa so bili še vedno pod mejo za pridobitev pozitivne ocene. Profesor Mitra se je spraševal, kako bi rezultat lahko še izboljšal, da bi še dodatno omajal skepso svojih kolegov in dokazal, da ideja o učenju, ki ne potrebuje intervencije učiteljev, drži. Problem je bil torej tale: kako izboljšati rezultat ne da bi uporabili »klasično« metodo poučevanja. Tudi rešitev za ta problem je bila inovativna in osupljivo preprosta. V vasi je živelo dekle, staro okrog 20 let, kar pomeni, da je bila le nekaj let starejša od otrok. Otrokom je to dekle veliko pomenilo in profesor Mitra se je domislil, da bi morda ona lahko pomagala, da bi se otroci izboljšali svoje znanje genetike. Na njeno začudenje, saj sama o genetiki ni vedela ničesar, ji je Mitra ponudil tale odgovor: »Uporabi metodo babic!« In kakšna je ta metoda? Kakor babica, ki ljubeče bdi nad svojimi vnuki in jih spodbuja ter hvali njihov uspeh, tako naj tudi ona ravna v odnosu do otrok, ko se bodo učili. Vztrajno naj bo ob njih in naj hvali vsak njihov napredek in še tako majhen korak v učenju. Ob nadaljevanju

učenja, ki so se ga otroci torej lotevali sami ob uporabi virov in s pomočjo metode babice, so svoje rezultate v kratkem času opazno izboljšali. Na preizkusih znanja so dosegli pozitivne ocene, kar je bil dokaz, da je začetna predpostavka profesorja Mitre zdržala preizkus, ugovori njegovih kolegov z univerze pa ne.

II.

Povedanemu bomo sedaj dodali razmislek še o dveh mislecih, ki sta v zgodovini – tako kot v našem času to počne Sugata Mitra – zastavila pomembna vprašanja glede pedagoške prakse ter za vedno spremenila pomen pojmov učenja in poučevanja. Prvi je Sokrat, drugi pa francoski pedagog Joseph Jacotot.

Ideja, da se učenci v resnici učijo sami in da učenje poteka na način samoorganizirajočih se sistemov, nas popelje k nekemu načelu, ki ga je zastopal Sokrat, ko je samega sebe razumel zgolj kot posrednika, čigar vloga v procesu učenja je zlasti ta, da bo učenec (ko učenje napreduje) na koncu sam zmožen raziskovati in spoznavati resnico. Učitelj ima v tem procesu vlogo babice, katere naloga je pomagati otroku priti na svet. Prisposoba z babico nosi v sebi tudi idejo, da vednost, ki se rodi iz procesa učenja, ni vednost učitelja, ni njegova last. Edina vednost, ki jo ima Sokrat kot učitelj, je torej vednost, kako pomagati pri tem, da bo učenec sam proizvedel neki nov koncept. O tem govori slovita majevtična metoda: učitelj zna postavljati dobra vprašanja, to pa je tudi tisto, kar se učenec lahko nauči od njega. Na koncu procesa učenja ne gre za to, da bosta imela učitelj in učenec »isto« vednost (na primer v obliki znanja ali informacij, ki jih je imel najprej zgolj učitelj, potem pa je te iste informacije pridobil še učenec – tako, da se jih je denimo naučil na pamet) – v tem primeru bi vsekakor veljalo, da je med učiteljem in učencem nepremostljiv prepad, ki za vselej ločuje oba. Domneva bi bila tedaj tudi tale: učenec ne ve toliko kot učitelj, ta učenca prekaša v vednosti, ki je kot skriti

zaklad, ki ga učitelj nekoliko ljubosumno čuva in ga ne bo zlahka prepustil učencu. Nekaj popolnoma drugega se dogaja med sokratskim učiteljem in njegovimi učenci. Tudi tukaj je neka razlika v vednosti: kar se učenec lahko nauči od učitelja pa niso informacije in znanje, ki ga bo učenec nato papagajsko ponavljal, da bi dokazal, kako se je nečesa naučil. Učenec se namreč od učitelja lahko nauči zlasti tiste edine stvari, za katero bi bil učitelj po zgledu Sokrata pripravljen trditi, da jo ve oziroma zna. Učitelj namreč zna postavljati produktivna vprašanja oziroma, kar je isto, zna razmišljati o njih. Tega se lahko nauči tudi učenec, toda predpostavka učenja je tukaj popolnoma drugačna. Če je pogoj za to, da je nekdo učitelj, ta, da razmišlja (torej ni res, da je učitelj lahko že vsakdo, ki se po nekem naključju pojavi pred skupino otrok ali mladostnikov in od njih zahteva, da si svoj um čim bolj zatrpajo s podatki iz debelih knjig), potem moramo reči, da učitelj zastopa še nekaj, kar je za proces učenja ključnega pomena, to pa je volja do učenja. Če učitelj nima volje do učenja (in samozaverovano verjame, da se njemu pač ni treba več učiti), potem si ne zasluži (več) imena učitelj. Če ima učitelj voljo do učenja, mora imeti enako voljo tudi učenec, drugače bi bil proces učenja nemogoč. Zakaj pa potem učenec potrebuje učitelja (učenci bi se nemara lahko učili sami od sebe, spontano, brez posegov njim zunanje avtoritete – saj so za to že dovolj opremljeni: imajo voljo do učenja in so inteligentni)?³

Da bi se približali odgovoru na to vprašanje, bomo razmislili o nekem dogodku, ki se je pred približno dvema stoletjema zgodil v Franciji in o katerem je v svojem delu *Nevedni učitelj* pisal filozof Jacques Rancière. Ta je ob študiju nekega primera (gre za primer Josepha Jacotota, učitelja francoskega jezika) pokazal, da je v zgodovini obstajal vsaj (še) en primer poučevanja, ki je temeljilo na nenavadnem

³ O sokratskem učitelju kot »izginevajočem posredniku« glej še delo Slavuja Žižka, *Enjoy your symptom! Jacques Lacan in Hollywood and out*, London; New York: Routledge: str. 115 isl.

načelu, ki pravi: »lahko učimo, česar ne vemo, če emancipiramo učenca, se pravi, če ga prisilimo, da uporabi lastno inteligenco«. (Natanko isto načelo, za katero je šlo tudi v zgledu, ki ga je predstavil profesor Mitra.)

Najprej pa vprašanje: kdo je torej nevedni učitelj in katere so njegove lekcije? Prva izmed njih je nedvomno tale: v vsakem procesu učenja sta ključna oba, učenec in učitelj, toda razmerje med njima je poslej treba razumeti drugače, kot ga razumemo sicer. Običajno razumevanje, ki ga Rancière v navezavi na Jacotota imenuje Stara metoda (po tej je razmerje med učiteljem in učencem toliko kot razmerje med vedočim in nevednim oziroma med vednostjo in nevednostjo), lahko opišemo takole:

»Stara metoda pa pravi: naučiti se je treba *tega* in potem še tega in še tega. Selekcija, napredovanje, nepopolnost, taka so njena načela. Naučimo se nekaj pravil in nekaj elementov, uporabimo jih pri nekaterih izbranih koščkih čtiva, nekaterih vajah, ki ustrezajo pridobljenim osnovnim pojmom. Potem preidemo na višjo raven: k drugim osnovnim pojmom, drugim knjigam, drugim vajam, drugim profesorjem ... Na vsaki etapi se ponovno izdolbe brezno nevednosti, ki ga profesor zapolni, preden izdolbe drugo. Fragmenti se seštevajo, ločeni koščki nekega razlagalčevega védenja, ki učenca slepo vodijo za učiteljem, katerega ne bo nikoli ujel. Knjiga ni nikoli cela, lekcija nikoli končana. Učitelj v rokavu vedno ohrani neko védenje, se pravi neko učenčevo nevednost. '*To sem razumel,*' zadovoljno reče učenec. '*Tako vi mislite,*' ga popravi učitelj, 'v resnici pa je tu neka težava, ki sem vam jo za zdaj prihranil. Razložili vam jo bomo, ko bomo prišli do temu ustrezne lekcije.' '*Kaj to pomeni?*' radovedno vpraša učenec. '*Lahko bi vam povedal,*' odgovori učitelj, 'vendar bi bilo prezgodaj. Ničesar ne bi razumeli. Razložili vam bomo prihodnje leto.' Učitelja bo od učenca vedno ločeval en korak prednosti in učenec bo za novo napredovanje vedno potreboval novega učitelja, dodatne razlage. Tako Ahil okoli Troje vozi Hektorjevo tru-

plo, privezano na svoj voz. Premišljeno napredovanje védenja je v neskončnost ponavljano pohabljanje. 'Vsak človek, ki ga poučujejo, je samo polovica človeka.'⁴⁵

Izziv, s katerim nas sooči nevedni učitelj, v resnici ni majhen. Takole pravi: običajna metoda poučevanja temelji na razlagi in ideji posredovanja – prenašanja znanja. Učitelj posredovalec znanja oziroma razlagalec pa s svojim početjem vselej ustvarja neko razmerje neenakosti, ki učenčev um postavlja v podrejeni položaj: učenec se nikoli ne bo naučil vsega tistega, kar ve učitelj – ta bo imel pred učencem vselej prednost za vsaj eno razlago, torej bo učenec v odnosu do učitelja nevednež v odnosu do vedočega; učenje pa bo z vsakim korakom dokazovalo učenčevo nevednost. Učitelj naj bi bil tisti, ki odgovor, do katerega mora učenec šele priti, že pozna, in z razlago naj zagotovi, da bo isti odgovor usvojil še učenec. Ob tem ga dobrohotno opozarja na stranpoti, na tako imenovane »zastranitve«, slepe ulice ... Toda: mar mu s tem ne sporoča tudi tega, naj ne razmišlja, naj se ne prepusti meandrom raziskovanja in igri ugibanj in preizkušanj, ki je lastna vsaki resnični ustvarjalnosti (kakršna je na delu tudi v pomembnih znanstvenih odkritjih⁶)? Običajna metoda poučevanja, pri kateri učitelj razlaga, učenec pa si pridno zapisuje učiteljeve razlage, brez katere naj bi pač ne mogel *razumeti* učne snovi, ni torej nič drugega kot poneumljanje, sklene Rancière z Jacototom (saj na koncu učenec »ve« natanko tisto, kar je bilo že predvideno, da bo vedel, hkrati pa je prikrajšan za izkušnjo intelektualne pustolovščine, medtem pa mu je nedvoumno dano v vednost, da v resnici sploh še ne ve nič zares pomembnega).

⁴ Lettre du fondateur de l'enseignement universel au général Lafayette, Leuven, 1829, str. 6.

⁵ Rancière, nav. delo, str. 32-33.

⁶ Bralko in bralca tukaj želimo napotiti k ogledu dokumentarnega filma, ki ga je pred nekaj leti posnela britanska BBC. Naslov filma je *The Cell* (dostopen je tudi na spletu: <http://topdocumentaryfilms.com/cell/>). Gre za izjemen prikaz, kako se je rojevalo eno od najbolj vznemirljivih znanstvenih odkritij.

Druga lekcija nevednega učitelja: ni neenakih inteligenc. Vselej ko je na delu umovanje, je dejaven isti um, vsako intelektualno delo je delo iste (to je, človeške) inteligence. Torej vsako besedilo že govori, nagovarja bralčevo zmožnost za razumevanje. Besedilo torej ne potrebuje razlage, temveč potrebuje prevod oziroma interpretacijo. Interpretacija zato ni razlaga, ni tisto, kar naj posreduje med dvema umoma, da bo tisti manj sposoben, počasnejši ali tisti z manj znanja pridobil nekaj, česar sam po sebi ne zmore. Interpretacija je nov prevod ali transkripcija, je nov zapis besedila: če je možen en prepis, potem je vselej možen še drugi. Če zmorem besedilo na nov način zapisati jaz, sporoča svojemu učencu učitelj, potem ga zmoreš tudi ti. Za proces učenja je torej bistvena »moč inteligence, ki je v vsaki človeški manifestaciji. Enaka inteligenca dela imena in matematične znake. Enaka inteligenca dela znake in dela umovanja. Ni dveh vrst duha. Je neenakost v *manifestacijah* inteligence, glede na večjo ali manjšo energijo, ki jo volja prenaša inteligenci, da bi ta odkrivala in kombinirala nove odnose, ni pa hierarhije *intelektualne sposobnosti*. Prav zavedenje take enakosti *narave* se imenuje emancipacija in odpira pot vsakršni pustolovščini v deželi védenja. Kajti gre za to, da se upamo spustiti v pustolovščino, ne pa za to, da se bolj ali manj dobro ali bolj ali manj hitro učimo.«⁷

Ideja je vznemirljivo preprosta in radikalna, hkrati pa se nanaša na neko izkušnjo, ki jo ima slehernik. Mar nima vsak človek izkušnje, da se je enkrat v življenju že naučil nečesa tako kompleksnega, kot je jezik, in to brez razlage slovnice? Otrok se jezika nauči s poslušanjem govora drugih, z lastnimi poskusi oblikovanja glasov v besede, s poskusi in napakami, s popravljanjem napak, s primerjavami in ponovitvami ... Otrok se uči osupljivo hitro in natančno, ne da bi pri tem potreboval šolske lekcije oziroma učiteljeve razlage. Zmožen je pravilno govoriti, še preden pozna formalno zgradbo jezika. Če se je bil

človek zmožen učiti na takšen način kot otrok (ki se jezika v nekem smislu uči sam od sebe), zakaj tega ne bi zmozel tudi kasneje v življenju? Zakaj se kasneje zdi, da se ničesar več ne more naučiti, ne da bi ga pri tem nekdo ves čas vodil z napotki, opozorili in preverjanji, če je zares razumel in usvojil znanje, ki ga je po kriterijih neke institucije treba usvojiti?⁸

Zgoraj opisani eksperiment profesorja Mitre (ki je nedvomno tudi *intelektualna pustolovščina*, če si sposodimo izraz J. Rancièreja) je vznemiril mnoge, ki so mu bili priča, in prav gotovo se to ni zgodilo po naključju. Zastavlja namreč nekatere temeljna vprašanja glede učenja in poučevanja, glede vloge učitelja in glede nalog učenca. Pod vprašaj postavlja sama razmerja moči, ki se vzpostavijo med učitelji in učenci. Kako je poslej z učiteljevo avtoriteto? Sugata Mitra je bil vsekakor v vlogi učitelja, vendar pa je bil njegov način dela z gledišča, s katerega običajno razumemo šolsko prakso, skrajno nenavaden. Učitelj je bil namreč v procesu učenja večinoma odsoten. Oziroma takrat, ko so se učenci znašli pred nekim problemom in so od učitelja pričakovali nasvet, napotek, razlago, je preprosto odšel in jih prepustil njihovi lastni iznajdljivosti (dejstvo je, da so se otroci v eksperimentu večino stvari naučili sami, brez pomoči učitelja). Takšno ravnanje je nenavadno tudi zaradi tega, ker je v šolskih praksah v naši ožji in širši okolici ustaljeno prepričanje, da je naloga učitelja zlasti ta, da posreduje učencem znanje (ki ga je sam usvojil v času študija), da razloži snov, da jim pomaga najti vire ... Pogosto si kar nekako težko predstavljamo, da bi se učenci znašli brez vsega tega in da bi se sami naučili tega, kar od njih pričakujemo. Nobenega posebnega razloga ni, da bi rekli, da med učenci profesorja Mitre in učenci naših šol obstaja neka pomembna razlika v njihovih zmožnostih učenja. Vprašanje, ki iz tega sledi, je torej tole: če so otroci, ki niso imeli nikakršnega predznanja, ki so živeli v neprimerno skromnejših razmerah, kot živimo mi, zmogli pridobiti najzahtevnejša znanja

⁷ Prav tam, str. 37.

⁸ Prim. prav tam.

tako, da so učni proces organizirali sami, zakaj nečesa takega ne bi zmogli tudi učenci in dijaki naših šol? Vprašanje je pomembno tudi zaradi naslednjega: pogosto je slišati pripombe o tem, da so dijaki v naših šolah postavljeni v preveč pasivni položaj, da se učijo samo za ocene, da pridobljeno znanje kmalu po preverjanju pozabijo ali pa da jih učna snov ne zanima ipd. Ali bi se takšen položaj učencev spremenil, če bi se spremenil način dela v šolah – denimo po zgledu, ki smo ga predstavili zgoraj: učenci sami iščejo vire, študirajo literaturo (namesto, da se na pamet učijo iz učbenikov), raziskujejo ob gledanju filmov, spremljajo najnovejša znanstvena odkritja in o tem diskutirajo s svojimi sovrstniki in učitelji v obliki odprtih razprav in izmenjave idej. Učitelj tako ne bi bil več tisti, ki bi učencu znanje *posredoval*, temveč bi učencem pomagal, da vztrajajo v raziskovanju, da zastavljajo produktivna vprašanja in proizvodnjo vednosti razumejo kot nekaj, kar od njih zahteva resnost in predanost, domišljijo in ustvarjalnost. Najpomembnejša naloga učitelja postane ta, da pomaga učencem k uvidu, da je proizvodnja vednosti nekaj, česar se človek loti, ker ima neko temeljno potrebo po intelektualnem delu, da je to tudi eden od pomembnih virov zadovoljstva v življenju posameznika, hkrati pa prispeva k bolj humanemu svetu, h kvalitetnejšim odnosom med ljudmi in k pravičnejši družbi.

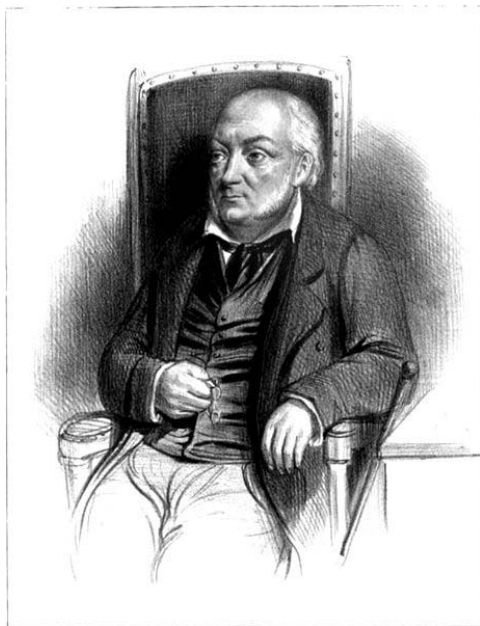
Tretja lekcija nevednega učitelja: učencev ne smemo prepustiti povsem samim sebi. Učenčeva volja mora biti podrejena volji učitelja. Vendar pa to ne pomeni, da mora učenec poskušati zadostiti učiteljevim kapricam oziroma nekako uganiti, kaj hoče od njega slišati učitelj, in to potem njemu tudi povedati. Učitelj učence sicer preveri, vendar preveri nekaj čisto drugega kot to, česa so se učenci naučili. Učitelj preveri zlasti, *kako* so se učenci nečesa naučili. Preveri, ali so bili pri svojem učenju dovolj pozorni in natančni. Emancipirani učitelj ni tisti, ki se za vsako ceno oklepa »svojega prav«, temveč je tisti, ki vztraja na »poti svobode«,

ta pa je tudi »pot zaupanja v intelektualno sposobnost vsakega človeškega bitja«.⁹ Učitelj vsekakor od učencev nekaj zahteva in pričakuje, vendar to, kar zahteva in pričakuje, nikakor ni povezano z njegovim samoljubjem ali hlenjenjem po hvali. Pričakuje namreč predvsem to, da bodo učenci razmišljali, da se bodo torej tudi sami podali na pot svobode in intelektualne pustolovščine. Naloga učitelja postane nekaj čisto drugega kot razlaga: učitelj pred učenci zlasti razmišlja, to pa počne tudi skupaj z njimi. Učenci pa bodo razmišljali, kolikor bodo v tem prepoznali neko nujo, kolikor bo na njih delovala neka sila, ki jo v sebi nosi vsak avtentični izziv. Ni treba posebno poudariti, da je torej eden od ključnih pogojev intelektualne emancipacije prav pogum in upiranje lenobi: ni dovolj, če se na intelektualno pustolovščino odpravi samo eden – nanjo se morata odpraviti tako učitelj kot učenec, kar pomeni, da sta tukaj v povsem enakem položaju. To kajpak zahteva napor obeh, hkrati pa zahteva, da se zlasti učitelj odpove idejam o tem, da je intelektualno nadrejen svojim učencem. (To so nedvomno tudi nekateri izmed razlogov, zakaj so ideje profesorja Mitre in Josepha Jacotota naleteli na silovit odpor v nekaterih krogih strokovnjakov.)

Nevedni učitelj zato ni preprosto nevednež, kakršen je denimo človek, ki v svojem odraslem življenju ne vzame več v roke knjige in mu beseda »filozofija« pomeni toliko kot žaljivka, daje pa vtis, da se spozna na vse in mu je v ponos, da lahko »poučuje« vsakega, ki ga je pripravljen poslušati. Nevedni učitelj vsekakor veliko ve, saj mnogo študira in razmišlja. Nečesa pa vendarle ne pozna. Česa torej?

»Človeške živali so oddaljene živali, ki se sporazumevajo skozi gozd znakov. Razdalja, ki jo mora premagati nevednež, ni brezno med njegovo nevednostjo in učiteljevim vedenjem. Je zgolj pot od tistega, kar že ve, k tistemu,

⁹ Prav tam, str. 26.



Slika 4: Joseph Jacotot (1770–1840)

česar še ne pozna, a se lahko nauči, kot se je naučil vsega drugega, česar se je lahko naučil, ne zato, da bi zasedel položaj učenjaka, ampak da bi bolje izvajal umetnost prevajanja, da bi svoje izkušnje prenesel v besede in svoje besede postavil na preizkušnjo, da bi prevedel svoje intelektualne pustolovščine za rabo drugih in da bi proti-prevedel prevode, ki mu jih ti ponujajo o lastnih pustolovščinah. Nevedni učitelj, ki mu je sposoben pomagati, da prehodi to pot, se ne imenuje tako, ker ničesar ne ve, ampak ker se je odrekel 'védenju o nevednosti' in tako svojo učiteljsko veščino razvezal od svojega védenja. Učencev ne uči *svojega* védenja, ukazuje jim, naj križarijo po gozdu stvari in znakov, naj povedo, kaj so videli in kaj mislijo o tistem, kar so videli, naj to preverijo in dajo preveriti. Česar ne pozna, je neenakost inteligenc.«¹⁰

Četrta lekcija: nevedni učitelj je demokratični

učitelj oziroma je učitelj za demokracijo.¹¹ Od učencev zahteva, da oblikujejo svoja stališča in jih preizkušajo v odprti konfrontaciji z drugimi. Skrbi zlasti za to, da prostor, v katerem se dogaja učni proces, ostaja odprt za nova raziskovanja, za nove pustolovščine duha.

¹⁰ J. Rancière, *Emancipirani gledalec*, Ljubljana: Maska, 2010, str. 12.

¹¹ Prim. prav tam.

Ime česa je današnja univerza?

Šolstvo je bilo v zadnjem času glede gimnazijskega in dodiplomskega izobraževanja deležno izjemne ekspanzije. Statistike, ki govorijo, da 40 % slovenske mladine nadaljuje šolanje na gimnazijah, eksplicitne parole ministrov, ki si prizadevajo, da bi splošno srednješolsko ustanovo našli v vsakem, še tako majhnem mestu, ter bliskovit razvoj samostojnih visokošolskih zavodov (v nekaj letih so se več kakor podvojili, število tovrstnih zasebnih ustanov se je dvignilo z dvanajst na šestindvajset), proizvodnje novih oddelkov, še posebno v hitro rastočem univerzitetnem mestu Maribor, kjer ravno zdaj gradijo samostojno medicinsko fakulteto, in napovedovanje druge akademije za likovno umetnost govorijo zase. Če pademo v past tveganega enačaja med količino in kakovostjo, nas lahko hitro zavede – v Sloveniji je za izobraževanje pač dobro poskrbljeno. A stvarnost je drugačna.

Zaskrbeti bi nas moralo že povsem vsakdanje dejstvo, da je tretji program Televizije Slovenija ob predvajanju posnetka soočenja med filozofom Slavojem Žižkom in tedaj že bivšim predsednikom stranke Zares (14. julija ob 222-ti obletnici francoske revolucije) v svojem *prime-time* terminu predvajal povsem populističen prispevek. Objavili so zgolj izjave slovenskega filozofa, skromno molčečega in zadržanega Golobiča so izrezali, pri tem pa so šli še dlje – med objavo večinoma golih pompoznih in šaljivih izjav slovenskega filozofa so izpustili del, v katerem sogovorca kritizirata bolonjsko reformo. Ta del so predvajali šele krepko po 11. uri zvečer, ko so prispevek verjetno spremljali zgolj največji entuziasti. Obstaja dvojje pojasnil za ta rez, obe se mi zdita enako verjetni. Televizija Slovenija šolstva nima za temo, ki bi dvignila raven gledanosti, kar glede na širjenje samega resorja

ni smiselno – očitno je splošna publika sama gluha za tovrstne teme. Spomnimo se samo pomanjkanja kakršne koli razprave, s katero bi lahko podvomili o sprejetju bolonjske reforme. Drug razlog pa je ravno v tem, da je sam status univerze zdaj preveč travmatičen, da bi se ga loteval kdorkoli v javnem diskurzu (poseganje po javnem umu, kakor temu kantovsko reče Gregor Golobič).

Za slednje obstajajo dobri razlogi. Rečemo lahko namreč, da univerza danes le še stežka opravlja svojo osnovno funkcijo: posredovanje širokega in za teoretsko prakso bistvenega znanja, hkrati pa prek tega seznanjanje posameznikov s temeljnimi vprašanji in problematikami posamezne vede ter možno reševanje tovrstnih dilem z dejanskimi raziskovalnimi projekti. V tem smislu moramo dati prav Michelu Freitagu, ki je že davno tega dejal, da izginja razlika med znanostjo in tehniko, naravo in družbo, bitjo in najstvom¹. Vse vede, zlasti družbene, tako ne preučujejo narave, realnosti same stvari – subjekta ali objekta –, temveč predvsem poskušajo utemeljiti in hkrati z legitimacijo s samim znanstvenim diskurzom – kakor je dejal že Michel Foucault, *savoir* je pač *pouvoir*, vedeti pomeni vladati – v sami družbi izvajati posamezne fabrikacije. Raziskovanje je zato danes organizirano, financirano in denarno nagrajeno predvsem s pojmi, kakršni so »uporabnost«, »subvencioniranost«, »institucionalnost«, kar pa nima veliko skupnega s svobodno intelektualno dejavnostjo, ki bi bila usmerjena v kritično iskanje resnice ter v razvoj in razumno sintezo znanja – daleč smo od nekdanjega srednjeveškega ideala svobodnih umetnosti, po katerem je celo teologija nastopala kot razsvetljenska veda, saj so se na univerzi lahko svobodno razlagala kanonična besedila – sveti spisi, biblija, pa tudi antične modrosti². Kakor so dejali: vsi ljudje smo omejeni, zato bi bil greh, napuh, če bi menili, da lahko tovrstna besedila razumemo

¹ Freitag, M. (2010): *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Ljubljana: Sophia.

² Ibid.

sami. Sem posledično spadajo klasični žanri srednjeveške univerze, kakršna sta *lectio* in *disputatio*, torej branje besedila s komentarjem – kar je že dialog – in hkratno razpravljanje o interpretacijah, za kar je bilo potrebnega veliko obvladovanja temeljnih pravil logike in dobre argumentacije³. Danes je ravno narobe. Ko posamezniki – študenti, dijaki – predstavljajo neko besedilo pri kakšnem izmed seminarjev, lahko slišimo tudi hudomušne argumente, ki veselo mešajo bit in najstvo – eden zadnjih takšnih, ki sem ga slišal, se je nanašal na to, da naj inteligentnih strojev v prihodnosti ne bi bilo mogoče ustvariti, sicer se lahko obeta konec človeštva. Seveda si lahko želimo, da takšnih strojev ne bi bilo, vendar to nima nič skupnega z objektivnimi razlogi, zaradi katerih ti stroji lahko obstajajo in jih je mogoče skonstruirati. Pri tem je odveč omeniti, da posamezniki le stežka razpoznajo argumentacijsko sestavo premis v posameznem teoretskem besedilu, saj branje slednjih in posledičnih interpretacij (postavljanja bistvenih hipotez) tudi niso vajeni – kakor opozarja Rastko Močnik, so med obveznim čtivom v gimnaziji le leposlovna besedila, edina nefikcijska zvrst pa so eseji, četudi gre v tem primeru prav tako za literate (razen Josipa Vidmarja)⁴. Omenjeno se le še spodbuja s prehodom od dvosemestrskih k enosemestrskim predmetom, ki je skrajšal čas, ko lahko študentje dejansko študirajo. Študiji, katerih osnovna podlaga je branje (denimo humanistika, družboslovje, pravo), pri tem trpijo – študentje lahko berejo zgolj odlomke, nimajo pa časa, da bi dejansko prebrali kakšno knjigo v celoti. S tem se pedagoški proces spet neposredno in togo navezuje na učni načrt, pri čemer je seveda izključena sleherni možnost refleksije in tistega *think outside the box*, ki bi lahko omogočil dober pregled nad nekim področjem in hkrati branje poglavij, ki z razpisano temo nimajo neposredne zveze. A

možnost dialoga odpravlja že sama institucionalna zasnova, saj denimo na vseh dejavnih zasebnih visokošolskih zavodih izvajajo zgolj 103 programe, torej ne gre za okolja, v katerih bi lahko potekal dialog med različnimi teoretskimi perspektivami, temveč za organizacije, ki so namenjene predvsem aktualnemu in koristnemu ekonomskemu *problem-solvingu*⁵.

Slednje je odvisno tudi od samih meril, ki določajo, pod katerimi pogoji je lahko profesor ali profesorica izvoljen/-a za višji naslov (asistent, docent, izredni, redni profesor). Objavljati je namreč treba v t. i. »indeksiranih« mednarodnih revijah, predvsem tistih, ki so nadzorovane s transnacionalno Thomson Reuters, katere glavne pisarne so v Philadelphii, Londonu, Singapurju in Tokiu, opredeljuje pa se za vodilni svetovni vir inteligentnih informacij za poslovni in poklicni svet – njihove informacije so na voljo predvsem vodilnim odločevalcem na finančnih, pravnih, davčnih in računovodskih področjih. Znanstveniki so tako prisiljeni, da se stereotipno ukvarjajo s stereotipnimi problemi⁶. Kakor pravi Slavoj Žižek, bolonjska reforma je namenjena temu, da bodo lahko državni aparati zmožni ukrepati ob nastopu kakršnihkoli fenomenov, ki težijo k prevratu sedanjega reda in *statusa quo*. Primer tega so protestniki v pariških predmestjih leta 2005, ki jih je tedaj notranji minister Nicolas Sarkozy označil za *racailles*, družbene izmečke, ki bi jih bilo treba pomesti s ceste – znanje strokovnjakov bo to omogočilo, saj bodo psihologi lahko raziskali, kako preprečiti t. i. antisocialno vedenje (za slednjega že zdaj obstajajo povsem ateoretske in nepodprte diagnoze (znotraj DSM, najbolj aktualnega psihiatričnega priročnika), kakršne so ADHD, motnja pozornosti s hiperaktivnostjo ali, še bolje, ODD, motnja nasprotovanja in upiranja), arhitekti in gradbeniki bodo razmislili, kako lahko bolje zastavijo

³ Močnik, R. (2009): *Spisi iz humanistike*. Ljubljana: Založba /*cf.

⁴ Močnik, R. (2007): *Julija Primic v slovenski književni vedi*. Ljubljana: Sophia.

⁵ Močnik, R. (2010): Spremnna beseda: ob koncu univerze. V: Freitag, M. (2010): *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Ljubljana: Sophia; Močnik, R. (2009): *Spisi iz humanistike*. Ljubljana: Založba /*cf.

⁶ Ibid.

projekt urbanistične prenovе mesta, ki bi onemogočil širjenje izgedov, itn. Pri tem ne gre za nekakšno abstraktno karikiranje, saj denimo pri mojem študiju – psihologija, Filozofska fakulteta v Mariboru – obstaja na oddelku (in v nekem smislu celo znotraj fakultete kot celote!) en sam resnejši raziskovalni projekt, ki poskuša vključevati študente in profesorje, tj. raziskovanje metakognicije v navezavi na t. i. »učenje učenja« in z njim povezan pojem »vseživljenjskega učenja«. Gre za koncept, ki je neposredno uporaben: posameznikom omogoča, da čim dlje čim koristneje v piflarskem duhu preživijo za knjigami – pridobiti čim več (koristnega) v čim manjšem intervalu, to je ideal trenutnega šolstva in sploh ekonomije. Verjetno ne gre opozarjati, da nosilec omenjene raziskave ob vstopu v predavalnico predstavi ta koncept kot nekaj, kar je nujno treba posredovati študentom v sklopu pedagoškega procesa, saj gre za eno temeljnih bruselskih direktiv EU – študirati je torej treba, kar nam naloži oblastnik, pri čemer tega »študija« ni nikoli konec: nikoli ne bomo dovolj »kompetentni«, učili se bomo vse življenje.

Ena glavnih ovir pri postavljanju pomembnih raziskovalnih vprašanj je tudi šibkost posameznih nosilcev predmetov. Ne gre zgolj za to, da lahko redno zaposleni na visokošolskih zavodih predavajo katerikoli predmet, če se o tem le dogovorijo z drugimi kolegi – to se dogaja tudi na ravni docentov ali izrednih profesorjev, še posebno na novejših fakultetah, ki trpijo izjemno pomanjkanje osebja in hkrati finančnih sredstev. To pomeni, da nekatere predmete predavajo ljudje, ki zanje nimajo ustreznega pokritja v svojih objavah – zaznavne procese lahko predava profesor, ki se sicer ukvarja s psihologijo konjev, njegova teoretska vehementnost in enciklopedičnost pa mu očitno omogočata, da je pred kratkim predaval tudi zgodovino psihologije. Iz tega izhaja, da se predavanja lahko prepustijo tudi asistentom ali raziskovalcem – kakor da ti ne bi imeli ustreznjerega dela –, dogaja se celo, da se

sami profesorji pred urami pripravljajo iz široke zakladnice znanja, kakršna je Wikipedia in drugi internetni pripomočki. Torej smo danes prišli do absurda, da je posameznik od predavateljskega mesta oddaljen zgolj – en miškin klik. Tudi za avtoritete same je značilno, da nimajo neposrednega vpogleda v naravo snovi, ki jo predavajo – ali na temo katere celo pišejo učbenike. Gre za elitizem prvakov, ki triumfirajo z znanjem enega ali dveh tujih jezikov več in ki pišejo učbenike, pozneje razglašane za ugledne in za obvezno čtivo študentov, v resnici pa so povzetki povzetkov povzetkov, katerih avtorji v resnici v življenju še niso prebrali nobenega izmed izvirnih del piscev, o katerih govorijo. Tako se dogaja, da »nesporna« avtoriteta slovenske psihologije, dr. Vid Pečjak, v učbeniku o zaznavnih procesih zagreši povsem stereotipno napako, ko za eno najpopularnejših in slavnih iluzij, tj. Helmholtzova, razglasi kulturni zdravorazumski predsodek, namreč da kvadrat zaznavamo kot širši, če so znotraj postavljene horizontalne črte – v resnici je slavní veleum trdil ravno obratno. Medtem pa je za dr. Janka Muska povsem samoumevno, da nekatere pojme iz vsakdanje popularne psihologije, denimo podzavest ali koncept Elektrinega kompleksa, napak pripiše Freudu, ki jih je eksplícitno zavračal. Še pomembnejše je poudariti, da gre to celo na škodo samih študentov. Tako se zgodi, da študentka pri izpitu dvigne roko in vpraša, ali sta pri nekem vprašanju mogoča dva odgovora – v navodilih je namreč jasno zapisano, da je zgolj eden. Slednje ima svoj razlog: pri izpitu se je namreč pojavilo vprašanje, na katero lahko študent, če ima široko znanje, je prebral vse učbenike itn., odgovori na več načinov – profesor, ki ima omejeno znanje, saj ni specializiran za sam predmet, pa v svoji nevednosti za pravi len odgovor predpiše zgolj eno mogočo obkrožitev. Zato se seveda dogaja, da profesorji »neuradno« kot snov za izpitno literaturo predpišejo kar svoje lastne predstavitve v programu PowerPoint – logično, saj bi se pozneje lahko izkazalo, da nimajo poznavanja neke osnovne literature predmeta, ki ga predavajo. Nekateri

profesorji (dr. Vesna Vuk Godina, 10. 7. 2011, TV SLO 1) celo javno priznajo, da nekateri njihovi kolegi hodijo v predavalnico poučevat snov, o kateri pravzaprav nimajo pojma. Zato moramo nujno pritegniti Freitagu. Od koncepta »profesorja raziskovalca« je treba preiti h konceptu profesorja, saj se zaposlovanje profesorja za raziskovanje z namenom razvoja njegove discipline ter zaposlovanje raziskovalca z namenom poučevanja metod in rezultatov njegovih specifičnih raziskav pošteno razlikujeta. V zadnjem primeru gre za raziskovanje, ki je odvisno od okoliščin: pojavitve kakšne pogodbe, subvencije, zahteve ali potrebe, ki se, kakor pravi Freitag, pozneje prekrsti v »znanstveni problem«. Slednje je jasno vidno predvsem pri večini slovenskih mlajših profesorjev, saj je njihovo raziskovalno delo predvsem financirano iz ministrstev ali evropskih sredstev. Toda univerza bi morala svoje profesorje zaposlovati glede na njihovo obvladovanje disciplinarnega področja, glede na pregled, ki ga imajo nad njim, glede na njihovo sposobnost povezovanja splošne problematike razvoja discipline s ključnim napredkom na različnih specifičnejših področjih znanja⁷.

Tako se ne bo moglo zgoditi, da se na razpisih visoko ocenjujejo projekti, ki mejijo na čisto uporabnost, načrtujejo nove »proizvode«, ponujajo nove »storitve za stranke«, načrtujejo osvojitve »novih trgov« – kar je sicer način, na katerega danes samodejno deluje univerza. Pri enem izmed predmetov, pri katerem smo izdelali seminarsko nalogo, ki naj bi bila nekakšen prototip naslednjih, nam je profesor v svojem »dobronamernem kriticismu«, kakor ga je imenoval, polagal na srce, da moramo paziti, da bo »naročnik« našega »izdelka« vesel, saj se v nasprotnem lahko zgodi, da ne bomo nikoli več »ponudniki storitve«, da ne govorimo o tem, da je izjemno priporočljivo, da v »pogodbo« našega delovnega razmerja vključimo razne »anekse«, s katerimi se zavarujemo

pred morebitnimi »reklamacijami« (*sic!*) – v medicini je tako eden najnovejših trendov t. i. »translacijska medicina«, ki si neposredno prizadeva izumljati »bazično znanje«, namenjeno neposrednim odgovorom na aktualne težave in zagate. Vrh tega pristopa je primer, ki ga navaja Maja Breznik: eden izmed raziskovalcev si je za nalogo postavil dokazati tezo, da je kapitalizem najpravičnejši družbeni sistem (že samo dejstvo, da vse od začetka ni šlo za hipotezo, temveč za dokaz, govori zase – klasični primer Bachelardove teze o tem, da *chaque meditation d'un objet par le sujet prend une forme du projet*, sleherni razmislek o objektu deluje na način našega vnaprejšnjega projekta, tj. želja, aspiracij in hkrati ideologij). V nasprotnem primeru gre za goli fahidiotizem, ki pa dolgočasno nima nikakršne vrednosti, ne za trenutno vladajočo ideologijo ne za širše civilizacijske učinke – znanosti, tako trdi Rastko Močnik, namreč ne smemo izključiti v korist tehnologije, temveč jo razvijati zaradi znanosti same in ne za podlago tehnologiji. Z njo je kvečjemu treba šele usmerjati proizvodne procese – od tod odlična opomba francoskega ekonomista Daniela Cohena, da elektrike niso izumili tako, da so poskušali izboljšati svečo, temveč so morali najprej odkriti elektriko⁸.

To pomeni, da je univerza lahko družbi najkoristnejša, najplodnejša ravno tedaj, ko se takšni neposredni produktivnosti odpove: njena uporabnost je ravno v neuporabnosti, v avtonomnosti od trenutnih družbenih bojev in nenehni refleksiji lastne situiranosti kot ideološkega aparata države. Ravnanje po gibanjih na trgih delovne sile je po Močniku iluzija iz treh razlogov. Prvič, zaradi zbirokratiziranosti univerza ni sposobna zadosti hitro prilagajati programov tržnim gibanjem, drugič, študij navadno traja predolgo, da bi lahko še ujel konjunkturo, in tretjič, ko bodo tržno gibanje opazila univerzitetna vodstva in hkrati študentje, to gibanje ne bo več ponujalo tržne niše,

⁷ Freitag, M. (2010): *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Ljubljana: Sophia.

⁸ Trampuš, J. (2010): »Znanost, dekla gospodarstva.« V: *Mladina*, 37, 2010.

saj je velika verjetnost, da ga bodo hkrati ali celo prej opazile tudi druge univerze⁹. Ne nazadnje je treba poudariti, da družba sama nikoli ne proizvaja zadosti kakovostnih teorij, kar pomeni, da če se želijo posamezne discipline v svojih raziskavah uveljaviti kot »ateoretske«, kot izhajajoče iz »aktualne družbene situacije in njenih problematik«, povsem zgrešijo svoj cilj. Za to tezo bi lahko navedli veliko zgodovinskih in teoretskih razlogov, vendar naj zadostuje en primer. Že od sedemdesetih let prejšnjega stoletja se v psihologiji uporablja in uveljavlja pojem »izgorelosti« – do danes so izgoreli domala vsi, od branjev, zidarjev, predsednikov, učiteljev, socialnih delavcev itn. To je pripomoglo k nastanku mnogih novih klientelističnih enot, od organizacijske psihologije do posebnih terapevtov omenjene motnje. Diagnoza je bila preprosta: k nam prihajajo ljudje, ki so izčrpani ter za vzrok navajajo težave in preobteženost z delom v službi, vzrok so torej delovne razmere, posledica pa izčrpanost, ki jo je treba »zdraviti« z različnimi tehnikami – boljšim prerazporejanjem delovnega časa, nenehnim reševanjem konfliktov na delovnem mestu itn. A šele pred kratkim so v raziskavi ugotovili, da za simptomi izgorelosti trpijo tudi brezposelni, torej ljudje, ki neposredno nimajo zveze z delovno aktivnostjo in organizacijsko vključenostjo – še huje, omenjena vez ne obstaja niti posredno, saj izgorelost ni vzrok za njihovo brezposelnost. Slednje omaja celotno diagnozo in tudi posamezne terapevtske metode – šele novejša raziskava kažejo, da je treba delovno mesto preinterpretirati v smislu splošnejših medosebnih odnosov, osebnostnih dejavnikov, notranjega modela navezanosti itn. – slednje ima tudi veliko plodnejše posledice za samo terapijo. Hkrati obstaja velik ekonomsko (farmacevtsko) podprt razlog, zakaj se omenjena motnja ne preimenuje, kar konec koncev pokaže tudi, da je že od vsega začetka sama diagnoza, povsem znanstveno psihopatološko poimenovanje, delovalo kot pojem menedžerjev, ki si zgolj

prizadevajo za čim večjo učinkovitostjo lastne delovne sile. V vseh simptomih namreč izgorelost ustreza depresiji, a s priznanjem tega bi morali znanstveniki priznati tudi sekundarni pomen same nevrofiziološke podlage, ki se mora umakniti intersubjektivnosti, tako pa bi se morala zmanjšati tudi poraba farmakoloških sredstev – antidepresivov itn., pri čemer bi bili primorani podeliti certifikate zdravstvenega zavarovanja tudi psihoterapevtom, ki pacienta ne odslovijo po petih ali šestih seansah. Slednje je seveda v popolnem nasprotju z obstoječimi davčnimi politikami in zdravstvenimi biopolitikami – branje Foucaulta je tako danes neprecenljivo.

Delo na univerzah postaja vse manj intenzivno, njegova kakovost se temeljito znižuje. Za to so krive same državne politike, ki s svojim financiranjem spodbujajo povečevanje števila študentov, pri tem pa profesorje še nagrajujejo po prehodnosti študentov in številčnosti njihovih diplomantov – v univerzi, ki je tovarna diplom, se torej spodbuja njihova prodaja in količina. Povsem nepotrebna je tako neprimerna določitev bolonjske reforme v zvezi z dolžino samega študija, ki se je na dodiplomski stopnji skrajšal za eno leto, slednje pa ima dve slabosti – študij dejansko podaljšuje, saj le redkokateri študent dobi zaželeno zaposlitev po prvi stopnji univerzitetne izobrazbe in ga je zato primoran nadaljevati, tako pa podaljšati še za dve leti (ali eno, odvisno od prve stopnje, vse skupaj pa znese pet let študija), da ne govorimo o tem, da je zdaj z vsemi absolventi in leti oddiha mogoče študirati kar devet let, kar bo vsekakor izkoristilo mnogo študentov – veliko tudi za delo prek študentskih servisov, to pa je za njihove pokojnine in prihodnost celotne družbe že drug problem.

Ker je diplomskih nalog, seminarskih del in druge pisarije študentov preveč, se povečuje obremenjenost profesorjev, hkrati pa pada kakovost njihovega ocenjevanja in povratnih informacij – ocenjevanje seminarskih nalog je tako samo sebi namen, saj se pregleduje le

⁹ Močnik, R. (2009): *Spisi iz humanistike*. Ljubljana: Založba / *cf.

ustreznost napisanega z raznimi standardi, denimo ali je študent pravilno navedel literaturo, ali ima njegovo delo kazalo, in podobnimi absurdi. Hkrati pa velikanski poudarek na »praksi« in podobnih terminih daje prav nasproten učinek, saj zaradi pomanjkljivega teoretskega znanja študentje po opravljeni diplomski magisteriji ne bodo imeli dovolj znanja, da bi se spopadli tudi s prakso. Celo najmarljivejši študentje imajo lahko velike težave z osnovnim znanjem – eni tako pišejo diplomska dela in navdušeno trdijo, da so odkrili nekatere nove koncepte (denimo pozitivni ali negativni stres), ki jih doslej na fakulteti niso obravnavali – so pa del temeljnega učnega načrta v gimnaziji in celo »splošne razgledanosti«! Tako lahko dandanes gimnazijsko znanje celo presega fakultetno. Zgodi se, da lahko študent ekonomske fakultete diplomsko delo napiše v varljivem duhu interdisciplinarnosti, pri čemer se za slednje jemlje zgolj pregled psihološkega področja osebnosti – za relevantno literaturo se mu tako štejejo predvsem srednješolski učbeniki (kot povzetki povzetkov povzetkov). Kot značilen primer neuspele prakse lahko navedemo razpisovanje reflektirajočih esejev pri vajah iz predmeta v raznih prvih semestrih. Pri študiju psihologije posamezniki nujno obiskujejo institucije, ki se ukvarjajo denimo z mentalno zaostalimi, avtisti itn., pozneje pa morajo o teh institucijah napisati kritičen prispevek – seveda večina študentov ne pride dlje od stavkov, kakršna sta »Tam je bilo lepo ...«, »Drugje je bilo grozno ...«, pri čemer ostajajo povsem na pridevniški opisni ravni, kar je logično glede na to, da ustreznega kanonskega znanja niti nimajo – in vprašanje je, kdaj ga bodo pridobili, morda z »vseživljenjskim učenjem«, na katero bodo tako in tako obsojeni. Očitno pa profesorjem – ki kakor že rečeno, v veliko primerih kvalifikacij za izvajanje lastnega predmeta niti nimajo – tak sistem ustreza, saj se denimo tudi sama univerzitetna vodstva ne upirajo tem procesom. Ko je tako vodstvo ljubljanske filozofske fakultete jeseni 2010 predlagalo, da bi učiteljem in učiteljicam, ki predavajo samo petim (ali manj) študentom,

priznali zgolj polovično obremenitev, namesto da bi se zavzemali za boljše razmerje med številom študentk/študentov in učiteljev/učiteljic, so hoteli kaznovati tiste, ki zaradi ugodnega spleta okoliščin, tako pravi dr. Močnik, še lahko izvajajo kolikor toliko normalen pedagoški proces.

Ne gre torej zgolj za to, da bi se voda v podpaljbu že dvigala, kakor je to ocenil Freitag¹⁰, temveč je univerzitetna barka že tik pred brodolomom, če se ni že raztreščila. A kako jo znova sestaviti? Subjekti tovrstnega upora in rekonstrukcije so lahko dvoji: bodisi profesorji bodisi študentje. Pri prvih je, kakor vidimo, ta možnost že odpovedala – bolonjska reforma je bila sprejeta brez kakršnihkoli ugovorov ali konkretnjših razglabljanj o samih razmerah. Po svoje je to razumljivo, saj gre za posameznike, ki so na plačilni listi državnega javnega proračuna in zavoljo svojega delovnega mesta ne upajo tvegati upora – hkrati pa gre za še večjo perversnost, saj taisti posamezniki v obstoječem sistemu zaradi ekstenzivnosti dela lahko mirno prikrijejo svoje neznanje ali celo služijo z njim. Zaradi ogromnega števila študentov, kratkega časa študija in preobremenjenosti z birokracijo (na obeh straneh) – tj. povsem avtomatiziranim, nekreativnim delom – ni mogoča konfrontacija s študenti, prav tako pa si lahko s podeljevanjem nagrad (tj. visokih ocen), ki je nujno, saj gre vendarle za nujno produkcijo diplom in omogočanje čim hitrejših prehodnosti, pri študentih zagotovijo precejšen mir: damo vam diplome, naše delo pa pustite pri miru. S tem pa smo že pri drugi perversnosti, namreč pri dejanski odsotnosti kakršnekoli študentske kulture, razen tiste, ki bi svoj status branila zaradi raznih ugodnosti, denimo ISIC-kartice, s katero je mogoče po vsem svetu obiskovati razne festivale, prireditve in koncerte s 40-odstotnim popustom (slavni knjižici staroste Hessla *Indignez-vous!* (Razjezite se!)) tako povsem ustrezno sledi njena metroseksualno narcisistična študentska različica, parodija

¹⁰ Freitag, M. (2010): *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Ljubljana: Sophia.

Epilez-vous (Pobrijte se!) pisca s psevdonomom Aristophan Aissell – emblem motov obeh generacij v vsem njunem razpotju in pogledih na razmerje zasebnega/javnega in dajanje prednosti osebnemu/kolektivnemu). Da je odsotnost zanimanja za teorijo (pri dodiplomskih študentih) zunaj univerzitetnih prostorov – ali sveta »med dvema zidovima«, kakor mu pravi Jure Aleksejev, nanašajoč se na srednješolski proces¹¹ – velikanska, se izkaže tudi na študijskih seminarjih ali predavanjih avtonomnih univerz, kakršna je denimo Delavsko-punkerska na Metelkovi: sodelujoči so večinoma podiplomski študentje, katerih ukvarjanje z nekaterimi problematikami je v večini vezano na različne raziskovalne projekte, izdelavo doktorskih nalog itn. To je značilno tudi za razne upore. Ko so tako aprila in maja leta 2009 zagrebški študentje filozofske fakultete za en mesec onemogočili univerzo, za slednje ni bil povod zahteva po izboljšanju delovnih razmer, višji kakovosti študija in podobno, temveč preprosto: nevarnost šolnin in lastnega financiranja študija. To posredno pokaže, da je danes univerzitetni študij zgolj socialni korektiv, saj posameznikom omogoča po 5 in več let ostati v iluziji, da bo mogoče priti do solidnih delovnih mest, oblasti pa se izognejo množičnejšim uporom – ti bi bili lahko, ker v šolstvu dela ena tretjina vseh zaposlenih v javnem sektorju, zelo neprijetni. Država tako, namesto da bi ustvarjala delovna mesta, podaljšuje in dodatno financira šolstvo, s tem pa težave zgolj prestavlja v prihodnost.

Tako prihaja do zanimivega položaja, ko bo znotraj kapitalizma mogoče univerzo reformirati le tedaj, ko šolstvo dejansko ne bo več brezplačno – šele tedaj se bodo zganili tisti, ki za študij plačujejo, in hkrati zahtevali višjo kakovost. A na tovrstne okoliščine se ni zanašati, saj bo ta zahteva verjetno obarvana z zahtevo po predvsem ekonomski uporabnosti danega študija, kar je daleč od kakšnih srednjeveških idealov. Po mojem mnenju se zato danes na študentsko

kulturo ne gre opirati. Že če pogledamo na njeno rojstvo v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, vidimo, da se je kot upor oblikovala v stiku z raznimi ideologijami – v Franciji, deželi slavnega *mai '68*, je tako večina disidentov in intelektualcev izšla iz kroga boja proti totalitarizmu ali pa so se neposredno oblikovali kot skupine, ki izražajo prevladujoče ideologije (Althusserjev krog, epistemološki krožek – premislek o strukturah je meril tudi in predvsem na družbene učinke (od tod debate o maoizmu), da ne govorimo o klasičnih sporih tipa Sartre-Camus, ki so se zgoščali predvsem okoli ne/naklonjenosti komunizmu). Poglavitni referenci sta bili tako Marx in Freud, figuri, ki sta neposredno ali posredno premišljali koncepte, kakor so alienacija, represija, razredni boj itn. Danes pa je tovrstna referenca na kakršnokoli ideologijo povsem izostala – najljubši koncept današnjih študentov je tako Lyotardov slavni konec velikih zgodb ali pa Fukuyamov konec zgodovine, saj te skupine ne zmorejo identificirati enega skupnega »sovražnika«, kar je bilo včasih, v času osnovnošolskih predmetov tipa *samoupravljanje s temelji marksizma*, seveda bistveno drugače. Današnji položaj zato najbolje ponazarja klic kakšni izmed mnogoterih institucij: ko kličemo banko, nas tako povsem formalni, birokratski glas razpošlje na mnoga mesta – za težave z računom moramo klikniti 1, za tiste s transakcijo 2 in tako v neskončnost¹². Pri tem nas ne smejo zavesti razni upori tipa *indignadosi* v Španiji, ki sami povsem odkrito priznajo, da so izrazito apolitično gibanje, tj. gibanje, ki ne zmore ponuditi nobene alternative, programa, temveč se zgolj zavzema za nekatere temeljne dobrine – delovna mesta, ekološko ozaveščenost itn. Kakor je poudaril Slavoj Žižek, ne smemo pozabiti, da lahko takšna gesla podpiše kdorkoli – tudi največji fašist.

Možnost upora ali spremembe je tako povsem sistemska, saj jo lahko pričakujemo zgolj v trenutku, ko bo nekaj zaškripalo na ravni struk-

¹¹ Aleksejev, J. (2011): *Za pest esejev [nekaj predlogov za spremembo ustave]*. Maribor: Subkulturni azil.

¹² Verhaeghe, P. (2009): *Het einde van de psychotherapie*. Amsterdam: De Bezige Bij.

ture kot celote. Prišlo bo bodisi do kakšnega dejanskega proračunskega bankrota, ki bo zamajal sistem javnega in brezplačnega šolstva, ali pa bodo strukture, ki podpirajo izgubljeno generacijo v njenem vztrajanju v omenjenem socialnem korektivu, izginile: hotel mama bodo zaprli, prav tako bodo onemogočene druge oblike medgeneracijskih ali drugih »nevidnih« pomoči – financiranje s strani starih staršev, študentsko delo itn. Do tedaj pa menim, da tovrstna raven aktivizma, ki ga izvajamo zdaj, ni potrebna, saj se je izkazalo, da naleti na povsem brezuhe zajce. Živimo v razmerah, v katerih kakor je ugotavljal že Leonard Cohen, *everybody knows that the poor stay poor and the rich get rich*, vendar se nikjer ne bo nič spremenilo – za sistem je tako značilna slavna Mannonijeva formula fetišistične utajitve: saj vem – da so razmere na univerzi brezupne, da živimo v družbi brez prihodnosti, alternative itn. –, pa vendar ... skrito verujem, da bom tudi jaz nekoč zadel/-a na loteriji in se pridružil/-a peščici oblastnikov (kakor svoje verze – *everybody talking to their pockets, everybody wants a box of chocolates* – preroško nadaljuje tudi Cohen). Pomembnejše je izkoristiti zunaj-univerzitetne prostore debate, ki že obstajajo, denimo omenjena Delavsko-punkerska univerza ali Pekarna in krog Zofijinih v Mariboru, vendar ne toliko za aktivistične prispevke, ki bi se lotevali kritike posameznih delnih področij in težili k njihovi neposredni spremembi – slednje se velikokrat zvede na golo pasivno tarnanje in ravnodušnost, ki je, kakor se je pokazalo v Španiji, zaradi neproduktivne (ne)alternativne (a)politične sile lahko v trenutku zatrta –, temveč za plodnejšo analizo dejanskih zgodovinskih vzrokov, procesov, sistemskih dinamik, ki so privedli do zdajšnjih razmer, za branje klasičnih besedil in analiz obstoječe svetovne ureditve, za splošnejše humanistične razprave o bistvu človeka, družbenih odnosov, tehnologije, ki morda predvsem sploh nimajo neposredne zveze z zdajšnjimi razmerami, so pa povezane z razmisleki o splošnem civilizacijskem razvoju ter lahko pripeljejo tudi do zastavitve kakšnega

novega programa, ki se ne bi zvajal na golo tretjo, sredinsko pot tipa blairovskega kapitalizma in levice, ki to ni. Seveda si je treba prizadevati, kakor nakazuje Freitag¹³, za model institucionalnih ločenosti univerze in raziskovalnih teles (kakršnega imajo denimo v veljavi v Franciji s CNRS), kjer izobraževanje predvsem ne bi bilo izobraževanje za (»uporabno«) raziskovanje, temveč za obvladanje in razumevanje neke discipline. Hkrati in še bolj pa si je treba prizadevati, da intelektualni krogi, ki so povsem neprofitni, proizvajajo tiste vrste analiz in prenosa klasične vednosti, ki so bile v »srečnejših« časih rezervirane za univerzo. S tem »neposredno« na aktualno ureditev ne bodo imeli nobenega učinka – bodo pa dolgoročno zmožni izraziti neko dejansko *politično* družbeno alternativo, ki ne bo plod slepomišljenja in populističnih puhlic, temveč konkretnega intelektualnega ozadja. S tem bodo pripravljeni v času, ko bo sedanji sistem znova naletel na večje zastoje, prevzeti vajeti desničarskim, fašističnim pozivom k zapiranju, diskriminaciji, segregaciji itn., hkrati pa bodo s to pripravljenostjo dejansko verodostojni – po tem, ko bodo te vajeti prevzele, bodo dejansko zmožni povedati tudi odgovor na vprašanje, ki je mučilo Trotskega: kaj storiti po tem, ko je bitka dobljena?

Za tovrstno akcijo, politični boj pa je nujna inverzija klasične Marxove teze o Feuerbachu: *»Filozofi so do sedaj svet samo spreminjali, treba pa ga je šele do dobra interpretirati.«*

¹³ Freitag, M. (2010): *Brodolom univerze in drugi eseji iz politične epistemologije*. Ljubljana: Sophia.

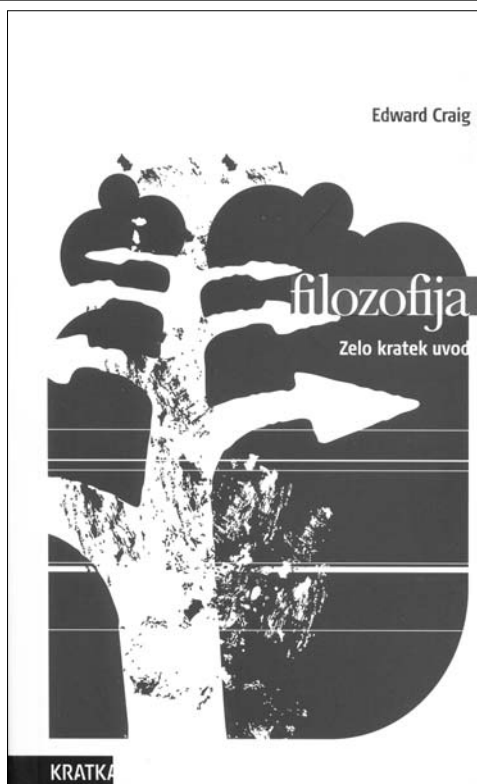
Filozofija – zelo kratek uvod

Craigovo knjižico *Filozofija – zelo kratek uvod* (Zbirka Kratka, Krtina 2011) bom predstavil z vidika dela z gimnazijskimi dijaki. Najprej bom navedel Craigovo ohlapno, vendar izzivalno opredelitev filozofije, nato na kratko povzel vsebino celotne knjige, končno pa prikazal, kako jo je mogoče uporabiti za razpravo o nekaterih temeljnih vprašanjih z dijaki. Pokazal bom, da avtor zanimivo poveže temeljna filozofska vprašanja s posameznimi temami in termini. Hkrati je pozoren na perspektive tistih, ki jim je filozofija namenjena.

Edward Craig v uvodu v knjigo pove, da je vsakdo po malem filozof. Imamo neke vrednote, neke predstave o svetu, se pravi, imamo nekatere odgovore na najsplošnejša, najzahtevnejša vprašanja, ki si jih postavlja človeški rod in tudi slehernik. Nekatera takšna vprašanja so: kaj obstaja, kaj bi morali storiti, kako/kaj vemo.

Craig pravi, da so filozofi celo tisti, ki filozofijo zavračajo. Že če želijo povedati, zakaj jo zavračajo (je brezplodna, ljudje nismo sposobni odgovoriti na prejšnja vprašanja), morajo filozofirati – tako postanejo še en glas znotraj filozofije – skeptični glas. Toda zakaj bi sploh filozofirali? Craig zastopa stališče, da filozofiramo zaradi kakšne močne spodbude, potrebe:

»Seveda ni vsa filozofija nastala zaradi potrebe, da bi doumeli, kako živeti in umreti. Toda večina filozofije, ki je postala trajna, je vendarle nastala zaradi kakšne močne spodbude ali globokega prepričanja – zamisel o iskanju resnice in modrosti zgolj zaradi njiju samih utegne biti privlačna, a zgodovina nam kaže, da je privlač-



na ideja pač le privlačna ideja.« (Craig 2011, 10–11)

To pove še drugače (hkrati pa poskuša vsaj nekoliko opredeliti filozofijo):

»Z razvojem mentalnih sposobnosti so [...] naši predniki odkrili, da je njihova moč vse večja, toda poleg tega so odkrili še, da se soočajo z izbirami in skrivnostmi – življenje je tam, kjer se je prej živelo preprosto brez spraševanja, začelo zastavljati kopico vprašanj. Seveda se je vse to dogajalo postopoma, kljub temu pa je to bil največji šok, s katerim se je naša vrsta kdaj srečala.« (Prav tam, 14.)

»Predstavljajte si, da je filozofija glas človeštva, ki poskuša okrevati po tej krizi. Če si jo boste predstavljali na ta način, se boste obvarovali pred nekaterimi običajnimi napačnimi razumevanji. Prvo med njimi je, da je filozofija ozko usmerjena dejavnost, ki se dogaja le na univerzah ali (nekoliko manj smešno) le v določenih obdobjih oziroma posameznih kulturah, in drugo, ki je s prvim povezano, da je filozofija nekakšna intelektualna igra, ki ni povezana z nobeno zelo veliko potrebo.« (Prav tam.)

Po tej logiki je filozofija poskus človeštva, da se »v šoku opotekajoči homo sapiens s premišljevanjem spet postavi pokonci« (prav tam, 15), čeprav ni za to nobenega zagotovila. Prej gre »za nekakšno neskončno dogodivščino, v katero smo zabredli, če nam je to všeč ali ne« (prav tam).

Če je filozofija neskončna dogodivščina, če je skoraj vsakdo po malem že filozof, je vsakršen uvod vanjo sporen. Težko je nekoga uvesti v nekaj, kjer že je. To poudari tudi Craig in to bržčas velja za vse uvode v filozofijo, ki jih imamo v zadnjem času tudi v slovenščini kar nekaj. Naj jih nekaj naštejemo: Thomas Nagel: *Za kaj sploh gre?*, Donald Palmer: *Ali središče drži?*, Samir Okasha: *Filozofija znanosti*, David Miller: *Politična filozofija*, Terry Eagleton: *Smisel življenja*, Friderik Klampfer: *Etiški pojmovnik za mlade*, Nigel Warburton: *Filozofija: temeljna spoznanja*, Bryan Magee: *Poti filozofije*, Olga Markič: *Logiški pojmovnik za mlade*, učbenik *Filozofija za gimnazije*. In verjetno bi se še kaj našlo. Morda Barnesov *Aristotel*, Sharplesova *Helenistična filozofija* itd. Vse te knjige so dragocen prispevek k obči kulturi, hkrati pa dober vir za delo s tistimi, ki se uvajajo v filozofijo, zlasti za delo v gimnaziji.

Seveda pa je v vsakem uvodu, tudi takšnem, ki se ukvarja s kakšnim posebnim področjem filozofije, mogoče predstaviti le drobce, nato pa bralca z namigi za nadaljnje branje prepustiti lastnemu razmisleku.

Craigova knjiga je sestavljena iz osmih poglavij in seznama dodatne literature, ki lahko tistemu, ki se bo tako odločil, utre pot k nadaljnjemu razmisleku o danih vprašanjih.

Drugo, tretje in četrto poglavje se posvečajo osnovnim vprašanjem: kaj moram storiti, kako vemo in kaj sem. Craig se vsakega vprašanja loti z analizo splošno dostopnega filozofskega dela, to je s Platonovim dialogom *Kriton*, s Humovim esejem *O čudežih* in z delom neznanega budista *Vprašanja kralja Milinde*. Vsa ta dela imamo tudi v slovenščini.

Ker se ta besedila dotikajo številnih običajnih tem, jih Craig v 5. poglavju obravnava še nekaj, in sicer tako, da jih poveže s predhodno obravnavanimi deli. Teme so: etični konsekvencializem, integriteta, politična oblast – teorija družbene pogodbe, razumnost in dokaz, sebstvo, filozofija in zgodovinski okvir.

Predhodna poglavja poleg tem in vprašanj, ki jih obravnavajo, pokažejo še to, da ima filozofija svoj lastni jezik, da uporablja sebi lastno terminologijo. Ideja 6. poglavja je, da je mogoče filozofijo nekoliko bolje spoznati, če se poučimo o njenem žargonu. Poleg besed, ki jih je Craig predstavil v prvih petih poglavjih, denimo konsekvencializem, epistemologija, metafizika itd., se v tem poglavju odloči spregovoriti še o nekaj filozofskih terminih, in sicer takšnih, ki se končajo na -izem. Na kratko nam približa idealizem, materializem, dualizem, empirizem, racionalizem, skepticizem in relativizem.

V 7. poglavju predstavi štiri filozofska dela po lastnem okusu, in sicer Descartesovo *Razprava o metodi*, Heglovo *Uvod v filozofijo zgodovine*, Darwinovo *O nastanku vrst* in Nietzschejevo *H genealogiji morale*. Morda je ta del vrhunec knjige in pokaže Craigovo briljantno jasnost, sposobnost za preprosto razlago nekaterih zelo zapletenih filozofskih konceptov (denimo Heglovih) in tudi čudovit smisel za humor, ki prežema celotno delo.

Osmo, zadnje poglavje povzema uvodno idejo, da poskuša večina filozofije nekaj narediti za nekoga. To poglavje je tako posvečeno odjemalcem, torej tistim, ki jim je filozofija namenjena: posameznikom (torej vsem), državam, duhovnikom, delavskemu razredu, ženskam, živalim (oziroma borcem za pravice živali) in seveda poklicnim filozofom.

To je nekako splošen pregled knjige, njena rdeča nit. V nadaljevanju bi si lahko nekoliko ogledali, kako Craig poveže teme posameznih poglavij.

V 2. poglavju, kjer se ukvarja z etiko oziroma vprašanjem, kaj moram storiti, obravnava Platonov dialog *Kriton*, ki se ukvarja z vprašanjem, kaj bi moral storiti Sokrat.

Craig najprej oriše zgodovinski okvir. Navajam nekaj odlomkov: »Sokrat je živel od 469 do 399 pred našim štetjem. Brez dvoma je bil karizmatična osebnost z nekoliko čudaskim načinom življenja. Zdi se, da je, sprejemajoč revščino, ki je bila posledica tega, ves svoj čas preživel v brezplačni razpravi s komer koli, ki bi se mu pridružil [...] Danes se poznavalci na splošno strinjajo, da se je [...] Sokrat osredotočil na etična vprašanja o pravičnosti in vrlini (včasih se »Kako bi moral živeti?« imenuje »sokratsko vprašanje«) in da je stalno poizvedoval, ali so njegovi atenski sodržavljeni v resnici tako dobro razumeli, kaj ti dve stvari obsegata, kot so to zatrjevali. [...] To zveni kot precej zanesljiv način ustvarjanja sovražnikov, zato se ta opis Sokratovih dejavnosti kar dobro ujema z naslednjo epizodo: trije državljani – nedvomno so delovali kot vsem viden vrh sovražne ledene gore – so zoper njega sprožili sodni postopek z obtožnico, da kvari atensko mladino. Z majhno večino je bil spoznan za krivega in obsojen na smrt. [...] Sokrat ni bil takoj usmrčen. Med njegovim procesom se je začel praznični čas, ki se je končal šele, ko se je v Atene vrnila sveta ladja z otoka Delosa. Pomen tega je bil verski, zato izvršitev smrtne kazni ni bila dovoljena, dokler je bila ladja zdoma. Tako je moral Sokrat

ta čas preživeti v zaporu – dovolj dolgo, da so se ga njegovi prijatelji navadili obiskovati, se seznanili s stražarji in izoblikovali načrt za delovanje. Ko se je čas iztekal, je pripadlo Kritonu, da načrt predstavi Sokratu. Predlagali so, da bi podkupili stražarje, tako lahko Sokrat pobegne iz Aten in odide kam drugam, morda v Tesalijo, kjer je imel Kriton prijatelje, ki mu bodo nudili gostoljubje in zaščito.« (Prav tam, 20–21.)

Preden nadaljujemo, je vredno omeniti, da je Sokrat imel možnost izogniti se sodnemu procesu. Lahko bi zapustil Atene, a je to možnost zavrnil in se raje pogumno soočil s tožniki, čeprav je bilo tudi njemu jasno, da mu kaže zelo slabo.

Dialog *Kriton* je tako Platonovo poročilo o razpravi med Sokratom in Kritonom. Craig doda, da je – ker je delo staro 2400 let – presenetljivo predvsem to, da dialog ni presenetljivejši. Gre namreč za vprašanje: kaj moram v danem primeru storiti?

Kriton torej Sokratu predstavi položaj: stražarji so podkupljeni, ladja najeta, znanci v Tesaliji čakajo. Vse, kar mora Sokrat storiti, je, da se reši. Toda Sokrat reče: NE! Šokantno.

Kriton se ob tem odgovoru pritoži, da je ogrožen njihov ugled, torej ugled Sokratovih prijateljev. Navajam iz Craiga: »Če [Sokrat] ostane v zaporu in umre, bo množica verjela, da niso bili pripravljeni sprejeti stroškov, s katerimi bi plačali njegov pobeg.« (Prav tam.)

Sokrat odgovori, da se ne bi smeli vznemirjati zaradi mnenja množice.

Na tej točki Craig citira Platona: »Toda saj si ne moremo privoščiti, da bi ravnali tako, mnenje večine je namreč preveč vplivno,« pravi Kriton. Toda Sokrat odvrne: »Prav nasprotno, glede tega, kar je zares pomembno, večina sploh nima veliko vpliva.« (44d) Kar je torej zares pomembno, je, ali je nekdo razumen oziroma nerazumen.

Vredno je dodati, da sem ta del obravnaval z dijaki. Na vprašanje, kaj mislijo, zakaj je Sokrat zavrnil rešitev, jih je veliko odgovorilo, da je bil dosleden, da je vztrajal pri svojem prepričanju. Odgovor se mi zdi fascinanten, ker zadene točno to, o čemer Craig govori v 5. poglavju, v katerem predstavi nekaj tem, med njimi *integriteto*, s čimer poveže 5. in 2. poglavje.

Navajam Craigov odlomek iz 5. poglavja:

»Spomnite se, da je bilo stališče, ki ga je Sokrat zavzel med sodnim procesom, zanj zelo pomembno. Kako bi lahko sedaj izbral izgnanstvo, če pa je – ko je dobil priložnost predlagati alternativo smrtni kazni – to možnost izrecno zavrnil? »Misli, ki sem jih v preteklosti izrekal, ne morem zdaj zavreči, ker me je doletela ta usoda.« Sodnikom je dejal, da se je že kot vojak raje soočil s smrtjo, kakor da bi ravnal napačno, in tudi sedaj ne bo storil tega, ker je po njegovem narobe, le zato, da bi si podaljšal življenje.

V teh mislih je zajet bistveni vidik kreposti, imenovane integriteta. Integriteta pomeni celostnost, enovitost; zamisel o integriteti kot vrednoti je zamisel o celostnem življenju v nasprotju z življenjem kot nizom nepovezanih doživljajev. Integriteta tako vključuje neomajno predanost načelom in prepričanjem, razen če se ne pojavijo novi razlogi ali dokazi. Glede na to (in enako velja v Sokratovem primeru) vključuje tudi vrednoto doslednega vztrajanja pri tistih izbranih projektih, ki dajejo življenju posameznika vsebino in pomen. Prav tako lahko sprejmemo, da izključuje varanje samega sebe in hinavščino, stanji, v katerih ljudje na ta ali oni način nasprotujejo samim sebi.« (Prav tam, 59.)

Rečeno si lahko predočimo tudi z banalnim primerom, ki ga najdemo v knjigi N. Whita: *A Brief History of Happiness* (Blackwell Publishing 2006):

»Pozno zvečer si želite, da bi naslednjega jutra vstali ob 6:00. Toda, ko jutro nastopi, ste zaspali.

Še več, želite si, da si zvečer ne bi nastavili budilke. Spati želite do 9:00. Dejansko se vam zdi ideja, da bi vstali ob 6:00, izjemno slaba in razmišljanje, ki vas je k temu napeljalo, je videti nepomembno. Toda, ko se ob 10:00 končno prebudite, niste več zaspani; sedaj stojite za tem, kar ste počeli zvečer prejšnjega dne, in si želite, da bi vstali ob 6:00 ali vsaj ob 8:00, in mislite, da je bila ideja dobra.« (White 2006, 21–22.)

Ob 10. ste torej osramočeni, ker ste slabo ocenili samega sebe. Toda zakaj se nam to dogaja? Sokratov odgovor je nakazan zgoraj: ker ne živimo razumnega življenja, zaradi česar se zdi, da je oseba, ki je šla spat zvečer in imela ene želje, drugačna od osebe, ki se je zjutraj zbudila in imela druge želje. Seveda je vprašanje, kaj natančno misli Sokrat z razumnostjo in tudi, kaj mislimo mi, da je razumno.

Menim, da so takšni razmisleki za tiste, ki se uvajajo v filozofijo, in zlasti za mlade aktualni – obračajo nas na nas same, saj lahko ob Sokratovem primeru razmišljamo o sebi: V katerih okoliščinah postanemo nenačelni in necelotni? Ali že – v dobi potrošništva – pod pritiskom modnih smernic? Sokrata, kakor smo videli, ni zlomila niti grožnja s smrtjo.

Vrnimo se k Craigu in njegovi obravnavi Platonovega dialoga. Kriton se na tej točki vidno razburi in Sokratu odvrne, »da se ne bi smel vznemirjati zaradi dejstva, da bi z begom v izgnanstvo utegnil zatajiti stvari, o katerih je govoril pred sodiščem« (Craig 2011, 24). In naprej, Sokrat ravna napačno, ker se odreka življenju, ker mu ni mar za prijatelje in tudi ne za lastne otroke (prav tam).

Rečeno drugače, Sokrat bi morda lahko razmisllil tudi o posledicah svojih dejanj. Na tej točki nam Craig svetuje, da si vzamemo čas za razmislek. Zgoraj je bilo rečeno, da bi morali upoštevati mnenje razumnih ljudi. Sokrat v nadaljevanju doda, da bomo »v nasprotnem [...] škodili svojim dušam, tako kot bi škodili telesom, če bi

v zadevi telesnega zdravja namesto zdravnika poslušali večino« (prav tam, 25).

Sledi nekaj Craigovih vprašanj: »Ali ni v tem, kar na tem mestu pravi Sokrat, kanec moralnega fanatizma? Kako pravzaprav bi škodoval svoji duši? Zakaj bi moral biti tako prestrašen? In če sta na kocki ugled njegovih prijateljev ter vzgoja njegovih otrok, ali ne bi moral biti pripravljen tvegati in nekoliko škodovati svoji duši?« (Prav tam.)

Še več, Craig v 5. poglavju, v katerem med različnimi temami obravnava politično oblast in teorijo družbene pogodbe, omenja tudi družino in dejstvo, da je Platon v *Državi* družino dejansko ukinil oziroma poskusil celotno državo organizirati kot velikansko družino. To omenjam zagradel, ker Sokrat s tem, ko sprejme kazen, lastni družini nedvomno škodi, zlasti ženi Ksantipi. Vse, kar namreč vemo o tem, kako je Ksantipa sprejela Sokratovo odločitev, je, da je doživela histerični napad in da so jo odpeljali iz ječe, še preden je Sokrat izpil čašo strupa.

To kaže, da morebiti ne bi bilo napačno, ko bi Sokrat vsaj malo razmislil o posledicah svoje herojske odločitve in o tem, koga vse bo z njo prizadel.

Glede tega Craig pravi:

»Obče znano je, da je reševanje moralnih vprašanj zahtevno [...]. Bi morali narediti A ali ne? No, kakšne bodo posledice, če naredite? Morda bi to imelo posledice tako za vaše prijatelje, vašo družino in druge, kakor tudi za vas. In če ne naredite? Kako primerjati posledice? Druga možnost je, da se za trenutek ne vznemirjate zaradi posledic in se preprosto vprašate, ali lahko storite A skladno z vašim pogledom na vas same – ali bi to zahtevalo izdajo idealov, ki ste jih do tega trenutka spoštovali in jih poskušali biti vredni? Kako bi se počutili, če bi to naredili? In poleg tega, ali bi posledice, kakor koli ugodne utegnejo biti, nasprotovale kakšni

dolžnosti ali obveznosti, ki ste si jo naprtili? Obveznosti do koga? In če tega ne naredite, ali morda ne boste kršili drugih obveznosti? Imajo obveznosti do prijateljev in družine prednost pred dolžnostmi do države ali pa je obratno?«

Na tej točki je mogoče poglobiti premislek z vključitvijo etičnega konsekvencionalizma, ki ga Craig obravnava v 5. poglavju, ali pa z vključitvijo ženske perspektive, kar obravnava v zadnjem, 8. poglavju. Če bi sledili Millu in de Beauvoirjevi, bi nemara morali reči, da bi tudi Ksantipa lahko imela nekaj besede pri tem, kako naj Sokrat ravna. Navsezadnje slednji nima obveznosti samo do državnih zakonov, kar je glavni razlog, zaradi katerega se je odločil, da ne bo zbežal, ampak tudi do žene. Če pri tem vendarle upoštevamo zgodovinski okvir (Craig to stori v 5. poglavju) in poskušamo razumeti Sokrata kot Sokrata v njegovem času, lahko sklenemo vsaj to, da bi bila odločitev sodobnega Sokrata v podobnem položaju najbrž težja, čeprav ne nujno drugačna.

Andrej Adam

FNM 3/4-2011 (43. številka, 18. letnik)

Revijo izdaja Državni izpitni center, Ljubljana

Izdajateljski svet: dr. Bojan Borstner, 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 Štampihar

Odgovorna urednika: Alenka Hladnik, dr. Marjan Šimenc

Tehnična urednica: Joži Trkov

Jezikovni pregled: Helena Škrlep, Rosana Čop

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:

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

Čiperle Janez, diplomirani filozof, pripravnik na gimnaziji Kranj

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

Grušovnik Tomaž, asistent za filozofijo na Univerzi na Primorskem

Jelenko Aljaž, študent psihologije, zmagovalec Filozofske olimpijade

Kotnik Rudi, izredni profesor na Filozofski fakulteti v Mariboru

Otič Vida, profesorica filozofije na gimnaziji Ptuj

Močnik Marko, diplomirani filozof, pripravnik na gimnaziji Vič

Rudl Matevž, profesor filozofije na II. gimnaziji Maribor

Štampihar Mare, profesor filozofije na gimnaziji Bežigrad

Žorž Aleksandra, filozofinja in predsednica Zofijinih ljubimcev

Zakšek Eva, filozofinja

