
Vsebina

UVODNIK	3
FILOZOFIJA IN LITERATURA	5
Janez Vodičar: Pripoved kot priložnost za učenje različnih paradigmatičnih pogledov	5
Mateja Gregorič Jagodic: Indeterminizem v Pettersonovem romanu Konje krast	10
Andrej Adam: Pomladni dan	15
Vida Otič: Bil je lep pomladni dan	21
FILOZOFIJA ZA OTROKE	30
Eva Zakšek: Novi knjigi o filozofiji za otroke	30
POLITIČNA FILOZOFIJA	76
Andrej Adam: Katera vrsta družbe je najboljša?	76
Andrej Adam: Libertarizem, liberalizem, socializem	83
Mare Štempihar: Pogoji utopij (1)	91
ESTETIKA	99
Matevž Rudl: Štirje pogledi na umetnost in lepo	99
PARADOKSI	110
Philip K. Dick: Neumorna žaba	110
Ana Kretič Mamič: Ahil lovi želvo. Ali jo ujame? Z limito že ...	116
Sandi Cvek: Ni mogoče, vendar je!	119
DIDAKTIČNE IZKUŠNJE	129
Janez Ciperle: Camusov eksistencializem kot odgovor na detronizacijo človeka	129
Tjaša Mislej: Izzivi filozofije v razredu	133
REZERVIRANO ZA DIJAKE IN ŠTUDENTE	139
Milan Mandeljc: Vihar v Trstu: predavanje Noama Chomskega	139
Miha Šoba: Učna ura	142
Sanja Podržaj in Neža Vavpetič: Filozofska ekskurzija v Trst	145
INTERVJU	148
Alenka Hladnik: Marija Kristina Milič	
POROČILA	154
Alenka Hladnik: Hospitacije na Gregorčič-Trubarjevem liceju v Gorici	154
Tinkara Jecel: Drugi simpozij Razpotja na poljanah filozofije	157
Mare Štempihar: Študijsko srečanje učiteljev filozofije	158

Uvodnik

Po spletu je zakrožil nov predlog sprememb mature. Čeprav je zgolj predlog, je vzbudil med nami hudo vznemirjenje. Zakaj? Točno pred dvajsetimi leti, ko se je snovala zdajšnja matura, smo morali poiskati zelo močne argumente za dokazovanje, da humanistični in družboslovni predmeti (razen zgodovine in geografije) niso maturitetni nebodijih treba, ampak imajo pomembno vlogo pri pripravi na univerzitetni študij, še bolj pa pri zaokroženju splošne izobrazbe. Snovalcem mature pomen humanistike in družboslovja takrat ni bil samo-umeven zaradi dvojega: splošno gimnazijo so znova vzpostavili na temelju naravoslovnega programa usmerjenega izobraževanja in takoj po spremembi družbenega sistema je do družboslovja prevladovalo ideološko nezaupanje. Tretji zadržek je bil bolj praktičen, namreč število ur, potrebnih za maturitetni standard. Z vključitvijo samostojnega dela, tj. seminarske naloge, smo za ta standard zagotovili zadostno število ur.

Uspelo je. Naši argumenti so bili sprejeti. Ker so bili dobro premišljeni in močni, so jih dve leti za uvrstitvijo filozofije, psihologije in sociologije med samostojne izbirne maturitetne predmete lahko uporabili tudi umetnostni zgodovinarji, čez nekaj let pa še informatiki. V dveh desetletjih mature so se vsi našeti izbirni predmeti močno razvili. Učitelji praktiki smo jih morali vsebinsko obogatiti in razširiti, dvigniti na višjo raven in predvsem didaktično razviti, da smo sploh lahko zadostili merilom zunanje- ga ocenjevanja. Napisati je bilo treba nove učbenike in ustvariti veliko pomožnega didaktičnega gradiva. Danes, konec leta 2012, imamo kaj pokazati, brez pretiravanja lahko zapišemo, da so se naši predmeti v dvajsetih letih razcveteli. Ponazorimo to z gimnazijsko filozofijo.

Uvodnika v to zadnjo številko 19. letnika *FNM – filozofske revije za dijake, učitelje in študente filozofije* ne bi bilo brez mature. Ne bi bilo niti te naše revije. Ne bi bilo našega privilegiranega mesta, kjer ima vsak slovenski in tudi zamejski profesor filozofije priložnost premisliti svojo prakso, svoje pojmovanje filozofije, kjer lahko objavijo svoje prve članke dijaki in študenti, kjer je zbrano ogromno filozofskega gradiva za pomoč pri maturi. Ne bi bilo te revije, v kateri so že sodelovali filozofi vseh slovenskih filozofskih usmeritev. Tudi ne bi bilo štirih izdaj uspešnega Palmerjevega učbenika *Ali središče drži?* Ne bi bilo treh didaktičnih priročnikov za poučevanje filozofije, ki so izšli pri Zavodu za šolstvo. Ne bi bilo izbirnega predmeta filozofija za otroke v osnovni šoli in treh priročnikov zanje. Ne bi bilo univerzitetnega učbenika za didaktiko filozofije ... To pa še ni vse. Koncept, ki smo ga pred dobrima dvema desetletjema zasnovali, se je zelo hitro, samo štiri leta po prvi maturi leta 1995, dokazal in izkazal na mednarodni ravni.

Po večkrat ponovljenem vabilu smo se leta 1999 prvič opogumili in udeležili mednarodne filozofske olimpijade. Samo Bardutzky s celjske 2. gimnazije je s svojim esejem osvojil 4. mesto. Presenečenim nam je povedal, da je gradivo za pripravo našel predvsem v naši reviji in Palmerju. Samozavest je takoj zrasla, in če je le bilo mogoče, smo v naslednjih letih pripravili dijake poleg mature še na olimpijado. Tako je v Tokiu sledilo 5. mesto Aljoše Jemca, v Seulu bronasta medalja Matije Lavrinca, še ena bronasta Martina Hergoutha v Antalyji, nekaj pohval in naposled velika zlata medalja Aljaža Jlenka v Atenah, domovini filozofije.

Ko vznemirjeno preučujemo predlog

maturitetnih sprememb in se sprašujemo, ali je za kategorizacijo predmetov res odločilno število ur predmetov in ali je mogoče po skoraj dveh desetletjih mature izpeljati takšno diskriminativno hierarhijo predmetov oziroma diskriminacijo najboljših dijakov z zožitvijo izbora predmetov, saj vseh, med njimi filozofije, ne bodo mogli opraviti na višji ravni. Pripravili bomo dobre argumente proti predlogu in upamo, da jih bodo upoštevali tudi zdajšnji reformatorji, kakor so jih pred 20 leti tisti, ki so povsem na novo zastavili zunanjo maturo.

V tej številki je obilje tem, za začetek medpredmetna povezava z literaturo, v kateri o letošnjih romanih za maturitetni esej pri slovenščini pišejo Janez Vodičar, Mateja Gregorič Jagodic, Vida Otič in tradicionalno Andrej Adam, ki je skupaj z Maretom Štempiharjem zapolnil tudi rubriko iz politične filozofije. Ker še vedno upamo,

da je na umetniških gimnazijah pri filozofiji poudarjena estetika, je Matevž Rudl pripravil pregled štirih pogledov na umetnost. Sandi Cvek je v svojem značilnem slogu pripravil tematski sklop o paradoksih. Didaktične izkušnje sta prispevala Janez Ciperle in Tjaša Mislej. Kot vedno smo spodbudili k pisanju študente: Milan Mandeljc je opisal predavanje Noama Chomskega v Trstu, Miha Šoba predstavil svojo nalogo Berkeleyjeva teorija v gimnaziji, dijakinja Sanja Podržaj pa razmišljala o filozofski ekskurziji v Trst. Po dolgem času smo spet naredili intervju, z Marijo Kristino Milič se je pogovarjala Alenka Hladnik. Za sklep še nekaj poročil.

Uredništvo



Filozofska ekskurzija v Trst (foto A. H.)

Filozofija in literatura

Janez Vodičar

Pripoved kot priložnost za učenje različnih paradigmatičnih pogledov

Francoski filozof Paul Ricoeur velja za enega največjih mislecev hermenevtične filozofije prejšnjega stoletja. Njegova hermenevtika izhaja s klasičnega področja tekstne interpretacije, ki jo na začetku svoje filozofske poti naveže na simbolno govorico. Vendar njegov cilj ni le dobro opredeliti in umestiti tekstno hermenevtiko, ampak preiti v hermenevtiko življenja kot celote posameznika in družbe. Interpretacija ne služi le za boljše razumevanje nekaterih vsebin, ampak je povezana s celotnim procesom življenja, ki oblikuje vsakega posameznika v to, kar je, in mu hkrati omogoča, da se razume v odnosu do okolja, kulture, preteklosti in lastnih pričakovanj. Razumevanje ni najprej stvar dojemanja neke vsebine, ampak razumevanje sebe in okolja, v katerem živimo.

Pogosto se kot učitelji srečujemo z dijaki, ki ne zmorejo povezati učne snovi z lastnim življenjem. Pri pouku se preprosto ne najdejo in obsedijo v šolskih klopeh, vsaj po njihovih pogostih izjavah, le po sili razmer. Če je kje tako prepričanje problematično, je prav pri urah filozofije. Ljubezen do modrosti ne more ostati le naučena, ampak mora prerasti v držo, ki jo tako močno zaznamuje Sokratov lik. Morda bi kdo hitro ugovarjal, da je šola predvsem prostor učenja in še ne gre za pravo življenje, saj se zanj šolarji šele pripravljajo. Iz izkušnje si upam trditi, da je tista modrost, ki preraste v življenje, tudi bistveno bolje naučena. Morda se ta modrost res ne da preprosto preveriti po

naših merilih za ocenjevanje, se pa meri dolgoročno v smislu treznih in inovativnih ljudi, kar je v interesu, vsaj tako upam, tudi tistega, ki nas plačuje in pooblašča za to delo: slovenske družbe. Samo misleči ljudje, in to ne poudarja samo Sokrat, ampak tudi drugi veliki misleci, so neko zagotovilo dobre prihodnosti vsake skupnosti. Kdor razumeva sebe in svet okrog sebe ter poskuša iskati nove pomene, je šele po vseh merilih sodobnih političnih ureditev res sposoben živeti odgovorno tudi svojo vlogo v demokratični družbi. Hermenevtika naj bi vodila prav k tej zmožnosti odgovornega subjekta.

Ricoeur ob koncu svojega obsežnega dela o času in pripovedi zapiše: »Povezanost med sebstvostjo in narativno identiteto potrjuje eno od mojih najstarejših prepričanj, in sicer da 'sam' kot subjekt samospoznanja ni neki egoistični in narcistični jaz, pri katerem so sumničave hermenevtike odkrile tako hinavščino kot naivnost, značaj ideološke nadstrukture ter infantilno in nevrotično arhaičnost. Sam kot subjekt samospoznanja je plod analiziranega življenja, če si izposodimo Sokratov izraz iz *Apologije*.

Toda analizirano življenje je v največji meri izčiščeno, osvetljeno s katarzičnimi učinki tako zgodovinskih kot fiktivnih pripovedi, ki krožijo znotraj naše kulture. Sebstnost je tako sebstnost nekega sebstva, ki se napaja pri sadovih kulture in jih aplicira na samega sebe.« (Ricoeur 2003, 454) Morda zapleten navedek, iztrgan iz konteksta, ki ne želi drugega kot osvetliti dejstvo, da razumevanje samega sebe vedno teče v odnosu do okolja (predvsem kulturnega), v katerem živimo. Gre za proces, ki se nikoli v polnosti ne zaključi: »Vidim svoj obraz, kakršen je bil pravkar v ogledalu, kaj res ve, kdo je to? Samo jaz to vem /... / Prepoznal me je, tako kot sem jaz prepoznal njega. Od takrat je minilo petdeset

let, takrat sva bila samo otroka, on jih je imel deset, jaz še vedno petnajst in še vedno sem se bal vsega, kar se je dogajalo okoli mene in česar nisem razumel, čeprav sem razumel, da sem že zelo blizu, da bi morda lahko stegnil roko in ugotovil, kako je. Vsaj počutil sem se tako in spominjam se, da sem stekel iz spalnice z oblaci v rokah, tiste poletne noči leta 1948, nena doma ves paničen, ker sem razumel, da tisto, kar oče reče, in to, kako so stvari povezane v resnici, ni nujno eno in isto, in zaradi tega je svet postal tekoč in ga ni bilo tako lahko zadržati.« (Pettersson 2012, 79–80) Mladi se radi postavljajo, čeprav iz navedenega lahko sklepamo, da so najkrhkejši prav v vzpostavljanju lastne zavesti. Iz njihovih besed pogosto veje želja po razumevanju, vzpostavljanju lastne podobe, ki pa je delo brez konca, in tudi filozofija bi naj pripomogla k jasnejši zavesti o tem, če le učitelj sliši njihove 'pripovedi' in vprašanja.

Temu namenu pouka bi dokaj verjetno pritrdili tudi ti, ki izbirajo tekste pri splošni maturi iz materinega jezika. Pisanje eseja naj bi dokazovalo zrelost dijaka, da zmore iz besedila izluščiti bistvene sestavine in jih ustrezno povezati s problematiko danega naslova, ki naj bi vključeval tematiko, pomembno za naš čas. Izrazil naj bi se v ustrezni govorici in pravilno. Gotovo je za življenje zelo pomembna večina pisnega izražanja, ki žal polni ure mnogim učiteljem, prisegajočim zgolj na poučevanje. Pri tem iz zgodovine filozofije ne smemo pozabiti kritike sofizma, da še tako vzvišen slog ne more prikriti puhlosti vsebine. K sreči mnogi učitelji tudi pri urah slovenščine poskušajo pomagati prestopiti šolski prag in vključiti besedilo v življenje bralcev. Letošnja izbira norveškega pisatelja Pera Pettersona z romanom *Konje krast* (2012) in domačega avtorja Cirila Kosmača *Pomladni dan* (2001) omogoča prav to: s pripovedjo preiti v analizo lastnega življenja. V obeh delih sta protagonista predstavljena v prvi osebi in s pripovedovanjem lastnega življenja odpirata številna življenjska vprašanja. Eden temeljnih je gotovo tok življenja in njegova podoba,

kot je mogoče izluščiti iz zgornjega navedka. Poznavanje in razumevanje Heraklitove reke bosta zelo dobrodošli prav slavistom. Oba romana se namreč v ključnih trenutkih dogajata ob reki, ki ločuje, povezuje, prinaša in odnaša. Obe pripovedi se ne zapletata v prazno sanjarjenje o minulem ali še nedoživetem, ampak vključujeta tudi, in celo postavljata v ospredje, sedanost in s počasnim vračanjem 'spomina' – bolje rečeno pripovedovanja – se razkriva identiteta samemu avtorju.

Ker učitelji filozofije pogosto stopamo pred maturante, ki jih prej nismo poznali, lahko hitro opazimo, kako vpletajo v argumentacijo in lastno predstavitev zgodbe iz življenja. Pri tem ne gre le za ponazoritev, gre za dokaz notranje nuje po vključitvi sebe v 'veliko' pripoved. Če Kosmač, ki je sam protagonist *Pomladnega dne*, zapiše šele na koncu, ko se pogovarja s svojo teto Ano, ki je po drugi svetovni vojni ostala sama v njegovi rojstni hiši: »Čudno. A najbolj čudno je, da človek v to zabi je vse svoje življenje, da prebedi noči in noči, z vsem svetom sprt, lačen in premrl, in piše, piše, piše, brez pritiska in brez ukaza. Od kod ta obsedenost! In le čemu? ... Mar bi drva sekal!« (257), lahko sklepamo, da je vsako pripovedovanje res čudno, je pa nujno in ni človeka, ki bi se zavedal samega sebe, ne da bi pripovedoval lastno zgodbo. Sedanost je preplet spominov in pričakovanj, ki jih v vsakem trenutku razumevamo na novo. Vrženost ni iztrgana iz konteksta dogajanja, čeprav vsega ne razumemo, je del toka, ki gre svojo pot in prej ali slej najde pravo mesto. Zato sta obe zgodbi dobro izhodišče za začetek filozofskega razmišljanja, saj ponujata primer, kako to počnemo vsak dan, če hočemo ali ne. Le da se tega ne zavedamo ali to pripisujemo drugim.

Pri tem je še pomembnejše, da se pripoved lastnega življenja, ki ga oblikujemo v stalnem iskanju lastne identitete, ne sklada nujno s pripovedjo drugih, bolje z objektivnostjo v strogem pomenu besede. Ko teta Ana vztraja, da je treba zgodbo nesrečne Božene, ki je ostala

najprej brez staršev in nato še brez moža, zapisati, avtor pokaže na spornost 'resnice': »Toda če je bilo res!« je spet poskočila teta. »Dobro!« sem pribil. »Bilo je res. In vendar si se ti zlagala Kadetki, da je Gino padel v Dominovem robu. In ta laž ti ni prišla na jezik šele na grobu. O tem si razmišljala že na Dolenji Travnici. Zakaj?« »Za kaj?« je zevnila teta. »Zato, ker ...« Razširila je roke in umolknila. »Zato, ker si pisala zgodbo,« sem rekel mirno. »Skušala si popraviti, dopolniti kos življenja. Vedela si, da bi bilo Kadetki neprimerno težje pri srcu, če bi izvedela, kako je Gino umrl. Čutila si, da Gino ne bi bil cel, da bi mu nekaj manjkalo. Zato si ga poslala v Dominov rob, v smrt, ki je prepričljiva in ki je zaključila njegovo podobo.« »Saj, saj, saj!« je naglo pritrdjevala teta in me bistro gledala. »Vidiš. To sicer ni res, a je bolj resnično.« »Seveda!« je prikimala. »Bolj prav je.« (256) Kosmač doda, da bo kmalu sama verjela, da se je res tako zgodilo. Tega se drži tudi avtor, saj teti ne pove, da je oče umrl v koncentracijskem taborišču, in ji pušča vsakodnevno obredje zračenja očetove obleke, na katero je bil oče tako ponosen. Pri tem se zastavi temeljno vprašanje resnice: je ta pred dobrim ali dobremu služi? Veliko lažje bo odpreti to vprašanje s pripovedjo kakor začeti z idejo Dobrega in potem 'učiti', da vse izhaja iz nje. Še posebno v duhu postmoderne, ko vsi govorimo o koncu velikih pripovedi, hkrati pa si razbijamo glavo z brezvoljno mladino. Če je za mnoge nihilizem posledica tega (Galimberti 2009), je, vsaj zame, to tudi priložnost za mlade, da si 'zrežirajo' svojo zgodbo, v kateri bodo v polnosti lahko zaživel. Da se ne ujamejo v začarani krog sebičnosti in osamljenosti, nam oba romana ponujata lik očeta in celo starega očeta, ki usmerjata mladega človeka na tej reki življenja. Pripoved se lahko preoblikuje, a šele v stiku z drugimi. Prav modrost filozofov, razred, ki je pripravljen kritično prisluhniti pripovedi in jo usmerjati naprej, je lahko vsaj drobec na poti premagovanja tega 'grozljivega gosta' sodobne mladine.

Vprašanja resnice o človeku in njegovem življe-

nju ni preprosto zastaviti, odgovoriti nanj pa je še težje. Ob velikih temah zgodovine, literature in tudi filozofije se je dijakom težko identificirati. Junaki v obeh romanah so kljub postavitvi večine dogajanja v preteklost odsev neke povprečnosti. Že zgoraj omenjeno teto Kosmač predstavi za mlade danes v nepriljubljeni podobi: »Za njo leži dolga, pusta cesta, skoraj vsa cesta njenega življenja. Prehodila jo je z zavezanimi očmi. Ničesar ni videla, ničesar ni doživela, samo izhodila se je.« (213) Vendar je iz celotne zgodbe in opisa zlahka mogoče izluščiti njeno treznost in poslušnost za sočloveka. Če že sama ne živi, poskuša Kadetki – Boženi olepšati smrt njenega ljubimca, avtorjevemu očetu ne dovoli umreti. Ker sama pripoveduje življenje in življenja, ob branju nimamo občutka, da je brez podobe in prazna, ampak se postavi pred nas kot preprosta, a zavzeta varovalka dediščine. Tega ni mogoče uporabiti v smislu cenene tolažbe. Lahko pa nas vodi do premisleka, v čem se meri vrednost posameznega življenja. Mladi se danes vsak dan srečujejo z neštetimi bolj ali manj junaškimi življenjskimi pripovedmi. Sami so na robu, zunaj dogajanja, a želeli bi si vstopiti v svet popularnosti, ker je to prostor njihovega življenja. Prav lik tete v Kosmačevem romanu jim lahko pomaga odkriti vrednost lastne pripovedi, čeprav je daleč od filmskih scenarijev.

Oba romana poudarita ključne trenutke, ki zaznamujejo vsako življenjsko pripoved. Pri Kosmaču je to vojna, pri Pettersonu življenje pri petnajstih na planšariji z očetom. Za konec tega obdobja zapiše: »Bilo je, kot da bi se spustila odeja in prekrila vse, kar sem kdaj vedel. Bilo je, da bi življenje začel znova. Barve so bile drugačne, občutek, ki so mi ga globoko v notranjosti dajale stvari, je bil drugačen. Ne samo razlika med toploto in mrazom, svetlobo in temo, vijoličasto in sivo, ampak tudi razlika v načinu, kako sem se bal, in v načinu, kako sem se veselil.« (183) Nekaj tednov je zaznamovalo celotno pripoved življenja. Vendar te zgodbe ne razumemo kar naenkrat. Potrebujemo čas

in zbranost. Zato je začetek zaznamovan z umikom v samoto, kjer junak kot upokojeni vdovec počasi razpleta svojo življenjsko zgodbo. Ta samota je kot Kosmačeva izba, polepljena še z latinskimi glagoli: vse življenje se učimo najbolj enostavnega: 'amo', ljubim. Velik dogodek postane šele s celotno pripovedjo. Iz tega lahko izpeljemo tezo, da življenja, ki ga ne premislimo, ni vredno živeti. Za ta premislek si moramo vzeti čas: »Vse življenje sem hrepenel po tem, da bi bil sam na kraju, kot je ta. Tudi kadar je bilo najlepše, in to ni bilo redko. To že lahko rečem. Da ni bilo redko. Srečo imam. Ampak celo takrat, na primer v objemu, ko mi je kdo šepetal v uho besede, ki bi jih rad slišal, sem si včasih nenadoma zaželel stran, na kraj, kjer je popolnoma tiho. Lahko so minila leta, ne da bi pomislil na to, a to ne pomeni, da si tja nisem želel. In zdaj sem tukaj in je skoraj tako, kot sem si predstavljal.« (Pettersson 2012, 8)

Trenutek umika, počasnega premisleka o svoji zgodbi je lahko tudi ura filozofije. Če resnica ne ostane ujeta v učbenike, ampak je del življenja vsakega izmed nas, bo ta pot do nje pri uri filozofije gotovo uspešna. Sam vedno znova uporabljam junake iz maturitetnih besedil, da sprožim probleme, ki bi jih z abstraktnimi definicijami težko umestil v življenje današnjih maturantov. Pri tem se z laskoto imamo za 'filozofe', saj sta podobno delala tudi Sokrat in Platon, celo Aristotel, ki se je jezil na svojega učitelja, da si je izmislil nove mitologije (vemo, kaj pomeni ta beseda v izvirniku), ne more mimo ponazoritev z življenjskimi primeri. S pripovedovanjem, ki ima neki začetek, zaplet in konec, odpiramo tudi lastne pripovedi. Kogar bi skrbelo, da gre za premalo resno delo, naj vzame v roke besedilo kanadskega strokovnjaka za izobraževanje K. Egana, ki kot eno ključnih orodij pri poučevanju navaja zgodbe: »Velika moč zgodb je v tem, da imajo hkrati dvojni učinek. So najprej zelo učinkovite v pomnjenju posredovanih informacij in drugič lahko usmerjajo poslušalčeva čustva ob navedenih informacijah.« (Egan 2005, 10) Pouk filo-

zofije si ne more privoščiti drila za pomnjenje dijakov, prav tako želi prerasti zgolj šolsko razumevanje ter stopiti na področje vrednot in ljubezni, zato so prav zgodbe primerno sredstvo, ki razkrijejo pomembnost filozofskih pogledov. Zgodba je ena za ves razred, njeno razumevanje je lahko različno, to pa odpira možnost graditve različnosti, pri tem pa uči razumevanja in bogatenja iz te različnosti.

Premislek, ki ga avtor v romanu *Konje krast* pripiše glavnemu junaku, je nujen za odgovoren odnos do lastnega življenja. Z Ricoeurjem lahko ponovimo, da je le analizirano življenje najbolj izčiščeno in osvetljeno s katarzičnimi učinki zgodovinskih in fiktivnih pripovedi, ki krožijo v naši kulturi. V svetu googla in podobnih poplav najrazličnejših kulturnih vplivov je treba močno spodbujati to izčiščevanje. Brez tega bodo mladi pristajali v vlogah, ki si jih ne bodo izbrali sami, in v zgodbah, ki ne bodo njihove. Prav zaradi te iztrganosti iz sebe bodo tudi manj strpni do 'drugačnih' zgodb, da ne govorimo o tem, kako ne bodo mogli oplemeniti lastne pripovedi s pripovedjo drugega. Bodo kakor angleški general na začetku *Pomladnega dne*, ki v narejeni uglajenosti skriva globok prezir.

K temu bi rad dodal dobro izhodišče, ki nam ga dajejo skoraj vsa literarna dela, še posebno pa letošnja romana, za premagovanje zgoraj omenjenega prezira drugačnosti. V znanosti poznamo težavo zamenjave paradigme. Kako težko je bilo premagati paradigmo aristotelovske fizike ali ptolomejske astronomije, da sta se lahko uveljavila nova fizika in nova astronomija. Ta proces zamenjav paradigem je nujen pri vsakem novem odkritju in se v znanosti dogaja vsak dan (Beck 2012, 17). Če kdo ni sposoben zamenjati pogleda, ne bo niti zmožen za konstruktiven dialog v družbi. Trmasto vztrajanje pri svojem je pogost pojav tudi pri pouku filozofije, kjer se je treba učiti argumentacije, ki bo razumljiva in poštena do drugih, ter poslušanja in sprejemanja argumentacije drugih. Kdor res želi, da bi ta proces tekkel, mora najprej poka-

zati na vprašljivost gotovosti. Vse področje iz učnega načrta o spoznanju je zaznamovano s tem. Prav je, da z Descartesom pokažemo na možnost dvoma, še bolj pa je prav, če zmorejo dijaki to uvideti pri lastnem prepričanju, za katero so pogosto tako gotovi.

Skupnost, ki bo imela to srečo, da bo sposobna predelati lastne zgodbe in iz njih odbrati resnice, ki bodo služile življenju, bo sama na poti izčiščene identitete: »Plodovitost pojma narativne identitete se kaže tudi s tem, da ga z enako učinkovitostjo apliciramo tako na skupnost kot na posameznika. Govorimo lahko o sebnosti neke skupnosti, kot smo govorili o sebnosti posameznega subjekta: posameznik in skupnost svojo identiteto uveljavljata tako, da sprejemata tovrstne pripovedi, ki nato za oba postanejo njuna dejanska zgodovina.« (Ricoeur 2003, 454) V želji, da dejanska zgodovina in oblikovanje identitete družbe ne bi potekala preko trupel, se je smiselno tega učiti v razredu. Poglavitni je razvoj znanosti in tam vemo, kako pomembno je, če kdo zmore preseči trenutni pogled. Pri narodni zavesti in družbenem prepričanju je to še usodnejše. Junaki iz obeh zgodb so preprosti ljudje, ki so ujeti v različne paradigmatične poglede. Njihove usode lahko sprožijo proces razumevanja, kako pomembno je, da obstajajo 'druge' zgodbe, ki nas vržejo iz zaverovanosti vase in odpirajo pogled tudi v dobro nas samih. Čeprav ostarelih junakov iz Pettersonovega romana ne pripelje do razčiščenja njunih zgodb oziroma pogledov, je to dobro izhodišče za nadaljevanje dela v razredu. Tudi Kosmač bi lahko še veliko povedal svoji teti, čeprav ga je sama prehitela v življenju v zgodbo drugega. To lahko naredimo, če bomo v razredu vzeli Ricoeurjeve besede, namenjene sodobnemu romanu, zares: »Branje postane piknik, na katerega avtor prinese besede, bralec pa pomen.« (Ricoeur 2003, 308)

Literatura

Beck, Matthias. 2012. *Leben – Wie geht das?* Styria Verlag: Dunaj-Gradec-Celovec.

Egan, Kieran. 2005. *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Galimberti, Umberto. 2009. *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.

Kosmač, Ciril. 2001. *Pomladni dan*. Ljubljana: DZS.

Petterson, Per. 2012. *Konje kragt*. Ljubljana: Litera.

Ricoeur, Paul. 2003. *Pripovedovani čas*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.

Indeterminizem v Petterssonovem romanu Konje krast

Gimnazijci letošnjih 4. letnikov bodo pisali maturitetni esej na podlagi obravnave dveh romanov *Konje krast* (Per Pettersson) in *Pomladni dan* (Ciril Kosmač). V prispevku bomo obravnavali Petterssonov roman s treh vidikov. V prvem delu bomo analizirali odraščanje in dozorevanje glavne literarne osebe – prvoosebnega pripovedovalca Tronda, v drugem delu se bomo osredotočili na Trondovo razumevanje sveta in življenja kot determiniranih ali nedeterminiranih na podlagi odlomka iz tretjega dela romana, v tretjem delu prispevka pa bomo Petterssonovo pripoved o komunikaciji med Trondom in Larsom v zgodbi o šestdesetletniku poskušali povezati s sedmo tezo iz Wittgensteinovega *Logično filozofskega trakata*.

I

Trondovo odraščanje in dozorevanje v zgodbi o najstniku bomo osvetlili s Frommovim besedilom »Posameznik in breme svobode«. Fromm v tem besedilu izhaja iz predpostavke, »da se pomen svobode spreminja v skladu s stopnjo človekovega zavedanja in doumevanja samega sebe kot neodvisnega in ločenega bitja« (Fromm 1998, 36). Z »individuacijo« Fromm poimenuje vznik posameznika iz njegovih prvotnih vezi. Ta proces obravnava z več vidikov (npr. zgodovinskega, filogenetskega, mitološkega ...). V svoji obravnavi Trondovega odraščanja se bomo oprli na Frommovo obravnavo »individuacije« v življenjski zgodovini vsakega posameznika.

Fromm za začetek individualne človekove eksistence sicer razglasi biološko ločitev, a obenem opozarja, da otrok še precejšnje obdobje ostane

funkcionalno eno z materjo. Nekaj mesecev mine od rojstva, preden prepozna drugo osebo kot tako (in se je zmožen odzvati z nasmehom), in leta, da preneha zamenjevati sebe s svetom. Dotlej kaže posebno obliko »otroškega egocentrizma«, ki ne izključuje zanimanja za druge, saj drugi še niso dokončno dojeti kot zares ločeni od njega. Starši ali katera koli druga avtoriteta niso povsem ločena bitja, saj so še vedno del otroka. Podreditve staršem v tem obdobju ima zato drugačno značilnost od podreditve, ki obstaja, ko postaneta dva posameznika zares ločena (povzeto po Frommu, 36–37).

Različnost med tema podreditvama se v romanu *Konje krast* lepo kaže v Trondovem ozavedenju premika težišča od matere k očetu. Njegov oče se je vračal domov po osmih mesecih. O njem drugi člani družine niso slišali ničesar do pred dvema dnevoma, tako da so vedeli, da prihaja. Medtem ko sta se najprej mati in sestra odpravili na cesto, se je Trond ustavil ob poštnem nabiralniku in nato gledal onidve, kako sta stali sredi ceste in se oklepali očeta. »Čez njune rame sem videl njegov pogled; najprej zbehan in skorajda nemočen, potem pa je poiskal mojega in jaz sem poiskal njegovega. Previdno sem mu pokimal. Pokimal mi je nazaj in se šibko nasmehnil in razumel sem, da od sedaj štejeva le midva, da sva sklenila pakt. (...) Imel sem dvanajst let in z enim pogledom se je teža mojega življenja prerazporedila z ene točke na drugo, od nje k **njemu**, in v novo smer.« (Pettersson 2012, 154) V tem odlomku Trond prvič razmišlja o materi in očetu kot ločenih bitjih, le da se prve zave kot nekoga, ki je bil do tega trenutka samoumevni del njegovega sveta, z očetom pa je najprej s pogledom in nato prikimavanjem privolil v medsebojni dogovor. Trondova povezanost z očetom ima zato drugačne značilnosti od povezanosti z materjo. Z odraščanjem se je pretrgala primarna vez z materjo in v tej neodvisnosti je Trond vzpostavil novo vez – z očetom, ki s tem trenutkom zavestno postane glavna oseba njegovega

sveta vse tja do jeseni leta 1948. Sklenitev pakta med Tondom in očetom je torej primer tkanja nove vezi, ki ni enaka primarnim vezem, pretrganim med samim razvojem. To potrjuje tudi Trondovo razumevanje odnosa med očetom in sabo kot prijateljskega, kar se razkrije na izletu, ko sta z očetom na konju prečkala švedsko mejo. »Saj sva bila prijatelja, vsaj prej sva bila, in gotovo bova spet. On je bil moški, ki sem ga občudoval najbolj od vseh, in še vedno sva imela **dogovor**.« (Isto, 174)

Fromm v nadaljevanju svojega besedila opozarja na dialektično lastnost »individuacije«, ki ima dva vidika – tokova:

1. »... otrok postaja fizično, čustveno in duševno močnejši. Razvija se organizirana struktura, ki jo vodita posameznikova volja in razum.« (Fromm 1998, 37) Gre torej za **naraščanje moči jaza**.

2. **Naraščajoča osamljenost**: »Ločitev od sveta (...) ustvarja občutek nemoči in strahu. Dokler je človek sestavni del sveta, ne zaveda joč se možnosti in odgovornosti individualnega delovanja, se mu sveta ni treba bati. Ko pa postane posameznik, ostane sam in se sooči s svetom v vsej njegovi nevarnosti in nepremagljivosti. Stremi k odpovedi individualnosti, k premagovanju občutka osamljenosti in nemoči, s popolnim potapljanjem v zunanji svet.« (Isto, 38)

Za poskuse vzpostavljanja novih vezi je po Frommu nujno značilna podreditev, v kateri nikoli ni odpravljeno temeljno nasprotje med avtoriteto in njej podrejenim otrokom. Ta se na zavestni ravni lahko počuti varno in zadovoljno, nezavedno pa dojame, da je cena, ki jo odplačuje, odpoved moči in celovitosti samega sebe. Takšna podreditev povečuje njegovo negotovost ter hkrati ustvarja sovražnost in upornišvo, kar je toliko bolj zastrašujoče, saj je naravnano prav proti ljudem, od katerih je otrok ostal – postal odvisen (povzeto po Frommu 1998, 38).

Tu nastopi razlikovanje med Trondovim razvojem v romanu in Frommovim razumevanjem posledic temeljnega nasprotja med avtoriteto in podrejenim otrokom pri vzpostavljanju novih vezi. Vendar naj opozorimo, da se Trondova sovražnost ali celo upornišvo do očeta kot avtoritete sploh ni moglo razviti, ker je oče konec poletja 1948 družino zapustil: »... in pomislil sem, jebemti, kar izginil je in me pustil z **njo**.« (Petterson 2012, 188)

Rahljanje tega pakta – dogovora, ki temeljito pretrese Tronda in njegovo dojemanje sveta, se zgodi, ko je bil star 15 let, »in spominjam se, da sem stekel iz spalnice z oblačili v rokah, tiste poletne noči 1948, nenadoma ves paničen, ker sem razumel, da tisto, kar oče **reče**, in to, kako so stvari povezane v resnici, ni nujno eno in isto, in zaradi tega je svet postal tekoč in ga ni bilo tako lahko zdržati« (isto, 80). V tej noči namreč oče ni prespal doma in sin ga šele zjutraj skozi ločje zagleda, kako na drugi strani reke na klopici objema sosedo Haug, Jonovo in Larsovo mater. Na naslednjih straneh romana izvemo, da se je Trond imel do te noči v življenju kar dobro, ker nikoli ni bil v resnici sam, kajti čeprav očeta velikokrat ni bilo doma, je to sprejemal z zaupanjem, ki ga je zdaj odpihnil en julijski dan. S to nočjo se je »težišče življenja premaknilo z ene točke na drugo, z ene noge na drugo, kot molčče velikan v velikih sencah na hribu, in nisem se počutil kot človek, kakršen sem bil pred štiriindvajsetimi urami, in nisem niti vedel, ali mi je tega žal« (isto, 85).

II

Drugi del našega prispevka se nanaša na odlomek iz romana, ki predstavlja Trondovo in materino pot v Karlstad po denar. Ko Trond neznanca sprašuje, kje je Warmlandsbanken, in ta ne razume njegovega vprašanja, nastane ta »prizor«:

»Nenadoma sem čutil, kako se v meni dviguje jeza, kot žareči steber v prsih, v obraz mi je postalo vroče in v grlu me je zapeklo.

- A bi eno na gobec, sem rekel. Če ne razume, potem lahko rečem, kar mi pade na pamet. (...) Počutil sem se močnega in na nenavaden način nepremagljivega in moški pred mano ni bil videti ravno športnik, a možno je, da je zadnji stavek razumel bolje kot prve (...)
- Nej, je rekel, – ne bi ene na gobec. Če me udariš, bom poklical policijo. (...)
- Bova takoj ugotovila, ali boš res, sem rekel in začutil, kako se mi roka sama od sebe stiska v pest. Vsi sklepi so bili čudni in napeti, in nisem vedel, od kod prihajajo vsi ti stavki, ki sem jih slišal govoriti. Nikoli še nisem nikomur rekel česa takega, niti ljudem, ki jih poznam, kaj šele neznancem. In razumel sem, da iz tega koščka tlaka, na katerem stojim, tečejo črte v različne smeri, kot v natančno narisanim diagramu, kjer jaz stojim v krogu (...) In te črte so bile poti, po katerih bi lahko šel, in ko bi eno izbral, bi se železna vrata s treskom zaprla, nekdo bi dvignil dvizni most in začela bi se verižna reakcija, ki je nihče ne bi mogel ustaviti, ne bi se bilo mogoče obrniti nazaj in se vrniti po lastnih stopinjah. Eno je bilo gotovo; če udarim moškega pred sabo, bom izbral.
- Idiot zajeban, sem rekel in tako razumel, da sem se kljub vsemu odločil, da ga bom pustil pri miru. Moja desna pest se je razprla ...

(Med tem časom je tudi mati našla iskano banko in ni opazila, kaj se je dogajalo z njegovim življenjem. Opomba avtorice prispevka.) (...) in tako sem stopil iz kroga, svetleče puščice se niso več svetile in diagrami in črte so se zlili skupaj in odtekli v tankem sivem curku po robu pločnika in izginili pod najbližji pokrov kanalizacije. V desni dlani sem imel rdeče odtise nohtov, a izbira je bila opravljena. Če bi udaril moškega v Karlstadu, bi bilo moje življenje drugačno življenje in jaz bi bil drug moški. In neumno bi bilo trditi, kot pravijo mnogi, da bi se izšlo enako. Ne bi se. Imel sem srečo.« (Isto,

191–193)

Ob odlomku se nam zastavlja nekaj vprašanj: Če je Trond izbral, ali bi šlo pri tem za uresničitve svobodnega dejanja? Je bila njegova izbira svobodna? Kako dojemata svet in svoje življenje, deterministično ali indeterministično?

Trondovo odločanje bi lahko povzročilo svobodno dejanje v Staceovem pomenu, saj Stace za glavno razliko med svobodnimi in nesvobodnimi dejanji navaja različnost njihovih vzrokov: »Vsa svobodna dejanja povzročajo želje, motivi ali neka vrsta notranjih duševnih stanj storilčevega duha. (...) Svobodno storjena dejanja so tista, ki imajo neposredne vzroke v duševnih stanjih storilca. Nesvobodno storjena dejanja pa imajo neposredne vzroke v stanjih stvari, ki so storilcu zunanja. (...) očitno je, da so vsa dejanja ljudi, ki jih moramo pravilno pripisati uporabi njihove svobodne volje oz. za katere moramo reči, da jih sami izberejo, v resnici tista, ki jih povzročijo njihovo poželenje, želje, misli, čustva, vzgibi in druga duševna stanja.« (Stace 1998, 43) Po Staceu bi torej lahko odgovorili, da bi bil Trondov udarec neznanca »na gobec« svobodno dejanje, saj bi imel neposredni vzrok v jezi – duševnem stanju storilca, Trond bi pri uresnitvi uporabil svobodno voljo in bi dejanje tudi sam izbral.

Kljub pritrdilnemu odgovoru na prvo vprašanje v Staceovem pomenu svobodnega dejanja se nam postavlja vprašanje: Ali je bila Trondova jeza stanje storilčevega **duha**? Zdaj bomo vprašanje Trondove svobode z ravni svobodnega dejanja prenesli na raven osebe kot svobodnega človeka v trenutku izbire. Menimo, da je človek v trenutku izbire svoboden, ko vanjo ni prisiljen in se obenem zaveda, kaj in čemu nekaj hoče, torej **ve**, kaj hoče. Pri iskanju odgovora na zgornje vprašanje se bomo naslonili na Aristotelovo razumevanje hotenih in nehotenih dejanj. Aristotel v *Nikomahovi etiki* pravi: »Če je 'nehoteno' to, kar je storjeno prisilno in iz nevednosti, tedaj lahko sklepamo, da je 'hoteno' to, kar ima svoje počelo v sami delujoči

osebi, pri čemer mora le-ta poznati tudi vse posamezne okoliščine, ki dejanje spremljajo.« (Aristotel 1994, 99) Za Tronda lahko ugotovimo, da je bil v trenutku odločanja neveden v Aristotelovem pomenu. Gre za nevednost o konkretnih posameznostih, tj. o okoliščinah in nagibih morebitnega dejanja. Aristotel te okoliščine opredeli, češ da je treba ugotoviti: »... kdo dela, kaj dela, komu ali čemu je njegova dejavnost namenjena, s čim dela (npr. s kakšnim orodjem), iz kakšnih nagibov (...) in na kakšen način (...).« (Isto, 98) Nevednost se po Aristotelu lahko nanaša na vse okoliščine, v katerih bi bilo dejanje storjeno; zato lahko rečemo, da dela nehote vsak, kdor teh okoliščin ne pozna, zlasti če ne pozna dveh najpomembnejših, to pa sta smoter in nagib, zaradi katerih je dejanje storjeno. Po Aristotelu je nemogoče, da bi kdo ne poznal nobene od teh okoliščin. Jasno mu je npr., da vsakdo pozna vsaj osebo, ki dela, »– kako ne bi poznal samega sebe?« (isto, 98). Pa vendar se nam zastavlja vprašanje, ali je v trenutku odločanja Trond poznal samega sebe. Poznal je sicer nagib – silno jezo; vendar ali ve za njen vzrok? Koliko se je torej Trond zavedal t. i. najbolj notranjih okoliščin (poznavanja sebe v trenutku izbire, namena in nagiba svoje dejavnosti /zgolj sprostitev jeze?/), pri izbiri udariti ali ne udariti neznanca? Z Aristotelovo pomočjo lahko torej sklepamo, da Trondovo morebitno dejanje ne bi spadalo med hotena dejanja, kar nakazuje tudi »razplet« navedenega prizora:

- Idiot zajeban, sem rekel in tako razumel, da sem se kljub vsemu odločil, da ga bom pustil pri miru. Moja desna pest se je razprla ... (Pettersen 2012, 192)

Iz tega »razpleta« je razvidno, da je Trond razumel le, da bo udarec opustil. Lahko bi rekli, da se je zgolj zavedel, da ga ne bo udejanjil, vendar pri tem njegovem »razumevanju« spet ne gre za vednost v Aristotelovem pomenu, torej ne gre za hoteno opustitev dejanja. Na podlagi Aristotelovega razlikovanja med hotenimi in nehotenimi dejanji lahko sklepamo, da Trond

v trenutku izbire ni bil svoboden v pomenu vednosti, ki jo Aristotel predpostavlja za hotena dejanja, in da torej ni deloval kot oseba.

Ob koncu drugega dela nas čaka še odgovor na vprašanje, ali Trond svoje življenje razume deterministično ali indeterministično. »Determinizem je filozofski nazor, po katerem je vse, kar obstaja, podrejeno vzročnosti oz. nujnosti.« (Sruk 1995, 68) Determinizem lahko razumemo kot stališče, po katerem je vse, kar se zgodi, v celoti določeno s tistim, kar se je zgodilo pred tem. Ker velja univerzalna vzročnost, je mogoče napovedati prihodnje dogodke, če poznamo izhodiščno stanje. Vse, kar obstaja, je torej velik stroj, v katerem vse poteka po mehanizmu nujnosti (povzeto po M. Šimencu 1998, 7). Indeterminizem je determinizmu nasprotno stališče. »Gre preprosto za stališče, da se determinizem moti. Indeterministu ni treba dokazati, da ni noben dogodek povzročen, temveč zgolj, da **ni vsak** povzročen (se pravi, da obstajajo 'nepovzročeni dogodki'). 'Nepovzročeni dogodek' je tisti, ki se ni zgodil nujno, ki torej ne sledi nujno iz predhodnih dogodkov.« (Palmer 1995, 254–255) V skladu s predstavljenima stališčema bi lahko sklepali, da Trondovo razumevanje sveta in njegovega življenja spada v indeterminizem, saj je narisani diagram, v katerem stoji v krogu s črtami kot potmi, po katerih bi lahko šel, t. i. »nepovzročeni dogodek«. Trond se je torej v Karelstadu med soočenjem z neznancem zavedel, da ko bi izbral drugo pot, »bi se železna vrata s treskom zaprla« in začela bi se nepovratna verižna reakcija. Zavedal se je namreč, da če bi udaril moškega, bi bila on in njegovo življenje drugačna ter se nikakor ne bi izteklo enako.

III

Na koncu bomo obravnavali še Pettersenov prikaz sporazumevanja med sedemdesetletnim Trondom in Larsom v povezavi s sedmo tezo iz Wittgensteinovega *Logično filozofskega traktata*. Ta se namreč glasi: »O čemer

ne moremo govoriti, o tem moramo molčati.« (Wittgenstein 1976, 167) Menimo, da je naslednji odlomek iz Pettersonovega romana ključen za razumevanje prvoosebnega pripovedovalca. Obenem gre za vsebinsko mesto, ki pojasni način njegovega pripovedovanja: »V resničnosti je bilo tako, da si še vedno nisem upal Larsu zastaviti očitnega vprašanja:

Si ti prevzel mesto, ki je bilo pravzaprav moje? Si ti dobil leta mojega življenja, ki bi morala biti moja? (...)

Oče ni bil mornar. Ostal je pri reki, o tem sem prepričan. To je hotel. In Lars nikoli ne govori o njem, kadar je pri meni, da ga ni niti enkrat omenil v vsem času, ko se poznavata, mora biti zato, ker čuti, da me hoče obvarovati, ali pa zato, ker, tako kot jaz, ne more zbrati misli okrog teh ljudi, vključno s samim sabo in z mano, do te točke, **ker ne najde jezika** (op. poudarila avtorica prispevka), v katerem bi lahko govoril o tem. To dobro razumem. Jaz se že večino življenja počutim tako.« (Petterson 2012, 163)

Z našega vidika je presežek tega romana ravno v tem, da je Pettersonu to načelo uspelo dosledno vtakati tudi v sam pripovedni postopek, tako da je njegovo besedilo izrazilo odprto za različne interpretacije, »bralec ima zavest, da obenem odkriva in ustvarja (...) branje je usmerjeno ustvarjanje. Po eni strani literarni objekt nima druge substance kakor bralčevo subjektivnost.« (Sartre 1981, 95–96)

Literatura

Aristotel (1994), *Nikomahova etika*, Slovenska matica, Ljubljana.

Fromm, Erich (1998), »Posameznik in breme svobode«, v: *FNM 3-4/1998*, Državni izpitni center, Ljubljana.

Palmer, Donald (1995), *Ali središče drži?* Uvod v zahodno filozofijo, Državna založba Slovenije, Ljubljana.

Petterson, Per (2012), *Konje krast*, Litera, Maribor.

Sartre, Jean-Paul (1981), »Kaj je literatura?«, v: *Filozofija – estetika – politika*, Cankarjeva založba, Ljubljana.

Stace, W. T., »Determinizem in moralna odgovornost«, v: *FNM 3-4/1998*, Državni izpitni center, Ljubljana.

Šimenc, Marjan (1998), »Področja svobode«, v: *FNM 3-4/1998*, Državni izpitni center, Ljubljana.

Wittgenstein, Ludwig (1976), *Logično filozofski traktat*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Pomladni dan

Roman *Pomladni dan* Cirila Kosmača¹ se začne lirično. Junak se po dolgih, burnih, upornih vojnih letih vrne domov:

»Tisti pomladni dan je bil lep, svetel in zveneč, kakor iz čistega srebra ulit.

Res je, da so se mrki oblaki grenkih doživetij večkrat pripodili na jasno nebo mojega spomina, res je, da so stare in nove bolečine pogosto zamolklo butale ob steno mojega srca, res je, da so se včasih vzdignili vrtinci nekdanjih mladostnih čustev, res je, da so se na dnu hladnega tolmana življenjskega spoznanja vzdihovaje obračali težki kamni potopljenih hrepenenj – toda vse to ni zasenčilo, ni pomendralo, ni izpodkopalo in ni raztrgalo široke in globoke njive mojega miru. O, ne! Vse, kar še neukročene in nezadoščenega divja po mojih notranjih temah, ni moglo odplaviti te dragocene, rodovitne zemlje, ki jo je vam naplavila, plast za plastjo, petintrideset let dolga, največkrat kalna in razburkana reka bridkih izkušenj.

Tisti pomladni dan je bil torej resnično lep, svetel in zveneč, kakor iz čistega srebra ulit.«

(Kosmač 1953, 3)

Poglejmo, kaj gre skupaj v navedenem odlomku. Lepota, svetloba in zven izvirajo iz široke in globoke njive junakovega notranjega miru, bržkone iz nekega stanja osebnosti, ki se kaže tudi kot dragocena in rodovitna zemlja. Lahko bi rekli, da je oseba, ki tako čuti in biva, srečna, pri čemer je sreča mirna in čista, kot zvemo le nekoliko pozneje. Njenega duševnega stanja ne more izpodkopati, raztrgati skoraj nič: ne stare bolečine, ne čustveni vrtinci, ne hrepenenje, ne bridke izkušnje.

¹ Ciril Kosmač: *Pomladni dan*; Redna knjiga Prešernove družbe; Ljubljana 1953.

V sestavku bom poskusil raziskati oziroma vsaj predlagal bom, kaj bi lahko bil nujni pogoj, brez katerega mirna in čista sreča ne more nastati. Pri tem privzemam, da je takšno stanje osebno-sti oziroma duha priporočljivo, da bi si morali učitelji pri pedagoškem (vzgojnem) delu zanj prizadevati. Rečeno drugače, trdil bom, da je takšno stanje duha znamenje vzgojene osebe.

I.

Vprašanja se lotevam s tistim, kar je mirno in čisto srečo skalilo: s senco, razpoko, »ostro kakor navpična čer«, zaradi katere se je junakova »mirna in čista sreča razburkala in skalila« (prav tam, 4).

Junak romana se je vrnil domov, toda doma je »našel eno samo lastovko: doma je naša drobna teta, ki varuje to tristo let staro gnezdo in čaka, da se ptice vrnejo. [...] Brat in sestre se bodo vrnili, ker vem, da so živi, očeta pa ne bo nikdar domov.« (Prav tam, 5)

Nekoliko naprej zvemo, da mu je prijatelj (Prežihov Voranc) v čudnih okoliščinah razodel, da je očeta v koncentracijskem taborišču ubil zverinski poveljnik. Čer, ki je skalila srečo, je torej očetova smrt, vzrok, zaradi katere so junaka preplavili spomini, ki jih ni mogel odgnati (prav tam, 5).

Ko prvo noč po vrnitvi domov leži v postelji, se prvič jasno zave, da očeta ne bo nikoli več videl in čeprav je spomine želel odgnati, mu to ni uspelo: »še isti hip sem ga zagledal« (prav tam, 11).

Kosmačevi spomini na očeta so ljubeči. Gre za spomine na osebo, zaradi katere je sploh postal svetla in rodovitna osebnost oziroma, če rečemo z eno besedo, zaradi katere je postal vzgojen (srečen).

Poglejmo torej, kaj bi utegnil biti tisti ključni element vzgoje, ki ga je kmečkemu fantu vcepil njegov oče. To je razvidno iz treh odlomkov, ki

jih bom nanizal v nadaljevanju:

»Oče obstane na robu gozda in se počasi obrne k meni.

- Prišla sva, – zašepeta. – Naprej pojdeš sam. In kar hitro. Do meje je dobrih pet ur hoda. V tem snegu boš hodil najmanj sedem ur. No, karabinjerji te ne bodo iskali pred polnočjo. Takrat boš že nad Cerknim. [...]
- No, zdaj pa kar pojdi! – pravi oče in poišče mojo roko. – Previdno hodi! ... In glej, da se mi ne izgubiš! ...
- Saj poznam pot, – zašepetam.
- Hočem reči, da se mi ne izgubiš potem ... kasneje ... v življenju, kakor pravimo.
- Ne bom se, ne – z muko izdavam.
- Saj vem, da se ne boš, – pravi in mi strese roko. – No, zašel boš že včasih. A to ni tako hudo. Kdor nikdar ne zagazi na krivo pot, nemara sploh ne ve, da je bil na pravi ... Ali me poslušáš?
- Poslušam ...

Molk. Samo Idrija gluho šumi in sneg pritajeno drsi skozi veje.

- Ali si že pomislil, kaj boš počel v življenju? – zašepeta oče tako blizu, da začutim njegovo toplo sapo.

Vprašanje je tako težko, da mi glava žalostno omahne.

- Kar takole greš v svet ...
- Nikar se ne boj ... – počasi izjecljam.
- Saj se ne bojim, – mi stisne roko. In po dolgem premolku pritajeno zašepeta:
– Nemara boš pa pisal?
- Seveda ti bom pisal, – naglo obljubim.
- Ne samo meni! – me takoj zavrne. In nato vzdihne: – Oh, saj veš, kaj hočem reči! ...

Iz doline zareže v temo ostra sirena policijske-

ga avtomobila. Nagonsko se stisneva k deblu, čeprav sva v gozdu tostran reke in naju ne more nihče videti v snežni noči. [...] Oče se ozre vame, pokima in zašepeta:

- Vidiš, o tem bi bilo treba pisati. Pa tudi o našem življenju sploh [...]
- No, zdaj pa res pojdi! Čas hiti! – se odločno in skoraj nestrpno oglasi oče ter mi krepko stisne roko. – Le pojdi! In dobro hodi! Dobro hodi in nikar ne pozabi, da človek prej umre od obupa kakor od lakote!
- Ne bom pozabil, ne ... – izdavam in naglo zagazim po zameteni stezi. Preden zavijem za skalo, se še enkrat ozrem. Noč je gosta in gosto sneži, pa vseeno jasno vidim, kako oče sloni ob borovem deblu [...]. Nepremično stoji, nato pa prav počasi vzdigne roko in me začne odganjati:
- Pojdi! ... Pojdi! ...« (Kosmač 1953, 11–13)

V danem odlomku je fant že mladenič. Star je dvajset let in mora iz fašistične, okupirane Primorske zbežati v tedanjo Kraljevino Jugoslavijo. Oče ga spremlja, ujamemo ju v trenutku slovesa. Takrat sta tudi zadnjič skupaj. Kaj mu pravi oče? Poriva, naganja ga v svet, in v to svet, ki je vse prej kot prijazen, svet, ki mu vlada fašizem. V odlomku lahko prepoznamo celo temo, ki jo v zgodbi o velikem inkvizitorju razvije Dostojevski. Ker sem prav o tem pisal v prejšnji številki te revije, tukaj samo bistveno. V puščavi hudobni duh skuša Kristusa, naj spremeni kamenje v kruh. Kristus to zavrne. Zakaj? Ker so v življenju okoliščine, ko se je treba borovati in ne dovoliti, da sklonimo glave in se upognemo zaradi vsakdanjega kruha. Takšno življenje je vendar obup, je suženjstvo. To je tisto, kar junakov oče v *Pomladnem dnevu* polaga sinu na srce: človek prej umre od obupa kakor od lakote! Zato ga dobesedno naganja: pojdi, pojdi! Postani osebnost, piši o krivicah, piši o zaslužnjevalcih. Oče pošilja sina v družbo, v vrvež, naroča mu, naj piše lastna, boljša prava skupnega življenja.

II.

Če hočemo razumeti veličino tega dejanja, jo primerjajmo s sodobnimi vzgojnimi usmeritvami družine in šole. Kakšne so, lahko preberemo v knjigi *Pogoji vzgoje*². Njeni avtorji jih raziščejo z orisom odnosa med družino in šolo. Raziskovalno vprašanje, ki si ga zastavijo, se glasi, koliko sodobna družina sploh še podpira vzgojno delo šole. Poglejmo nekaj utrinkov.

Prva ugotovitev je, da sodobni starši ne podpirajo več projekta šole (*Pogoji vzgoje*, 14). Ena izmed številnih raziskav je pokazala, da starši od današnje šole ne pričakujejo pritiskov, »kajti šolski pritisk naj bi bil nezdravljiv z razcvetom učencev in njihovim statusom otroka. Osebe, ki pritiskajo na otroka, jih 'ropajo za brezskrbnost otroštva'.« (*Pogoji vzgoje*, 15) Pritisk občuti tudi starši, »domače naloge naj bi bile vir prisile in stresa in torej predstavljajo nelegitimno poseganje šole v družinsko celico. Starši sodobno šolo dojemajo predvsem kot prisilo nad učencem in nad družinskim življenjem [...] Šola bi morala biti prostor, ki otrokom prinaša čustveno dobrobit, spokojnost in ljubezen. Poleg tega bi se morala šola prilagajati individualnosti in specifičnosti vsakega otroka in svoje poučevanje 'personalizirati'.« (Prav tam) Za nameček tudi vse več učiteljev verjame, da je prav to njihova vloga oziroma da morajo pomagati otroku, da postane to, kar je. Naloga šole v tej perspektivi je zlasti zagotavljanje ugodja otrokom in priprava za trg dela.

Čeprav je sreča otrok v interesu staršev, jih le malo med njimi srečo »povezuje z vključitvijo otroka v družbo, ki jo uravnavajo pravila in kodi« (prav tam, 17). Zdi se, da družine ne spodbujajo več otrok k temu, da zapustijo zasebni prostor »in si najdejo mesto v širši skupnosti« (prav tam, 22). Današnji starši pozabljajo, »da si morajo otroci v šoli pridobiti določeno omiko, ki je nujna tako za njihovo lastno emancipacijo kakor za neodvisnost bodoče družbe«

(prav tam). Družine so izgubile stik z javnim življenjem oziroma prostorom, ki je skupen ljudem kot bitjem, zmožnim razumnega delovanja (prav tam, 27).

»Javnega življenja si ni mogoče zamisliti, če kot osnovo postavimo radikalno *neodvisnost* posameznikov; javno življenje namreč prav nasprotno temeljni na *avtonomiji* posameznikov, to je na njihovi zmožnosti, da se vedejo po pravilih, ki jih sami svobodno sprejemajo.« (Prav tam, 27) Odmik družine od javnega zaostruje človekovo skrb zase ter vodi v zanikanje skupnosti in demokracije. »Temu je morda treba dodati: tudi v zanikanje vzgoje. Kajti če je otrok spočet zato, da bi bil 'to, kar je', da bi torej bival neodvisno od skupnosti, ki je obstajala pred njim in ki ga presega, če je spočet kot bitje, ki mu avtonomije ni treba posebej osvajati, ker je že z njegovim rojstvom postulirano, da je neodvisen – takšen otrok sicer res vsak trenutek potrebuje skrb in zaščito, vendar ne potrebuje vzgoje.« (Prav tam)

Toda avtonomije, svobode, emancipacije se je treba šele naučiti, saj otrokova svoboda »ni zgolj svoboda živati, da sledi svojim nagonom. Ta resnična svoboda je brez dvoma ena najpomembnejših stvari, ki se jih mora človek naučiti, je prvenstveni cilj vzgoje. Kajti otrokova svoboda ni nekaj vnaprej danega, temveč zahteva delo, v katerem otrok čedalje bolj obvladuje samega sebe, v tem procesu pa starši igrajo vlogo vodnikov in pobudnikov. A pri tem se pojavi [...], ki ga je predstavil Kant in se glasi takole: kako je mogoče v vzgoji združevati primoranje na eni strani, ki je nujno za vzgojo, in svobodo na drugi strani. Ali drugače, kako je mogoče pri vzgoji preprečiti, da ne bi 'nedolastnih' ljudi pod pretvezo, da jih želimo zaščititi, obsodili na podrejenost odraslim in večno nemožnost avtonomnega mišljenja in vedenja?« (Prav tam, 40)

Tako je »najpomembnejša ideja morda tale: šele s pomočjo avtoritete, ki si za cilj postavlja otrokovo svobodo, lahko človek doseže

² Blais, M.; Glauchet, M.; Ottavi, D.: *O pogojih vzgoje*, Založba Krtina, Ljubljana 2011.

avtonomijo, če to razumemo kot zmožnost človeka, da se vede po pravilih, ki si jih postavlja sam« (prav tam, 41).

Otrok se mora že v družini naučiti ponotranjiti starševsko avtoriteto, tako odnos do samega sebe in do pravil. S tem se uči obvladovati svoje želje in odlagati njihovo zadovoljitev ter razvije občutje dolžnosti (prav tam, 41). Od tod lahko sklepamo, da pravilno uravnavana vzgoja (družinska in šolska), ki mladino uvaja v življenje, zahteva neki napor, odrekanje, trdo delo in, kot bomo še pokazali, tudi vzgojo za državljanstvo oziroma skupnost. Kako drugače naj se v človeku sploh oblikuje »rodovitna njiva«, o kateri govori Kosmač na začetku romana?

III.

V nasprotju s sodobnimi starši se junakov oče v *Pomladnem dnevu* globoko zaveda te svoje vzgojne funkcije. Povsem jasno je, da sinu ne odmerja več skrbi in zaščite, kolikor je je treba, in da ga želi emancipirati. Naslednji odlomek poteka, ko je izrečena beseda, da materi ni več pomoči in bo zaradi bolezni umrla:

» – Ni pomoči ... – je rekel oče in razširil roke. [...] Denarja ni. Dolga je že precej, – je rekel oče. – Toda to še ni vse. Še nekaj drugega je.

– Kaj pa je? – se je pob preplašeno ozrl vanj.

Oče ni takoj odgovoril. Videti je bilo, da še pre-mišlja. Naposled pa se je le odločil.

- V sedemnajsto greš, – je rekel počasi.
 - Dovolj si star, da ti lahko povem. Mama ne hodi več k zdravniku tudi zaradi tebe.
- Zaradi mene! – je zahropel pob in se začel tresti.
- Zaradi nas vseh, – ga je pomiril oče. – Že spomladi je rekla, da ne bo več hodila. [...] In ko sem jo silil in silil, mi je takole rekla: 'Vsak mesec grem v Gorico. Vsaka pot stane najmanj petdeset lir. To je šest sto lir na leto ali tri teleta. [...] Sam dobro veš, da mi

res ni rešitve. Vsi zdravniki mi ne morejo podaljšati življenja niti za leto dni. Umrla bom. In zakaj bi otroci ostali brez matere in še brez doma? [...]'

Pob si je z rokami pokril obraz in majal z glavo.

- Nemara ni bilo prav, ker sem ti to povedal,
 - se je spet oglasil oče, – prej ali slej moraš pogledati življenju v oči ... Ni lahko, ni. Trdo je ... Zato pa se začni pripravljati zanj, – je rekel z bodrilnim poudarkom in mu spet položil roko na ramo. – Uči se! Ne bodi več tako mulast. Razjezi se! Zagrizi se! Uči se iz trme, če ne gre drugače!« (Prav tam, 39–40)

In pob se je zagrizel:

»Tako se je začelo učenje. Pob se je zagrizel z vso trmo, čeprav ne z veseljem, kakor je bil upal. [...] Pozimi se je samo učil, ko pa je prišla pomlad, je pomagal tudi pri delu na polju. [...] Vsako jutro ga je oče zbudil s požirkom vrele kave, prave kave [...]. Pob se je zdramil in vstal. Vtaknil je v žepe 'Divino Commedio', latinsko berilo [...] ter šel z očetom, kamor je bilo treba.« (Kosmač 1953, 43–44).

Pob je s tem, »ponotranjil nekakšen pedagoški odnos do samega sebe, namreč enak normativni odnos, kakor so ga do njega gojili njegovi starši in učitelji. V tem odnosu je bilo bistveno, da človek sam na sebi uporablja pravila. In tako je otrok spoznaval, da je za vsakega človeka, ki hoče postati *posameznik*, nujno, da dela na sebi. Kajti človek je prav zaradi svoje sposobnosti, da se ravna in usmerja po svoji vesti, lahko 'eden in isti' skozi čas, skozi svoja dejanja in v vseh človeških skupnostih, ki jim v življenju pripada. Tega se je moral [...] otrok šele naučiti in družina je bila prva odgovorna za ta uk.« (*Pogoji vzgoje*, 33)

In kako sijajno sta to vlogo odigrala starša v Kosmačevem romanu. Mati je odklonila zdravljenje, zaradi katerega bi družina bankrotirala, oče je sina »zapodil« v svet in, kot rečeno, tudi ščitil ga ni (da bi ga zavil v vato), ko je sin storil

nemara prvo emancipatorno, politično dejanje, temveč je bil nanj ponosen in ga je podpiral. To je razvidno, ko je po sina, ki je bil tedaj še sedemnajstletni dijak, prišla fašistična policija:

»Karabinjerji so me bili že večkrat obiskali, kakor so obiskovali vse slovenske dijake, toda zdaj sem takoj začutil, da ne prihajajo samo na obisk. Bili so trije in med njimi sem spoznal brigadirja. [...]

- Vroče je! – je mrko zagodrnjal starejši karabinjer in potegnil lisice iz usnjene torbice.
- In tudi kasno je že! – se je prav tako mrko oglasil drugi [...].

Karabinjerja sta mi hitro nataknila lisice na zapestje in smo šli. [...]

Takoj me je spet stisnilo pri srcu, zakaj zdaj sem prav dobro vedel, da se bom gotovo srečal z domačimi, ki se vračajo s pogreba.

Srečali smo se že na Preseki. Ko so me zagledali, so obstali kot okameneli [...]

- Kaj pa se je zgodilo? – je vprašal oče. Ni se preveč začudil in vznemiril, čeprav mu nisem nikdar pripovedoval o svojih skrivnih poteh in sestankih. Vedel pa sem, da je slutil moje delo in da se je strinjal z njim. [...]
- Na svidenje! – sem rekel kar se je le dalo brezbrizno
- Dobro se drži! – je zaklical. – Saj si mlad. Vsa leta so še pred tabo.« (Kosmač 1953, 72–74)

IV.

Zgoraj smo že povezali nekatere pojme. Lepoto, svetlobo in zven, globoko njivo notranjega miru, čisto in mirno srečnost. Predlagali smo, da je takšna srečnost značilna za vzgojni značaj. Nato smo videli, da so vzgojna prizadevanja, ki lahko oblikujejo takšne značaje, usmerjena v

širšo skupnost, so politična (v širokem pomenu te besede). Zgolj v skupnosti z drugimi ljudmi je smiselno govoriti o emancipaciji, svobodi itd. Hkrati smo videli, da so osebnosti, sposobne za zrelo življenje v skupnosti (v mislih imamo seveda dobro urejeno skupnost, ki je tukaj žal ne bomo dodatno opredeljevali), sposobne nekega zadržanja, sposobne so prelagati trenutno zadovoljstvo, vztrajati celo v nevarnosti (kot dokazuje junak Kosmačevega romana), ravnajo po svoji vesti in imajo to lastnost, da so bolj ali manj ene in iste skozi čas.

Premisleka vredno je, kako se sebi podobnost (istost) skozi čas povezuje z moralnostjo in srečo. Eden prvih, ki je srečo povezoval z istostjo osebe v različnih trenutkih in okoliščinah, je bil Platon. Srečna oseba je bila po njegovem tista, ki se zna zadržati, ki ne stori takoj vsega, kar si v danem trenutku nemara želi. Platon je srečo razumel kot harmonijo, in sicer harmonijo ciljev, ki jih nekdo lahko ima. Harmonija v tem smislu pomeni predvsem, da si cilji ne nasprotujejo; nasprotovanje ciljev je namreč (znotraj osebni) spor in nesrečnost. Kaj pomeni harmonija osebe (istosti) skozi čas, zanimivo ponazori Nicholas White v knjigi *Kratka zgodovina sreče*³:

»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 zaspali; 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.

Za temeljitejši prikaz tega si lahko pomagamo s pričakovanim ugodjem in neugodjem [...] ter tudi z ugodjem in neugodjem pri pogledu za nazaj. Zvečer ste bili zadovoljni ob misli, da

³ White, N.: *A Brief History of Happiness*; Blackwell Publishing, 2006.

boste vstali ob tako marljivo rani uri in videli, kako vzhaja sonce; toda, ko se ob 10:00 ozrete nazaj, ste osramočeni, ker ste tako slabo ocenili svoje sposobnosti. Vendar pa ste pri vnazajšnjem pogledu vendarle tudi zadovoljni zaradi občutka, ki vas je tedaj napolnjeval.

Glavna nejevolja, ki jo zbujaajo takšni trenutki, se vrti okoli vprašanj *zornega kota*. Kateri vidik naj sprejmemo kot vodilen, kadar skušamo oceniti stanje nekoga ali se odločiti, kaj nam je storiti? Nekaterim se zdi potrebno vprašati, 'kdo naj bo razsodnik ali gospodar; jaz ob 6:00 ali jaz ob 8:00, jaz ob 9:00, 10:00 ali jaz ob kakšni drugi uri'. Če naj bo merilo 'moje' sreče doseganje 'mojih' ciljev, ali to pomeni, da doseganje ciljev ob 6:00 ali doseganje ciljev ob kakšni drugi uri?' (White 2006, str. 21–22)

Srečo kot harmonijo ciljev neke osebe so mnogi (najbrž tudi upravičeno) zelo kritizirali, a za naš namen je pomembno, da vključuje moralne pojme, kakršni so stanovitnost, verodostojnost, doslednost in navsezadnje notranji mir, s katerim se začne Kosmačev roman. Zdi se namreč, da so prav te moralne lastnosti tiste, ki jih je kot posledico primerne družinske vzgoje ponotranjil Kosmačev junak, zaradi katerih je njegov dan sploh lahko bil kot iz čistega srebra ulit. Ali kot pravijo avtorji knjige *Pogoji vzgoje*:

»Zaradi starševske avtoritete [...] otrok razvije neko »občutje«, ki je sicer dokaj enigmatično, vendar je prav zares enigmatično, da so ga v okviru teorije demokratične vzgoje lahko tako zelo zanemarjali: to je namreč občutje dolžnosti. Naj gre za izpolnjevanje dolžnosti, poslušanje glasu vesti ali poslušnost zakonu, vsako moralno življenje in [...] vsako življenje v demokratični družbeni ureditvi temelji na pojmu imperativa prav zato, ker temelji na človekovi svobodi. Toda danes si nihče več ne upa govoriti o dolžnosti ali obvezi, zato je v očeh mladih celo sam pojem *zakona* izgubil vsak pomen [...]; najstniki zakon dojemajo zgolj še kot vsiljivo omejitev njihove svobode, a vsekakor razlog za takšno razumevanje zakona ni

njihovo pomanjkljivo obiskovanje pouka državljanske vzgoje.« (Pogoji vzgoje 2011, 41–2)

Sodobni imperativ vzgoje, ki ga avtorji knjige *Pogoji vzgoje* prepoznajo v geslu *postani to, kar si*, z »zapiranjem« mladih v zasebno okolje družin, ki jih predvsem varujejo pred svetom in jim zagotavljajo ugodje, tako prispeva tudi k napačnemu razumevanju zakona in družbenosti. Toda napačno razumevanje je prav posledica napačnega imperativa. Ko neka družba celotne generacije prepusti ugodju, ki mimogrede ni ugodje notranjega miru, temveč najpogostejše predvsem hlastanje za vsakršnim trenutnim ugodjem in zadovoljitvijo, torej ugodju, ki nasprotuje zakonu in z njim povezanemu oblikovanju osebnosti (zagrizenost, trdo delo, odrekanje, ravnanje iz dolžnosti, spopadanje s svetom ...), s tem bistveno vpliva tudi na prihodnje oblike družbenosti (političnih ureditev). Zgoraj smo videli, da tako vzgojene ali nevzgojene generacije niso več sposobne samostojnega ravnanja, temveč potrebujejo varstvo, skrb ali, z eno besedo, gospodarja. Tako nevzgojeni ljudje potem tudi ne razumejo, čemu je treba vstopiti v družbo, sooblikovati javno življenje in biti vsaj nekoliko političen. Sčasoma dopustijo preoblikovanje družbe, ki jim javnega življenja sploh ne omogoča več, kar je razlog, na temelju katerega moremo trditi, da je družbenost, zanimanje za politično in za skupne zadeve prav tako nujen pogoj vzgojene in bržkone tudi srečne osebe.

V.

Sklenimo. Will Kymlica v zanimivem članku *Vzgoja za državljanstvo* potrjuje naše ugotovitve. Zdravje in trdnost sodobnih demokracij sta odvisna »od lastnosti in drž njenih državljanov: npr. od njihovega dojemanja identitete in od tega, kako gledajo na potencialno rivalske oblike nacionalne, regionalne, etnične in verske identitete; od njihove sposobnosti, da so strpni in sodelujejo z drugimi, ki se razlikujejo od njih; od njihove želje sodelovati v politič-

nem procesu, da bi tako prispevali k javnemu dobremu in vzdrževali odgovornost političnih oblasti; od njihove pripravljenosti na samoomejevanje in uveljavljanje osebne odgovornosti v svojih ekonomskih zahtevah in osebnih izbirah, ki vplivajo na njihovo zdravje in okolje. Brez državljanov s takimi lastnostmi postanejo demokracije težko obvladljive in celo nestabilne.« (Kymlicka 2008, 50)

Skratka, »proceduralno-ustavni mehanizmi, ki naj bi delovali kot protiutež sebičnim interesom, ne zadostujejo [...], potrebna je neka stopnja državljanske vrline in naravnosti na javno delovanje« (prav tam, 51) in roman *Pomladni dan* nam nemara prinaša vsebinski zgled, kako lahko družina opravi to delo.

Vida Otič

Bil je lep pomladni dan

I.

Kosmačev roman *Pomladni dan*⁴ govori o pisateljevem vračanju v domači kraj. Pot domov je hkrati vračanje odraslega v svet otroštva, je premišljevanje o že prehojeni poti, premislek o lastnem zorenju, spreminjanju, preobražanju, je dojetje, sprejetje sebe kot odraslega.

Pisatelj je kot mladenič odšel v svet, zato je doba otroštva postala zanj ne le nekaj časovno, ampak tudi prostorsko oddaljenega. Morda lahko v takšnem vračanju oživi ideja, da je na tistih prostorih vse še vedno tako, kot je bilo, ko smo odšli. Želimo si, da se ne bi nič spremenilo, da je vse ostalo nespremenjeno, tudi mi sami. Toda v resnici je drugače. To, kar ob vrnitvi vidimo, se nam zdi manjše, pomanjšani prostor pa nas postavi tudi pred našo lastno spremenjenost, odraslost. Mladenič, ki je odšel od doma, še ni bil odrasla, izoblikovana oseba in vrnitev domov je zanj stakniti se, končati zorenje, sprejeti breme odraslosti.

Kaj pomeni sprejeti breme odraslosti? To je predvsem zavest, da ti bremena ne bo pomagal nositi nobeden več; ne mati ne oče. Očetova pomoč in narava bremena, ki ga pomaga nositi, se razlikuje od tega, kar pomaga nositi mati. Oče zahteva⁵, da storimo, kar nam veli dolžnost, a tudi uči, kako nositi breme. Roman podeli tej očetovi zapovedi neizrekljivo težo. Pisatelj si ob vrnitvi želi reči: poglej, oče, sprejel sem breme in nosim ga, izpolnil bom poslanstvo; ampak doma ni nikogar, ki bi slišal te besede, kot da so besede zvon (sicer srebrn), ki zveni v praznino.

⁴ Roman ima tri poglavja, posebno pozornost bomo posvetili le prvemu.

⁵ Vstop v Simbolno zahteva, da nosimo breme družbene zaveze.

Toda to je morda še ena razsežnost odraslosti: če smo v mladosti počeli nekaj zaradi pogleda staršev, če smo iskali njihovo odobravanje, pohvalo, se bali graje, se morda upirali, potem odrasti pomeni ravno dojetje⁶, da ne bo več ne graj ne pohval, le pusta stvarnost dolžnosti. Vrnitev domov, vrnitev v to prazno polnost je zato napolnjena s spomini, ki postavijo očeta, mater in vse ljudi otroško zaokroženega sveta nazaj na svoja mesta. Pot domov spremlja potovanje po spominskih pokrajinah.

Zgodba tako poteka med spominom in sedanjostjo; med pisateljevim slovesnim občutenjem osvobojene domovine in doma, hkrati pa ob trpkosti spoznanja, da očeta ni več in da dom ni več simbol varnega zavetja, »ta vojna je kakor velikanski jeklen razbeljen valjar prevajala vso deželo vprek in šir. Vse je pomendrala, vse razgnala. Tudi nas.« Varuha varnosti ni več.

Na domačiji najde le teto⁷, ki v pričakovanju skorajšnje vrnitve pisateljevega očeta zrači njegovo obleko. Preden stopita v hišo, ki je dom in domovina hkrati, simbol hrepenenja in cilj vrnitve, obnovita pogovor, ki sta ga nekoč imela mati in oče:

»Oh, ta pob se je ves vrgel po tebi! Samo poglej ga! Kakor bi bil rojen za barona! Oče se je nasmehnil, potem pa je resno rekel: Nanca, oba bova vesela, če se bo pokazalo, da **ni rojen za hlapca**«. ⁸

Lahko bi dodali, da nihče ni rojen ne za barona ne za hlapca, da je to, kateri položaj bomo zasedli, odvisno od nas, od naše prizadevnosti ...

Teta očeta ne bo več videla⁹, pa tudi jaz ne, pomisli pisatelj in zdaj nas s spominom ponese

⁶ Da je Drugi luknjičav.

⁷ V resnici ne gre za teto, temveč za Kosmačevo starejšo sestro.

⁸ Kosmač 1985, str. 19.

⁹ Teta ne ve, da očeta ne bo nazaj, pisatelj pa ve; tako dobimo vpogled v dve različni doživljanji domačije: tetino, pri katerem polni praznino pričakovanje vrnitve, in pisateljevo izvozljeno praznino.

na svojo zadnjo skupno pot z očetom. Oče je spremljal sina do meje, ker je moral pobegniti, sicer bi ga čakal zapor. Ta dogodek in pogovor sta ključnega pomena za zgraditev nehlapčevske identitete. Poglejmo dialog:

»Hočem reči, da se mi ne izgubiš potem ... kasneje ... v življenju, kakor pravijo ... No zašel boš že včasih. A to ni tako hudo. Kdor nikdar ne zagazi na krivo pot, nemara sploh ne ve, da je bil na pravi ...' Molk, samo Idrija gluho šumi.«¹⁰

V istem dialogu mu oče tudi naloži: morda boš pisatelj, ponudi celo temo pisanja: policijski nadzor, nasilje, življenje ljudi v dolini¹¹. Sina pa je še sram govoriti o pisateljevanju, kot bi govoril o ljubezni, pravi.

Na tej točki oče napove vojno. Takole pravi:

»Vojna je sicer strašna, toda žeja po pravici je še strašnejša. In dokler ne bodo vsi ljudje prišli do svoje pravice, bodo vojne. Bral sem o tem. Pa tudi o tem sem bral, da so take vojne pravične ... Dobro hodi in nikar ne pozabi, da človek prej umre od obupa kakor od lakote.«¹²

Iz očetovih besed *pojdi in naredi svojo dolžnost* lahko razberemo pomen romana. Oče mu polaga na srce: bodi subjekt, kar pomeni, bodi svobodna oseba in ne hlapec, bodi sam svoj gospodar. Toda če živiš v okolju, v katerem ni svobode, si lahko subjekt le, če si svobodo izbojuješ. Zato opraviti svojo dolžnost dodatno pomeni postati subjekt upora, da si sploh lahko subjekt svobode. Biti svoboden potemtakem od subjekta najprej zahteva opraviti svojo dolžnost; subjekt mora najprej ubogati.

Sinu je uspelo, a zdaj tega uspeha nima s kom deliti: »Petnajst let! In kaj je to? ... koliko je bilo lakote in obupa ... o tem življenju, ki je vredno življenja, bi se sedaj pogovarjal z očetom, če bi

¹⁰ Ibid., str. 25.

¹¹ Vse, kar imamo kot bralci pred sabo, tako zazveni kot izpolnitev očetove oporoke.

¹² Ibid., str. 28.

bil še živ, zakaj tudi on ni umrl ne za lakoto ne od obupa. Ubili so ga.«¹³

Bralec je zdaj postavljen pred nenavadno krut spomin. Pisatelj nas seznani, kako je izvedel, da očeta ni več. Na banketu v osvobojeni Ljubljani je sedel s prijateljem, prav tako pisateljem¹⁴. Slednji pravi, da ne bo več pisal, ker je človek zver, sestradana žival. Med žvečenjem doda: »Tvojega očeta so tudi ubili – esesovec, lirična duša, vrtel je Sibeliusa.« Razčlovečeni prijatelj zaradi sistematičnega razčlovečenja, ki ga je preстал, brez sočutja razčloveči še Kosmača, ki v napadu panike pobegne iz dvorane. Zunaj se znajde pred ogledalom in se ne prepozna. *Kdo sem?*¹⁵ se vpraša. Kako to, da se ne prepozna?

Predvidevam, da zato, ker je že udejanjil zgoraj omenjeno očetovo zahtevo. Postal je pisatelj in kot pisatelj je lovec na občutke. Njegovo prekletstvo je, da mora biti nujno razklan na tega, ki občuti, in tega, ki občuteno analizira. Razdvojen je, obsojen na nespontanost. Svojega čustvovanja ne more občutiti kot iskrenega, zato se počuti krivega, krivdo pa občuti kot izdajo očeta, čeprav ga ravno s tem, da je postal pisatelj, seveda ni izdal. Tako sploh ne more biti ne-kriv.

Ta neznosni osebni položaj reši z nanašanjem na kolektivni spomin: vajeni uporniškega duha in vedenja, se Primorci uprejo in bojujejo za svobodo: »da je eden najmanjših narodov izpolnil svojo največjo dolžnost: Dvignil se je, ko so ga poteptali na tla ...«¹⁶ V tem spominu dobi mesto tudi oče, s katerim se v domišljiji še vedno lahko pogovarja in se mu zdi, da ga gleda s prikritim ponosom, ker sicer ni storil nič tako neverjetnega, le to, kar je bilo nujno, saj je »naša hiša morala opraviti svojo dolžnost«.¹⁷

A zagate z izgubo identitete ne bo rešil tako

¹³ Ibid., str. 29.

¹⁴ Gre za Prežihovega Voranca.

¹⁵ Ibid., str. 39.

¹⁶ Ibid., str. 42.

¹⁷ Ibid., str. 43.

zlahka. V spominu dobi prostor še mama. Ta je povezana z vrtnitvijo v še zgodnejšo mladost. Mati mu predstavlja ljubezen, a hkrati očitek: »A tudi če te imamo bolj radi, te nimamo radi zato, ker bi bil ljubezni bolj vreden, kakor so je drugi ..., ampak zato, ker si je nemara bolj potreben, kot da ima nekakšno duševno pomanjkljivost, ki je sam nikakor ne more odkriti.« Mamine besede tako ne omilijo tesnobe, le osvetlijo jo drugače. Kaj je duševna pomanjkljivost, o kateri govori mama?

Vprašanje je večplastno ter izvira iz razdvojenosti in želje, da bi bil enoten, da bi ne imel tiste duševne pomanjkljivosti. A del problema je tudi zavest, da je razcep neodpravljen, da je necelost pristen človekov položaj. Prvič nas na to razdvojenost, na krhko identiteto opozori ob spominu na Modrijanov obisk na njihovi domačiji. Zaradi pomanjkanja denarja ga vzamejo iz šole in Modrijan se posmehuje, da zdaj ne bo ne za kmeta ne za gospoda, da bo vse življenje nesrečen. Ne le duševna pomanjkljivost, tudi napoved nesrečnega življenja je njegova dota. A to nesrečo poglobi še ena. Izve, da bo mati umrla (ubesedi se slutnja, to se mu zdi nečloveško priznanje). To izve od očeta: »Življenje neizprosno teče svojo pot. Kakor Idrija.«¹⁸ Malo zatem oče doda: uči se zaradi mame, iz jeze, iz trme, naredi mami to veselje.

Posledica tega je, da skupaj obiščeta gimnazijo. Oglejmo si daljši odlomek:

» Tako, zdaj pa na delo! Je rekel in ga očetovsko potrepljal po ramenu. In uči se vse, ne samo italijanščine! ... Ne rečem, da bo lahko. Težko bo. Toda, če se boš učil, pojde, to se pravi, da pojde, če boš sedel. Da, treba bo sedeti in sedeti in še sedeti! Vidiš, takole, je pribil, pograbil svojo pisalno mizo in se z njo zaprl v kot, spravil svoje telo na stol, se s komolci naslonil na mizo, zakopal glavo v dlani in se zamaknil v knjigo, ki je odprta ležala pred njim. Učiti

¹⁸ Ibid., str. 74.

se pravi sedeti, dragi moj dečko! ... Tako, zdaj pa nasvidenje. Videla se bova v juniju, pri izpitih. In šlo bo!

- Oče in sin sta previdno zložila stare knjige vsak v svoj nahrbtnik, se zahvalila in šla. Ko sta stopila na cesto, se je oče zadovoljno pogladil po nosu in spodbudno rekel:
- Si slišal? ... Ravnatelj pravi, da pojde.
- Nemara pojde, je zamrmral pob in zmigal z rameni.
- Kaj se to pravi: nemara? je oče vzdignil glas. Res je, da bo treba vse, kar zdaj neseva v nahrbtnikih, spraviti v glavo, toda če se človek zjezi in zagriže, je marsičemu kos. Jeza je sicer grda lastnost, ki pa se včasih spremeni tudi v koristno čednost, kakor je o tem pridigal rajni župnik Čar.
- Saj se bom zagrizel, je glasno obljubil pob. In res je bil prepričan, da se bo zagrizel. Previdno je popravil nahrbtnik, da se knjige ne bi trgale, in hitreje stopil.¹⁹

Sledi garanje, učenje, delo in strah. Strah, da bo mati umrla, in strah pred tajnim sestankom, ki so ga organizirali dijaki, ter fašističnim nasiljem. Tukaj se Kosmač zaplete v notranji boj. Očita si, da je »brezdušna zverina, ki z mamino smrtjo računa, da bi se lahko ognil nevarnosti«.

Garanje in celotno dogajanje v tem delu se konča z velikim finalom: opravljeni izpit sovpade z materino smrtjo. Ko mater odnesejo k pogrebu, ga sunkovita bolečina spodnese; od nje ostane gluha praznina, kar jo začne napolnjevati, je čuden, neznan nemir. Za nameček ga na dan pogreba odvedejo karabinjerji. Vklenjen sreča očeta in druge, ki se vračajo s pogreba: »Kaj se je zgodilo?« je vprašal oče. Ni se preveč začudil in vznemiril, čeprav mu niso nikdar pripovedoval o svojih skrivnih poteh in sestankih. Vedel pa sem, da je slutil moje delo in da se je strinjal z njim.²⁰

Delo, kot pisatelj imenuje svojo sodelovanje v odporniškem gibanju, je seveda del tiste poti, ki jo mora hoditi, da se izogne hlapčevski poti, je pot, po kateri oče želi, da sin hodi, da bo »prihodil« svobodo.

Sledi zadnje poglavje prvega dela knjige, ki se razlikuje od drugih, ker ga skoraj ne prečijo spomini, le refleksija o prehojeni poti. Poglejmo nekaj odlomkov:

»In vrnil sem se! ... Kje je tisti svet! ... In kje je tisti pob! ... tisti devetnajstletni, ki se je v ječi prvič zavedal samega sebe, široko odprl oči in ostrmel pred izkrivljeno in od krivice izmučeno podobo sveta, a hkrati tudi pred izmučenimi, toda neupogljivimi junaki, ki so se za ceno svojega življenja borili za spremembo te podobe?«²¹

Ni ga več, sklene in nadaljuje s prisposodobno, v kateri človeško življenje primerja z drevesom, ki sili v nebo in mu, ko raste, odpadajo spodnje veje. Tako tudi s človeka izginjajo mladostna čustva, a prisposodbo popravi, ker »to velja samo za smreke, ki rastejo v gostih gozdovih, v čredah. Smreka, ki raste na planem, sama zase le počasi izgublja svoje veje.«²²

Nečredni človek lahko ohrani svojo celovito naravo, ni se mu treba ukalupiti, lahko se izumlja, cena za to pa je neudobna samost. Čeprav se ni poslovil od mladostnih idealov, prepričan in jih torej v imenu udobja množičnega mnjenja ni zamenjal, vendarle ni tako cel, popoln, kot je mislil, da bo. Toda necel ni zato, ker ne bi do konca razvil svoje narave, svojega bistva, ampak ker je v sami človekovi naravi, v njegovem bistvu in v naravi tega, kar spoznava, nekaj, kar se ne da razviti in spoznati. Poglejmo odlomek:

»O, ne, ne, niso se odprla tista poslednja vrata vseznanja, ki sta vidva o njih tako rada sanjarila pri temle oknu. Ne, niso se odprla – ker jih ni!

¹⁹ Ibid., str. 79 in 80.

²⁰ Ibid., str. 135.

²¹ Ibid., str. 146.

²² Ibid., str. 147.

Sicer bom kar odkrito priznal, da ni bilo prijetno, ko sem to spoznal. Presneto hudo je bilo, ko sem iz mehkih sanjskih poljan telebnil na trdna tla, a bilo je zdravo, ker sem se dodobra pretresel in se – zbudil. To pa je zlata vredno spoznanje. Prav zaradi tega zdaj ne obupujem ...»²³

Pisatelj torej spozna, da ni le on duševno pomanjkljiv, ampak da je takšen tudi svet, da je namreč necel. Spozna, da vrhovna vednost ne obstaja, in to spoznanje razume kot prebujenje iz iluzije. Toda, ali ni nemara eno iluzijo zamenjal za drugo? Poglejmo odlomek:

»... in tedaj se je zgodilo tisto, kar se zgodi redkokdaj: prišel je trenutek zanosa, ki človeka poveliča, da stopi iz sebe in se dvigne tako visoko, da ga veselje sprejme vase. Začutil sem, kako se mi je zemlja izmaknila izpod nog, postal sem mehak, lahek in vrtoglav, kakor bi se mi bližala omedlevica, a vendar sem jasno videl samega sebe, kako stojim pri bezgovem grmu, hkrati pa se je vse moje obzorje širilo in širilo, da sem videl vso dolino in vse gore, za gorami druge doline in druge gore, planjave, morje, oceane in kontinente, ves svet, mesec in sonce in vse druge svetove in vsa sonca, ki so sijala po vesoljski sinjini. ... V srcu me je stiskalo kakor v hudih sanjah, a vendar sem s to trpkosladko bolečino v sebi z nepojmljivim užitkom plaval med svetovi, skrivaj si srčno šepetajoč: 'To, to je tisto: neskončnost, veselje. In samo človek ve za najveličastnejši prizor, samo njemu je dodeljen, njemu, državljanu vsega. Uh, kako ponosen sem nanj in kako rad ga imam.'«²⁴

S tem mističnim doživetjem Vsega se prvi del romana konča²⁵ in tudi mi končujemo naše povzemanje. V nadaljevanju bomo namreč nakazali nekaj spodbud za filozofsko branje romana.

II.

Začnimo pri koncu. Kako razumeti to, kar opisuje pisatelj kot doživetje neskončnosti, veselja, in kakšno vlogo ima dogodek v samem romanu? Za razumevanje se ponujata dve razlagi. Doživeto bi lahko razumeli kot »oceanski občutek«. V *Nelagodju v kulturi* Freud navaja besede Nobelovega nagradjenca R. Rollanda. Oceanski občutek naj bi bil, kot pravi slednji, vir religioznosti; ko nas navdaja, smo deležni občutka nečesa neomejenega, brezmejnega. Freud zase pravi, da takšnega občutka ni mogel odkriti. Na prvi pogled podobna, a vendar popolnoma drugače to mistično doživetje razumemo kot prekoračitev simbolnega koda in postavitev novega. Če bi sledili tej razlagi, bi svojevrstno težo dobil tudi sam naslov romana *Pomladni dan*. Bralec se znajde v zadregi, ker ne ve, kateri dan ima v mislih pisatelj. Dan, ko je prišel domov, ali dan po veličastni noči. Oba opisuje enako: »bil je ...« itd. Vendar je med njima bistvena razlika. Med enim in drugim dnevom se je zgodila preobrazba, ki bi jo lahko v Nietzschejevih koordinatah poimenovali preobrazba v otroka.

Poglejmo, kako potekajo preobrazbe²⁶. Nietzsche pravi, da se mora duh najprej spremeniti v kamelo, nato v leva in nazadnje v otroka. Kamela je metafora za dolgo učenje in vzgajanje, za sprejemanje in ponotranjenje vrednot. Predstavlja stanje, ko je subjekt moralni zakon ponotranjil, ko je postal moralni subjekt.

Ta odgovorni in na dolžnosti temelječi subjekt se nato upre. Rušilec, upornik zoper obstoječe vrednote, zoper obstoječi simbolni red se skriva v metafori leva. Staro ruši, a novega ne vzpostavlja. Novi začetek, ki prevrednoti vrednote, »iz sebe vrteče se kolo ...« predstavlja metafora

²³ Ibid., str. 148.

²⁴ Ibid., str. 150 in 151.

²⁵ V romanu zmoti doživetje tetin prihod, sploh je njena naloga, da moti pisatelja.

²⁶ Dijaki ptujske gimnazije so na začetku oktobra obiskali Kosmačevo domačijo. Ta ekskurzija je bila mišljena kot medpredmetno sodelovanje: vsako predmetno področje je pristavilo svoj lonček, tudi filozofija. Besedilo O treh preobrazbah beremo kot motivacijsko besedilo za vstop v svet filozofije, zato so dijaki dobili tudi izbrane odlomke iz romana, da bi jih brali skupaj z Nietzschejevim besedilom.

otroka. Med levom in otrokom je doživetje »noči sveta«, je mistično doživetje, je smrt stare osebe in rojstvo nove. Je vzpostavitev novega simbolnega reda.

Če vprašamo dijake, katero stopnjo preobražanja zavzemajo sami, se jih večina vidi kot leve, čeprav je iz besedila razvidno, da bi morali biti v položaju kamele. Pojavljajo se tudi razlage, da se je Nietzsche zmotil, saj smo vendar najprej otroci, nato se nekaj upiramo, nato pa nas naložijo in to nesemo do bridkega konca.

Kako to, da je mogoča tako neobičajna razlaga, in ali je res tako neobičajna?

Nietzschejev opis kamele bi lahko ponazorili s Kosmačevim odlomkom, ki se začne z očitovimi besedami »No, sedaj pa na delo ...« ter predpostavlja učenje in šolo, v kateri je učenec podložen učnemu procesu, ne pa šole, kakršno dijaki nemara poznajo danes.

Ponazorimo z odlomkom iz dela S. Žižka:

»Smisel izobraževalnega sistema ni več vsaditev neke določene vednosti in nekega določenega sistema pravil socialnega obnašanja v učenca; taka šola je dojeta kot nekaj 'odtujenega', 'represivnega', kot institucija, ki se ne ozira na učenčeve individualne potrebe ipd.; smisel šole naj bi nasprotno bil omogočiti učencu, da prepozna in v skladu z družbenimi potrebami usmeri in razvije svoje ustvarjalne potenciale, da si ustvari prostor za svobodni razvoj svoje osebnosti. ... Na vseh ravneh družbenega življenja naletimo na ta kult 'avtentičnosti', zavreči je treba 'maske', 'odtujene družbene vloge', 'represivna pravila' in pustiti prosto pot svojemu 'pravemu jazu', sleherno področje udejstvovanja ... naj bi v čim večji meri postalo področje izražanja in afirmacije 'avtentične' osebnosti, področje razvijanja njenih kreativnih potencialov ...«²⁷

Naj kolege spomnimo na priporočila in direktive, ki zahtevajo prepoznavanje in razvijanje dijakovih zmogljivosti. Paleta strategij in možnosti, da bi učenci prepoznali, kje so njihova močna mesta, za kaj so nadarjeni, kje so lahko ustvarjalni. Dati jim moramo vedeti, da so avtoritete oni, mi pa le servis za razvoj tega. Avtoriteta kot mesto, od koder se zapoveduje, je hkrati mesto, do katerega se vzpostavi distanca, do katerega se organizira odpor, upor. Če ta avtoriteta manjka, razpršeni individui v razpršenih akcijah rušijo razpršene avtoritete. Uporni »Ne« postane »Ne, komu že?«. Zazdi se, da če nam je ta »Ne« uspelo nasloviti na nekoga, ta naslovljeni v naslednjem koraku že z naslavljačim skupaj vzklika »Ne«. Demokratizacija oblasti omogoča, da je lahko vsak oblast, hkrati pa, da je vse oblast. Da sta oblast in upor na isti strani, da sta vseobsegajoča.

Zdi se, da smo v sodobnosti priča izostanku dveh Nietzschejevih preobrazb. To, kar bi moralo biti cilj dolge in tvegane poti ter težavnih in nevarnih preobrazb, je mogoče že v izhodišču. Ustvarjalna, pristna oseba (»iz sebe vrteče se kolo«) je predpostavka. Toda kot ne moremo do mišic brez naporne vaje, ne moremo do ustvarjalnosti brez napornega procesa, dolgotrajne pokornosti učenju, kar je – kot kaže roman – pogoj, da se v težkih časih morda nekoč dvignemo v upor. Če ne bomo najprej kamele, ne bomo nikoli levi, temveč le oslički (Ostržki, ki se izgubijo v zabaviščnem otoku), ki izbirajo med različnimi potrošniško danimi možnostmi, dejavnostmi, osebnostmi. Kar torej danes mladi nemara spregledajo, je, da izbire niso pristne, da je izbiranje že prečiščeno, ponujeno in vsiljeno. Ni jim treba premišljevati, tehtati, izbrati in biti odgovorni za izbiro. Instanca, ki bi to storila, manjka. Nietzschejev cilj sicer je »otrok«, a tega ne smemo zamenjati z današnjo zlorabo pojma otroštva in izuma mladostnik, pri čemer je drža »osliček« zapovedana. Sodobni odrasli otrok oziroma ohranjanje otroka v sebi, kar je danes tako zaželeno in ljubko, ni nič drugega kot patološki narcis, pravi proizvod sodobne družbe. Ponazorimo z odlomkom:

²⁷ Slavoj Žižek, »Patološki narcis« kot družbeno nujna forma subjektivnosti, str. 122.

»Narcisizem je psihološki izraz te odvisnosti. V svoji patološki obliki se prikazuje kot obramba zoper občutek nemočne odvisnosti v zgodnjem otroštvu, ki ga skuša premagati s 'slepim optimizmom' grandioznimi iluzijami osebne avtarkije. S tem ko moderna družba podaljšuje ta občutek odvisnosti tja do odrasle dobe, spodbuja pri ljudeh, ki bi v drugačnih okoliščinah morda sprejeli neizogibne omejitve svoje svobode in svoje osebne oblasti – omejitve, notranje samemu človeškemu položaju – z razvijanjem svojih starševskih in delovnih kompetenc, razvoj stopnjevalnih narcističnih stanj. Družba vse bolj otežuje posamezniku najdevanje zadovoljitve v ljubezni in delu, vendar pa ga hkrati obkroža s sfabriciranimi fantazmami, ki naj bi mu priskrbele totalno zadostitev.«²⁸

Sodobna družba naj bi vzgajala pristnega in svobodnega posameznika. Toda tudi sodobno razumevanje teh dveh pojmov je problematično. Da dobimo širšo sliko, pogledimo, kako dijaki danes razumejo svobodo. Zanje biti svoboden pomeni izključno imeti svobodo izbire med različnimi možnostmi. Ta razprava se je razvila ob gledanju odlomkov iz filma 300 kot uvoda v grško filozofijo. Dijakom se vzgojni proces, ki so mu izpostavljeni mladi Špartanci, ne zdi le zahteven in krut, glavni problem vidi jo v tem, da mladenič nima možnosti izbrati drugačnega življenja. To, kar spregledajo, je, da je bil pahnjen v drugačno življenje, v divjino (tam bi lahko končno tudi ostal) ter da vrnitev v skupnost temelji na globokem uvidu v pomen skupnosti in nujnosti podrejanja Zakonu, če smo njeni člani. Če teh izbir ni, oseba ni svobodna.

A tako razumevanje svobode je le nadaljevanje neke bolj temeljne svobode, pri kateri smo morali²⁹ izbrati. Zakon nas je omejil ter s to omejitvijo šele omogočil svobodo in svobodno izbiro. Na primer biti Špartanec pomeni biti

podrejen redu, zakonu in disciplini. Braniti Šparto je tako edino svobodno in razumno dejanje. Če je ne bi branili, bi jo izgubili. In ne bi je ubranili, če bi ne bili izurjeni, vzgojeni in izobraženi v vednosti, da skupno življenje temelji na redu, zakonu in dogovoru. Če dogovore kršimo, tvegamo, da skupnost razpade. Svoboda izbiranja je tako sekundarna glede na svobodo, omogočeno z zakonom, ki daje svobodo in izbire šele omogoča.

Če bi uporabili psihoanalitično terminologijo, bi dejali, da mora vzgoja (doma in v šoli) omogočiti **simbolno identifikacijo**: identifikacijo s stvarjo, idealom, zakonom, ki smo mu podrejeni in ki presega narcistični interes jaza ter tvori del simbolne ureditve, v katero smo vpeti in v imenu katere žrtvujemo svoj narcisizem. Sodobna družba ne spodbuja subjekta k podreditvi svojih potreb in interesov potrebam in interesom nečesa, kar presega posameznika in kar je – denimo skupnost, tradicija – zunanje njegovemu jazu. Te sublimacije se mu kažejo kot pritisk, nevarnost za posameznikovo zdravje in za dobro, zato ga terapija celo osvobaja, odreši teh zastarelih pojmov (ljubezen, dolžnost). Temeljna poteza poznokapitalistične družbe je zlom (očetovske) avtoritete, permisivnost (značilna za duševni razvoj Narcisa), vzpon iracionalnega, krutega, predojdipovskega nadjaza. Subjekt se počuti prostega, ne pozna notranjega zavezujočega zakona, le zunanja »pravila igre«.

Ali lahko, glede na rečeno, dijaki sploh razumejo roman *Pomladni dan*?

Pisatelj nedvomno pripada etiki individualne odgovornosti in pobude. Deležen je notranjega zadovoljstva, ker je opravil svojo dolžnost kljub pritiskom okolja. Deležen je notranjega zakona, ki se kaže kot »glas vesti« oziroma ponotranjeni očetovski Ideal Jaza. Sodobni dijaki po drugi strani pripadajo **permisivni postindustrijski družbi**, pri čemer notranji zakon nadomesti narcistični »veliki Jaz«.

²⁸ Ibid., str. 121.

²⁹ V »izsiljeni izbiri« je vse, kar kot svobodni subjekti lahko storimo, da to potezo izbire ponovimo, da torej hote izberemo zakon, besedo. Naša razlaga romana poskuša nakazati to potezo.

Ampak ali takšna nezavezujoča drža res omogoča večjo svobodo? Psihoanaliza to zanika, trdi, da družba ni nič manj represivna, temveč celo bolj. Družbene zahteve ne privzamejo več oblike celotnega, ponotrzanjenega simbolnega koda, zakona, ampak so na ravni predoidipovskega nadjazovskega ukaza. Socialni veliki Drugi (mreža socialnosimbolnih razmerij), v katerega je vpet subjekt, deluje kot »mati-od-katere-je-odvisna-zadovoljitev-naših-potreb« in je enaka podrejenosti kaprici tiranskega Drugega, ki ni podvržen Zakonu. Tiranija posamezne kaprice se reši v univerzalnem mediju zakonitosti; na mestu iskanja ljubezni Drugega (ko poskušamo ugoditi njegovim zahtevam in tako doseči obdaranje s posebnimi ugodnostmi) stoji jasno uzakonjeno razmerje pravic in dolžnosti.³⁰ V tem je tudi pomen Ojdipovega kompleksa, ki nadomesti vladavino posamezne kaprice Drugega z vladavino vsesplošne simbolne instance očetovskega Zakona.³¹

Otrok izkusi, kako je že sam materinski Drugi podložen nekemu Zakonu, neki »besedi«. Zakon je izvirno Zakon, ki velja predvsem za samega Drugega, za tistega, ki je dotlej obvladal subjekt, katerega kaprici je bil subjekt podvržen. Zaton institucionalne avtoritete v permissivni družbi spodbudi razvoj krutega, kaznovalnega nadjaza, ki ob odsotnosti socialnih prepovedi in veljavnih avtoritet črpa agresivnost in destruktivnost iz Onega. Hrbtna stran zloma očetovske avtoritete je vznik materinskega nadjaza, ki zapoveduje uživanje (nenehno hlastanje za socialnim uspehom, prevlado nad drugimi, izkoriščanje za podreditev lastnemu narcizmu). Neuspeh pa kaznuje z neznosno tesnobo, mazonističnim samoponiževanjem.

Tukaj bi lahko staknili vse začrtane poti.

³⁰ Misel, da permissivna vzgoja subjekta osvobodi, lahko krute samokaznovalne prakse, ki se jim podrejujejo mladostniki, zlahka ovrže. Ker ni jasne instance prepovedi, je kaznovanje, samokaznovanje način življenja, identitete.

³¹ Ta prehod je lepo viden v filmu *300*: rojstvo pravičnega, razumnega in zakonitega zoper nedoumljivno, mistično, zoper kaprice despota, božanskega kralja Kserksa.

Naredimo to z uporabo citata:

»Edina Možnost 'avtentičnosti' je v tem, da 'avtentično' sprejmemo nase simbolni Mandat, da se 'avtentično odtujimo' v simbolni potezi, Idealu-Jaza, ki nas zastopa v simbolni mreži, da se, 'naj stane, kolikor hoče', ne izneverimo simbolnemu 'poslanstvu', ki smo ga vzeli nase.«³²

Vrnimo se za konec k dvema pomembnima trenutkoma iz romana, k tesnobi ob zrcalu in k mističnemu dogodku. Rekli smo že, da pisatelj doživi napad panike. Ko sliši, da je oče mrtev, pobegne s prireditve in se znajde pred zrcalno podobo, vendar podobe ne prepozna. Kako bi lahko to razložili? Kako se lahko zgodi izguba identitete komu, ki je nedvomno združil očetovski Zakon, ki je storil dolžnost, ki je ponotrzanil Ideal Jaza? Toda njemu daje mesto v intersubjektivni mreži identifikacija z Zakonom. Hkrati je zanj nosilec tega zakona pravi oče. In ko izve, da očeta ni več, za hip izgubi mesto, od koder se je prepoznaval. Lahko bi tudi rekli: *tista točka v Drugem, iz katere, od koder se subjekt vidi v obliki, ki je vredna ljubezni, se kaže kot vredna ljubezni Drugega, manjka*. Pisatelj tako izgubi tla pod nogami, temelj svoje osebnosti. To vrtnčenje lahko ustavi le nova izguba: izguba izgube. Mistični, zgoraj poimenovani Oceanski občutek bomo zdaj osvetlili še drugače, z Žižkovo razlago sklepnega dejanja Rossellinijevega filma *Stromboli*. V njem glavna junakinja Kerin pobegne od patriarhalnega moža, priti mora na drugo stran otoka, kjer je pristanišče in pot v svobodo, a ko je na vrhu hriba, izbruhne vulkan. Zaprepačena vzkligne »O Bog«, nato se naslednje jutro prebudi in ostrmi nad veličastnim mirom okoli sebe in ponovno vzkligne »O Bog«:

»Dejanje, ki ga opravi (oziroma, natančneje, ki ga prestane) Karin skozi 'mistično' izkustvo na ognjeniku, skozi srečanje z Realnim, je dejanje simbolnega samomora: dejanje, ko 'izgubimo vse', ko zabrišemo celotno simbolno realnost,

³² Ibid., str. 129.

zavzamemo distanco do nje, se izvržemo iz nje, da bi lahko začeli iz 'točke nič', iz točke absolutne svobode, ki jo je Hegel poimenoval 'abstraktna negativnost', vrtoglavo brezno nič, ki vse potegne vase. ... Trenutek tega izkustva, ko nam odpoved vsemu da mir in blaženost, lahko natančno umestimo: obrat nastopi med dvema imenoma Bog. ... prejšnja izkušnja izgube se ji je sprevrnila v zgubo same zgube; izkusila je, kako je bilo tisto, kar jo je bilo strah izgubiti, samo nekaj ničvrednega, nekaj, kar je pomenilo zgubo. Tisto, za kar v obupu prejšnjo noč ni imela dovolj hrabrosti, da bi opravila, je prav ta simbolni samomor, odpoved simbolni realnosti.«³³

Takšno razumevanje »mističnega« doživetja bi pojasnilo tudi, zakaj Kosmač govori o dveh pomladnih dneh z enakimi besedami. Če je bil subjekt prvega dne subjekt svobode, ki je vzel nase težo Zakona, ki je Zakon introvertiral (in se je tako osvobodil »nore« svobode stanja pred Zakonom) in opravil svojo Dolžnost, postavljen pred očetovo smrt, kar mu je spodmaknilo tla pod nogami in povzročilo izgubo identitete; potem je bil subjekt drugega dne subjekt, ki je izkusil »smrt samega Drugega«, ki je zavzel distanco do samega Drugega, do simbolne mreže intersubjektivnih razmerij. V subjekt se skozi to izkustvo vrne *tisti* »mrk realnosti, razpustitev vseh vezi z njo, čista vpotegnitev subjekta vase, ... izkustvo čistega Sebstva kot 'abstraktne negativnosti' ... In red Simbolnega, svet Besede, vznikne šele na podlagi tega izkustva ...«³⁴

Beseda, ki vznikne po tem izkustvu, je na videz enaka, a v bistvu drugačna. Sedanjega ustvarjanja se drži tisto izkustvo noči, ustvarjajoči, ki se zaveda neutemeljenega kroženja Simbolnega, se hkrati zaveda, da je »iz sebe vrteče se kolo«, Otrok.

Končajmo s pogovorom med pisateljem in njegovo teto:

»In ti tako pišeš? Iz svoje glave? ... Čudno ... Čudno. A najbolj čudno je, da človek v to zabije vse svoje življenje, da prebedi noči in noči, z vsem svetom sprt, lačen in premrl, in piše, piše, piše, brez prestanka in brez ukaza. Od kod ta obsedenost? In le čemu? ... Mar bi drva sekal!«³⁵

Literatura

Freud, S. (2001), *Nelagodje v kulturi*, Gyrus, Ljubljana.

Kosmač, C. (1985), *Pomladni dan*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Žižek, S., (1990), »Rossellini: Dejanje, svoboda, samomor«. V *Beseda, dejanje, svoboda, Problemi –Razprave*, Ljubljana.

Žižek, S. (1987), *Jezik, ideologija, Slovenci*, Delavska enotnost, Ljubljana.

³³ Žižek 1990, str. 77.

³⁴ Ibid., str. 88, 89.

³⁵ Kosmač 1985, str. 307.

Filozofija za otroke

Eva Zakšek

Novi knjigi o filozofiji za otroke

V prvem delu so predstavljeni bistveni elementi pristopa k filozofiji za otroke, ki jih razvijata Barry Hymer in Roger Sutcliffe.¹

10 korakov učnega procesa

Značilno uro filozofije za otroke v grobem sestavlja deset korakov. Vsakega med njimi lahko preoblikujemo tako, da ustreza starosti in potrebam učencev.

1	Priprava	Dejavnost, ki izpopolnjuje delovno veščino v skupini ali raziskovalne veščine.
2	Predstavitev	Spodbuda, ki sproži strinjanje, nestrinjanje ali negotovost.
3	Čas za razmislek	Samostojen premislek in pogovor v manjših skupinah.
4	Zastavljanje vprašanj	Kar zanima vse, oblikujemo v vprašanja.
5	Premislek o vprašanjih	Premišljujemo o tem, kaj je v ozadju nastalih vprašanj.
6	Izbira vprašanja	Odločimo se, na katero vprašanje se bomo osredotočili.
7	Prve besede	Ugotavljamo, kako bi lahko začeli odgovarjati na vprašanja.
8	Gradnja	Skupaj se lotimo razumevanja vprašanj in odgovorov nanje.
9	Zadnje besede	Vsakdo pove svoje mnenje o obravnavani tematiki.
10	Premislek	Premislek o procesu, poteku ure, napredku in načrtih za nadaljevanje.

Temeljni dogovori

Skupnosti raziskovanja so skupine, ki lahko dobro delujejo od začetka, lahko pa to dosežejo z vajo in temeljnimi dogovori, kakršni so:

- **LEONG** (Le Ena Oseba Naenkrat Govori): spoštovanje pravic drugih;
- **bodi pripravljen spremeniti mnenje:** kako poslušati druge; pripravljenost videti stvari drugače;
- **opri se na prejšnjega govorca:** povezovanje lastnih misli s tem, kar so rekli

¹ Barry Hymer, Roger Sutcliffe: *P4C Pocketbook*, Teachers' Pocketbooks 2012.

drugi, pri čemer govorca, na katerega se navezujemo, tudi poimensko navedemo;

- **navedi dokaze in razloge:** navedba razlogov za izrečeno;
- **ostani miren in prijazen:** cilj je razumeti drugega, ne premagati ga;
- **vztrajaj in bodi pogumen:** vztrajanje pri lastnem mišljenju in verjetju;
- **ceni različnost ljudi:** delitev izkušenj in občutkov z drugimi;
- **obdrži smisel za humor:** cilj je ravnovesje in pozitiven izid.

Spodbudite razred k lastnim temeljnim pravilom, morda po prvi uri filozofije ali pred njo.

Celovit pogled

Cilj raziskovalne skupnosti je napredek v:

- skrbnosti (pri poslušanju in vrednotenju);
- skupnosti (pri govorjenju in zagovarjanju);
- ustvarjalnosti (pri predlogih in povezovanju);
- kritičnosti (pri zastavljanju vprašanj in navajanju razlogov).

Vsako od zgoraj navedenih večšin lahko postavimo na prvo mesto, a najbolje je, da vzpostavimo ravnotežje, ki vključuje vse štiri. Pričakujemo lahko prehod od večšin k razvoju odnosa in stališč. Skrben mislec bo spoštljiv in naklonjen do drugih, dobra skupnost bo vodila k sodelovanju in ustvarjalnosti. Ustvarjalen mislec bo samostojen in dejaven, kritičen mislec pa razumen in premišljujoč.

Priprava: sedežni red

Idealna za začetek raziskovanja je razporeditev, pri kateri vsi sedijo v krogu, mize pa so potisnjene v stran. To podre hierarhijo med učenci in učiteljem, ustvari pričakovanje po vključitvi in sodelovanju pri procesu ter omogoči vsem, da vidijo vse. Bodite pozorni na skrita sporočila: prepričajte se, da sedite na isti višini kakor otroci. Če sedijo na preprogi, morate tam sedeti tudi vi.

Priprava: umirjanje

Spodbuda je najučinkovitejša takrat, ko smo zanje dovzetni. Pri tem so lahko v veliko pomoč dejavnosti, ki umirjajo. Na začetku ure si lahko pomagamo z naštetim:

Kinestetika	Minuta tišine (na začetku vam to lahko dela težave, a z vajo bo postalo lažje; pomagajo lahko zaprte oči in osredotočenje na dihanje).
Slušno	Predvajajte primerno (počasno, mirno, sproščujočo) glasbo.
Vidno	V minuti tišine se osredotočite na »vizualni magnet«, npr. na namizno svetilko, prižgano svečo, narobe obrnjen kozarec, napolnjen z vodo in bleščicami (pri čemer bleščice počasi padajo).
Čustveno	Vodite vizualizacijo: z zaprtimi očmi naj otroci v domišljiji napravijo sprehod po gozdu, se povzpnejo v zrak z balonom ipd. Kaj vidijo, slišijo, vonjajo ali okušajo na tem sprehodu? Išcite podrobnosti, nove in znane občutke.

Priprava: igre

Medtem ko se vaši učenci privajajo na FZO, lahko opazite, da priprave, ki umirjajo, niso več potrebne, in nadaljujete z dejavnejšimi igrami ali pa kar s predstavitevjo oziroma spodbudo. Kratke igre pomagajo razvijati intelektualno igrivost, večajo željo po tveganju in krepijo pozornost do drugih članov skupine. Pet najljubših iger FZO je:

1) Menjava mest: »Poišči drug sedež, če misliš, da ga lahko ...« (npr. povej, kdo je pravi prijatelj, kako se ljudje razlikujejo od živali itn.). Ta igra ločuje najboljše prijatelje in premeša socialne odnose. Sosede lahko spodbudimo, da si med seboj izmenjajo mnenja pred naslednjim miselnim izzivom.

2) Povej ime in pojdi (še ena igra menjave mest): vsi vstanemo. Začnete vi, in sicer tako, da poveste ime nekoga in obenem hodite proti njemu. On mora *takoj* vstati s sedeža, vi se usedete na njegovo mesto, on pa izreče ime nekoga

drugega in se usede na njegovo mesto itn.

3) »Ja, ampak« in »ne, ampak«: partnerju zastavite nekaj vprašanj, na katera lahko odgovori z da ali ne. Na začetku naj ima pet življenj in izgubi eno, kadar reče »da« (ali »ne«) ali kadar potrebuje preveč časa za odgovor.

4) Eden po eden: skupina stoji in vsi se morajo usesti, a usedejo se lahko le eden za drugim. Če se poskušata usesti dva hkrati, morajo vsi vstati in poskusiti znova. Pravila: nič govorjenja, nič kretenj, nič vzorcev. **Namig:** počasi se daleč pride.

5) Drugo življenje: če bi bil lahko za en dan nekdo drug ... Lahko si mrtva ali živa oseba, realna ali domišljajska, a povedati moraš zakaj. Vprašajte druge, ali se strinjajo z vašo izbiro.

Kaj je cilj spodbude

Spodbuda naj bi vaše učence vodila k razmišljanju in zastavljanju vprašanj na podlagi skupnih izkušenj. Lahko ločimo pet korakov:

1 Predstavitev spodbude	2 Vzbujoče zanimanje	3 Nastala misel	4 Odprt dialog	5 Zastavljeno vprašanje
-------------------------	----------------------	-----------------	----------------	-------------------------

Nekatere spodbude vzbudijo več zanimanja, odpirajo več dialogov in vodijo do več vprašanj kakor druge. Kako vemo, kakšna je dobra spodbuda? Pri FZO je malo gotovega, a v tem delu bomo uporabili *pripovedi* kot orodje, pripomoček pri izbiri dobre spodbude.

Narava pripovedi

E. M. Forster je zapisal, da je »*Kralj je umrl in potem je umrla kraljica*« pripoved, medtem ko je »*Kralj je umrl in potem je kraljica umrla zaradi zlomljenega srca*« zgodba. Pripoved gradijo:

- dogodek (kaj se je zgodilo?),
- junaki (kdo v zgodbi nastopa?),
- čas (kdaj se je to zgodilo?).

Zgodba pripovedi doda vzročnost, pove, zakaj se je nekaj zgodilo in kakšne so posledice. Vzročnost nam omogoča, da ustvarimo povezave in pomene, napravi dogodek zanimiv. Vidimo lahko, da je dober povzetek romana, pravljičnice ali slikanice lahko spodbuda za raziskovanje. Pripoved Ernesta Hemingwaya je npr. zgrajena le iz šestih besed: *Naprodaj: otroški čevlji, nikdar nošeni*. Tukaj ne najdemo enega samega jasno določenega elementa pripovedi, a zajeti so vendarle vsi štirje, kar vzbudi zanimanje, misli, dialog in vprašanja, to pa je učinek vsake dobre spodbude.

Avtor *Da Vincijeve šifre* pravi: »Po mojem mnenju idealna tema ne ponuja prave ali napačne rešitve niti jasno ne določa dobrega in zlega, sproža pa odlične debate.« Zamenjajte »temo« s »spodbudo«, pa dobite ideal filozofije

za otroke: idealna spodbuda je etično, estetsko in logično ambivalentna. Drobní namigi, ki jih daje, pa nas vabijo k temu, da jim podelimo pomen(-e). Dobra spodbuda daje prednost:

- negotovosti pred gotovostjo,
- ustvarjalnosti pred običajnostjo,
- življenjski izkušnji pred znanim dejstvom in
- širini konceptov pred ozkostjo posamičnega.

Nekaj odzivov na Hemingwayevo pripoved:

- Ta pripoved mi je blizu.
- Zakaj ni čevljevce nihče nosil?
- Ali so nekatere stvari predragocene, da bi jih prodali?
- Kdo je napisal oglas? Kdaj in zakaj?
- Je otrok imel zelo debele nogice?
- Kako dolgo moramo stvari obdržati?
- Je bil otrok mrtvoroden?

A kako lahko pripovedni model (dogodek, junak, čas, vzročnost) navežemo na artefakt,

skladbo ali težko razumljiv zgodovinski dogodek? Oglejmo si nekaj primerov.

Je karkoli lahko spodbuda

Učenci, večši filozofije, znajo pripovedni model povezati z najmanjšo spodbudo – uporabljeno vozovnico za vlak, drevesnim listom, igro kamen-škarje-papir, celo z eno samo besedo! Poglejmo si ta stavek iz Lipmanove knjige *Kio in Gus*: »Njeno pravo ime je Avgusta.«

Lahko bi rekli, da že stavek sam začenja zgodbo. A otroci, vajeni filozofije za otroke, bi preverili ključne besede (»pravo« in »ime«) ter jih oprli na *lik* (Avgusta sama ali ljudje, ki so jo poimenovali), *dogodek* (imenovanje), *čas* (kdaj je dobila ime?) in *vzročnost* (zakaj ima več kot eno ime?).

Po izpolnjevanju spodnje preglednice lahko učenci nadaljujejo z vprašanji, kakršna so: Zakaj imam več imen? Kakšen je pomen vzdevka? Ali ima vsaka stvar ime? Ali dajemo imena temu, kar delamo? Ali imenujemo stvari, ki ne obstajajo? Pri vsakem vprašanju poiščite primere in protiprimere.

Ime na mojem rojstnem listu	Starši me kličejo	Moji prijatelji me kličejo	Moji učitelji me kličejo	Moja domača žival me kliče

Iztisniti filozofijo iz spodbude

Kot je razvidno iz že napisanega, ima vsak korak v filozofskem raziskovanju neko vlogo. Spodbuda je bila minimalna, a z vajami smo poskušali osvetliti pojma »ime« in »pravi«. Katere besede se pojavljajo ob obeh pojmihi? Ali so sinonimi in protipomenke z njima povezani ali nepovezani? Zdaj že znate širiti besedni zaklad učencev, a težje je razvijati te veščine:

- razvrščanje,
- opredeljevanje,

- razločevanje (po stopnji ali vrsti),
- iskanje drugih možnosti in izjem.

Na kratko: učenje novih besed je za vaše učence dobra naloga. A za pravo razumevanje pojmov, na katerih besede temeljijo, morate stopiti še korak dlje.

Pojmovni koti

Dobra vaja za vadbo »pojmovnih mišic« vaših učencev se imenuje *pojmovni koti*.

Če spodbuda vodi k pojmu, ki mu je vredno

nameniti nekaj časa, ga lahko zapišemo na list na sredino pravokotnika. Potem tega razdelimo na štiri enake pravokotnike. Vsak del pravokotnika (ali kot) tako predstavlja svojo nalogo:

- 1) Sopomenke (ali protipomenke) – besede z istim ali nasprotnim pomenom.
- 2) Besedne zveze (ali stavki) – v katerih pojem običajno nastopa.
- 3) Primeri (ali okoliščine) – ki so povezani(-e) s pojmom.
- 4) Povezave (ali asociacije) – stvari ali ideje, ki jih vzbudi pojem.

Vaši učenci se lahko lotijo vaj vsak zase, s pomočjo svojega soseda ali v skupinah. Druga možnost je, da razred razdelite na štiri dele, vsaka skupina pa zapolni svoj pojmovni kot. Na koncu ves razred premisli in primerja nove ideje in razvijejo se bogate razprave.

Veliko navezav

Čeprav smo hoteli pokazati, da je celo minimalna spodbuda lahko ustrezna, vam ne priporočamo, da v novi skupini kot spodbudo uporabite posamezno besedo ali avtobusno vozovnico. V prvih mesecih izberite nekaj, kar ima v sebi jasen pripovedni model – razredu ponudite več navezav in okvirov v povezavi z dogodkom, liki, časom in vzročnostjo. Pri tem moramo biti pozorni na starost udeležencev in na to, kako izvedeni so v filozofiji za otroke.

Štirje elementi dobre spodbude

Ne glede na to, kakšno spodbudo izberete, se prepričajte, da vsebuje vsaj nekatere spodaj navedene elemente:

- 1) **Velike ideje:** vsebina s filozofsko brezčasnimi pojmi, kakršni so resnica, lepota, sreča ali moč.
- 2) **Oporečne ideje:** vsebina, ki spodbuja razumske argumente in izmenjavo različnih mnenj. Etične dileme in težke odločitve pridejo tu zelo prav.
- 3) **Presenetljive ideje:** vsebina, ki preseneča, draži in očara. Moderna umetnost pogosto uporablja ta način – drugo ob drugo postavlja podobo nedolžnosti in nasilja, spremeni logo Mercedes Benza tako, da spominja na nacistični simbol ...
- 4) **Povezovalne ideje:** liki in zgodbe, ki vzbujajo sočutje in omogočajo identifikacijo.

Pogostnost vprašanj

Kako lahko razvijemo radovednost, ki je tako značilna pri majhnih otrocih? Lahko jim pomagamo z orodjem formalnega raziskovanja, morda z uporabo Kiplingove rime: *Ubogam šest poštenih mož. Naučili so me vsega, kar vem. Ime jim je Kaj, Kdaj in Zakaj, Kako in Kje in Kdo*. Ali pa z uporabo Kaganove razpredelnice vprašanj, na primer za preiskovanje slike:

	Je/je bil?	Dela/je naredil?	Lahko/bi lahko?	Bi rad?	Bo?	Bo morda?
Kdo						
Kaj						
Kje						
Kdaj						
Kako						
Zakaj						

Učencem lahko rečemo, naj oblikujejo šest vprašanj, ki se začenjajo z enim od Kiplingovih šestih mož, sledi pa naj jim eden od »pomočnikov«. Pretehtamo lahko uporabo različnih pomočnikov.

Še nekaj načinov, kako spodbuditi učence k spraševanju:

Kaj je moja zgodba? – Učencem prinesite neki predmet in jim naročite, naj si predstavlja, da ta predmet lahko odgovarja na vprašanja. Koliko vprašanj mu lahko zastavijo v paru?

Kaj je moje vprašanje? – Recite, da je »X« (na primer »opeka« ali »pet«) odgovor, učenci pa naj zastavijo čim več vprašanj s tem odgovorom.

Veriga vprašanj – Začnite z vprašanjem, ki ga je nekdo pred kratkim zastavil, npr. »Katere živali imajo pike?«. Učenci naj oblikujejo drugo vprašanje, ki vsebuje eno od besed iz prvega vprašanja. Npr. »Koliko različnih *živali* je na svetu?« in potem morda »Koliko različnih *svetov* obstaja?« itn.

Etiketna vprašanja – Učencem preberite besedilo in ga pokažite na papirju ali zaslonu. Koliko stavkov lahko spremenijo v vprašanja preprosto tako, da jim dodajo »ali ni?«, »ali je?« ali pa »ali imajo?«, »ali nimajo?« itn. Besedilo, ki ima mnogo trditev, je najboljša (ali ni?) – še posebno časopisni članki.

Od časa za razmislek k vprašanjem

Pri filozofiji za otroke si prizadevamo izboljšati večino zastavljanja vprašanj, tako da učenci postanejo izvedeni spraševalci. Čas za razmislek je pomemben del tega razvoja, ker zmanjšuje možnost, da imamo bogato spodbudo, ki vzbudi le malo vprašanj. V tem primeru lahko poskusite eno od teh možnosti:

- Učence opozorite, da si spodbudo pozorno ogledajo, jo preučijo, saj le tako lahko o njej dobro razmislijo.

- Vodite jih v pohod ali celo potep misli, recite jim, naj dajo mislim prosto pot.
- Po spodbudi predlagajte, naj pomislijo na kar koli, kar jih bega, kar jim je všeč, kar jih draži, ali kar koli, kar jih zanima ali privlači.
- Recite jim, naj se domislijo dveh ali treh »velikih idej« ali »stvari za razmislek«.

Kaj storiti, če prva vprašanja spadajo k vprašanjem nižjega reda?

Starejše učence lahko spodbudimo, da vprašanja razvrstijo z uporabo tradicionalnih filozofskih pojmov: etika, politika, estetika in spoznavna teorija. Enostavne oblike so lahko: vprašanja o dobrem in zlem, pravice in odgovornosti, kaj imamo radi in kaj cenimo, vednost in realnost – vključena so vprašanja o izkušnjah.

Občutek za filozofijo lahko oblikujemo še z osredotočenjem na velike ideje (ali bogate, sočne pojme). Veliko ljudi ima intuitiven občutek, da je »moč« večja/bogatejša ideja od »orešček«. Vaš razred lahko začne s tem, da pojme razporedi bo abecedi, pri čemer jih izpelje iz učnega načrta, ne le iz ur FZO.

Pri analizi idej si lahko pomagamo s SOS:

- **Skupno** (ljudem in kulturam sveta),
- **Oporečno** (glede na pomen in vrednost),
- **Središčno** (osrednji, pomemben za to, kako ljudje razmišljajo o sebi in svetu).

Poskusite ta merila uporabiti pri razvrstitvi teh pojmov: živali, nasilneži, vzroki, sanje, izobrazba, zabava, dober, počitnice, neodvisnost ipd.

Kvadrant vprašanj

To orodje je bilo uspešno uporabljeno za razvrščanje in zastavljanje vprašanj:

Posebna vprašanja		
Zaprta vprašanja	1. Opazovanje ali »poglej in povej«	2. Spekulacija ali »uporabi domišljijo«
	3. Splošno znanje ali »vprašaj strokovnjaka«	4. Filozofija ali »pre- misli«
Odprta vprašanja		
Splošna (življenjska) vprašanja		

Kvadrant vprašanj lahko uporabimo pri analizi vprašanj, ki so se oblikovala med uro FZO. Morda je najučinkovitejši ob uporabi risbe. Učence spodbudite, da nekaj vprašanj postavijo v ustrezen kvadrant. Če je vprašanje težko umestiti, si lahko pomagamo z razpravo in razvrstitev pojasnimo. Če je v posameznem kvadrantu malo vprašanj, lahko dodamo nova, ki ga zapolnijo.

Premik vprašanj na višje ravni

Učenci običajno zastavljajo manj vprašanj iz prvega kvadranta kakor učitelji. Vendar pa so pri učencih pogosta vprašanja iz drugega kvadranta (spekulativna vprašanja), še posebej takrat, ko poskušajo ugotoviti motivacijo. Številna od teh vprašanj se začenjajo z »Zakaj ...?«.

Pred ali med raziskovanjem lahko predlagate, da vprašanja, kakršna so »Kam je odšla?«, **posplošijo** v »Kam bi lahko odšla? (In zakaj?)«. Vprašanje, kakršno je »Zakaj je ...?«, pa lahko postane »Zakaj bi nekdo hotel ...?«.

Vaja lahko pokaže, kako na videz preprosta vprašanja o dejstvih lahko »zrastejo« v večja, bolj konceptualna. Na primer: »Kdo je pazil na otroke?« → »Kdo bi lahko pazil na otroke?« → »Kdo bi moral paziti na otroke?« → »Ali otroci lahko pazijo sami nase?« → »Je 'paziti na' nekaj drugega kot 'imeti na očeh'?«.

Vprašanja rastejo predvsem na dva načina. Prvi je proti bolj konceptualnim ali splošnim vprašanjem (*Vedno?*) in drugi je proti bolj moralnim (*Bi moral?*).

Zastavljanje vprašanj

Vaš razred bo izboljšal kakovost vprašanj z vajo, za kar potrebuje med šest in dvanajst lekcij. Sledi nekaj variacij poteka zastavljanja vprašanj, ki lahko pospešijo učenje:

Skupna stvaritev (začetniki): skupinam damo minuto časa, da se odločijo, o čem bi najraje govorile. Predstavniki skupine zaključek predstavijo vsem. Vsakemu predlogu dodamo bodisi spontane predloge za raziskovanje bodisi imajo posamezniki ali skupine še nekaj časa za zapis mogočih vprašanj. Prva skupina potem izbere, katera vprašanja so ji najbolj všeč.

Skupnost vprašanj (za bolj izkušene skupine): posamezniki zapišejo toliko vprašanj, kolikor jih lahko v dveh minutah. Potem se razporedijo po parih in izberejo najboljše vprašanje, ki ga predstavijo skupini. Združijo se po dva in dva v skupino štirih in ponovno izberejo le eno vprašanje ter ga predstavijo skupini. Lahko se tudi pogovorijo o tem, kako bi vprašanja drugih izboljšali.

Premislek vprašanj

To najpreprosteje storimo tako, da vsak par ali skupino prosimo, naj pove kaj o tem, kako so »prišli do svojih vprašanj«.

Kadar ena oseba samozavestno nastopa v imenu skupine, lahko druge povabite, da dodatno opredelijo, kar je oseba rekla. Lahko tudi zastavite vprašanja, prosite za pojasnilo ali razlago. Lahko vprašate, ali je neko vprašanje povezano s spodbudo ali je splošnejše.

Naprednejša oblika tega procesa je, da vprašate spraševalce ali druge, h katerim pojmom ali vprašanjem bi to vprašanje lahko vodilo. Temu pravimo »misliti vnaprej«, lahko pa tudi »vprašanje za vprašanjem« ali bolj domiselno »čakajoče vprašanje«.

Ko so vprašanja enkrat na papirju (v prvih urah jih navadno zapišemo na tablo, pozneje pa skupine lahko zapišejo svoje predloge vprašanj na list A 4), učence spodbudite, da nekaj časa namenijo premisleku o vprašanjih, preden se odločijo začeti z enim od njih.

Dobro je premisliti, kako so vprašanja med seboj povezana. Spodbudite učence, da jasno izrazijo povezavo med njimi. Ni dovolj, da rečejo: »Obe vprašanji govorita o X.« Morda lahko obe povežemo s prejšnjo spodbudo. Ali pa lahko rečemo: »Kaj/po čem sprašujeta vprašanji v zvezi z X?«

Ko je podobnost med vprašanji jasna, lahko nadaljujemo s: »Kakšna pa je razlika med vprašanjema?«

Občasno, kadar ni bistvene razlike, lahko vprašanja »skupčkam« v eno vprašanje, še posebno kadar se želimo izogniti razdeljenemu glasovanju za posamezno vprašanje. Lahko poskušamo združiti dve precej različni vprašanji, a ne za vsako ceno.

Ena od možnosti je tudi, da vse povabimo k hvaljenju vprašanja, npr. tako da rečemo »Vprašanje X mi je všeč zato, ker ...«.

Po navadi je dovolj, da le ena oseba to stori pri enem vprašanju, a če imate dovolj časa, lahko vprašate, ali je še komu všeč to vprašanje iz drugih razlogov. Lahko načnete manjši pogovor in razpravljate o samih razlogih. Toda pazite, da pogovor ne zaide v polno raziskovanje, preden so bila predstavljena druga vprašanja učenec in preden se je skupina odločila za skupno vprašanje, ki ga želi obravnavati.

Druga možnost se imenuje »kroženje« ali

»vrtljak vprašanj«. Skupina oblikuje dva koncentrična kroga, pri čemer so otroci, ki stojijo v notranjem, obrnjeni proti otokom v zunanjem krogu, tisti, ki stojijo v zunanjem krogu, pa proti notranjim (tako ima vsakdo partnerja za pogovor). Partnerji razpravljajo o vprašanju le eno minuto, nato vodja zakliče »menjava« in notranji ali zunanji krog se premakne, tako da ima pri naslednjem vprašanju vsakdo drugega partnerja. Podoben učinek lahko dosežemo, če preprosto naredimo dve vrsti, ki stojita druga nasproti druge, in vsakič ena oseba spremeni mesto v smeri urinega kazalca.

Izbira vprašanj

Zaradi časovne omejenosti se skupnosti ponavadi osredotočijo na eno samo vprašanje. A ni narobe, če čas, ki ga imate, razdelite in obravnavate dve vprašanji ali več, če to želijo učenci. Lahko jih celo spodbudite, da povejo, kdaj je čas, da se od prvega vprašanja premaknete k drugemu, ali pa eno od vprašanj preložijo na naslednjo uro.

Enotno glasovanje: gre za tradicionalno obliko izbire vprašanj, ki jo pojasnjujemo s frazo »ena oseba en glas«. Pri mlajših otrocih je glasovanje pogosto slepo, morda tako, da so obrnjeni na zunanjo stran kroga. Lahko se tudi dogovorijo, da nihče ne more glasovati za svoje vprašanje. Tak sistem lahko privede do le nekaj glasov za posamezno vprašanje, glasovanje pa lahko ponovite in pri tem izbiro omejite na tri ali štiri vprašanja, ki so do takrat dobila največ glasov.

Večglasno glasovanje: to je zanimiva možnost, pri kateri posamezniki lahko glasujejo za toliko vprašanj, kolikor hočejo, tudi za svoje vprašanje. Lahko glasujejo celo za vsa vprašanja. Če tri ali štiri vprašanja dobijo skoraj enako število glasov, glasovanje ponovimo in tokrat dovolimo glasovanje le za eno ali dve vprašanji.

Več glasov: ta možnost je vmes med

prejšnjima glasovanjema. Najpreprostejšo obliko uporabljamo pri majhnih otrocih, dovolimo, da glasujejo za dve vprašanji (lahko tudi za svoje vprašanje). Če dovolimo glasovanje za tri vprašanja ali več, to storimo tako, da razdelimo karte, vžigalice ali kaj podobnega, otroci pa predmete položijo na vprašanja, ki so jim všeč.

3/2/1: gre za zahtevnejši sistem, pri katerem učenci izberejo tri najljubša vprašanja in jih razvrstijo glede na to, katero jim je bolj všeč. Medtem ko prebiramo vprašanja, dvignejo eno roko (en glas) za tretje najljubše vprašanja, dve roki (dva glasova) za drugo najljubše in vstanejo (trije glasovi) za najljubše vprašanje. Tu pomaga prostovoljec, ki prešteva glasove.

Motorno glasovanje: učenci se premaknejo k vprašanju, ki jim je najbolj všeč. Če nobeno nima jasne večine, se morajo tisti, ki stojijo ob vprašanju z najmanj glasovi, premakniti k drugemu vprašanju in morda utemeljiti svojo izbiro. To se nadaljuje, dokler nam ne ostaneta dve vprašanji ali eno samo. Če imata dve vprašanji enako število glasov, lahko slabo voljo zmanjšamo tako, da razdelimo čas na obe vprašanji.

Vrednotenje vprašanj

Nikoli ne vplivajte na izid glasovanja! Vztrajajte pri izbranem vprašanju in poskusite iz njega

iztisniti čim več. Ne pozabite, da gre pri FZO za postopno dobro presojo in postopen napredek, ne toliko za končni izid.

Ko učenci postajajo vedno boljši pri zastavljanju in kritiki vprašanj, bodo vedno več časa namenili prav vprašanjem. Zdi se, da s tem, ko se osredotočimo le na eno vprašanje, izgubimo veliko njihovega truda. Zato boste morda izbrali eno ali več od spodnjih možnosti:

- **Pustite** vprašanja na tabli ali tleh in se k njim vrnite med raziskovanjem.
- **Spodbudite** nadaljnje razmišljanje pri »Zadnjih besedah« ali pri »Premisleku«.
- **Obesite** jih na zid, tako ostanejo kot sklic v nadaljnjih dneh.
- **Vložite** jih v »škatlo vprašanj« in pozneje naključno izberite eno ali dve vprašanji.
- **Zabeležite** jih v (razrednem ali zasebnem) »filozofskem zvezku« ali »raziskovalnem dnevniku«.
- **Skopirajte** vprašanje, o katerem naj razpravljajo doma.

Dialog in debata

Med avtentičnim filozofskim dialogom in debato obstajajo razlike.

Filozofski dialog	Tekmovalna debata
Sodelovanje	Nasprotovanje
Išče resnico ali razumevanje.	Išče zmago.
V središču je učenje.	V središču je nastop.
Veča razumevanje.	Utrjuje že razumljeno.
Spopada se z raznovrstnim.	Išče enostavnost.
Razkriva in kritizira predpostavke.	Predpostavke zagovarja kot resnične.
Lahko spremeniš mnenje.	Sprememba mnenja je vdaja.
Upošteva druge – njihovo mnenje, poglede, verjetje in občutke.	Spodbija druge – argumenti so videti močnejši, kadar so argumenti nasprotnikov videti šibki.
»Nihče ni tako pameten, kakor smo pametni skupaj.«	»Pametnejši sem kakor ti.«
Sklepi so začasni.	Sklepi so dokončni.

Določite temeljna pravila

Zdaj ste prispeli do vprašanja, ki bo vodilo raziskovanje. Morda ni najbogatejše, a vprašanje je vendarle. Pazite! Če niste že takoj vzpostavili nekaj temeljnih pravil obnašanja (ko ste predstavljali filozofijo in skupnost raziskovanja), preberite spodnji zapis, tako boste spodbudili razmišljanje o samem raziskovanju:

Kmalu bomo poskusili odgovoriti na to vprašanje tako dobro, kakor zmoremo, in kot skupina. A ker nas je v tem razredu (x), vsi ne bomo mogli govoriti toliko, kolikor bi radi. Nekateri pa morda sploh ne bodo hoteli govoriti. Kaj torej moramo storiti, da bomo dobro razmišljali kot skupina?

Lahko pričakujete nejasne fraze, kakršne so »Moramo dobro poslušati drug drugega« ali »Biti moramo prijazni drug z drugim«. Pojdite globlje in recite: »Kako/kdaj veš, da te nekdo posluša?« (telesna mimika, očesni stik, komentar, ki je povezan s tem, kar si pred tem rekel, itn.). Ali: »Kako se obnaša nekdo, ki je do tebe prijazen?«, »Če si prijazen, ali to pomeni, da se moraš strinjati s tem, kar drugi reče?« itn.

Prve besede

Preden začnete samo raziskovanje, namenite minuto časa tihemu razmišljanju. Tako se bodo lahko vsi osredotočili na izbrano vprašanje in odbrali nekaj misli za skupno raziskovanje.

Temu sledi dialog v manjših skupinah, kar da učencem možnost, da izrazijo svoje ideje in preverijo odziv drugih, preden se vključijo v večjo skupino. Npr.:

- **Pogovor v paru:** prve misli delite s svojim sosedom. Preprosto in učinkovito.
- **Eden za drugim:** razporedite skupino v dve vrsti, ki stojita druga proti drugi. Otroci naj delijo misli z osebo, ki jim stoji nasproti 30 sekund; po tem času naj se vrsta premakne in proces se ponovi z drugim partnerjem. Napravite tri do pet takih srečanj.
- **Pokimaj ali odkimaj:** če vprašanje vodi k odgovoru da/ne, prosite udeležence, naj se premikajo po prostoru in kimajo, če se strinjajo, ali odkimavajo, če se ne strinjajo. Potem pa naj se približajo nekemu, ki se z njimi ne strinja, in izmenjajo razloge za (ne)strinjanje. Lahko si kadar koli tudi premislijo.
- **Zapišite odgovor:** mlajši otroci lahko zapišejo stavek kot odgovor na vprašanje, to pa potem delijo s skupino ali v paru z drugim otrokom.

Raziskovanje – začetek

V naslednji preglednici je navedenih nekaj vprašanj kot pomoč pri odpiranju skupinskega raziskovanja.

Spodbudna vprašanja	Nadaljevanje	Namen
Ali je v tem vprašanju kakšna pomembna beseda? (Npr. » <i>Ali lahko drevesa govorijo?</i> «)	Podčrtajte besede, ki jih izberejo, in jih vprašajte, zakaj je kaka beseda pomembna. Izberite eno, s katero boste začeli: » <i>Torej, kaj mislimo z 'govorijo'?</i> « Poiščite primere in protiprimere.	Učencem pomaga pri osredotočanju na ključne pomene. Pomaga pri vprašanjih, ki se zdijo zaprta ali prezapletena.

Ali to vprašanje kaj predpostavlja? (Npr. » <i>Zakaj se je Reza pretvarjala, da je bolna?</i> «)	Učenci naj dvignejo roko, če mislijo, da je predpostavka resnična, neresnična ali deloma resnična. Naj povejo, zakaj tako mislijo.	Okrepi pomemben filozofski pojem. Spodbudi globlje pomene in drugerazlage.
Bi kdo rad pojasnil, za kakšne vrste vprašanje gre? (Npr. » <i>Ali lisice živijo same?</i> «)	Določite osrednje pojme v vprašanju (npr. »same«). Vprašajte, kako bi iz tega lahko razvili dobro raziskovanje. Katera vprašanja bi nam tu pomagala? (Npr. » <i>Zakaj bi kdorkoli hotel živeti sam?</i> «)	Spodbudi metavprašanja (dvig nad vprašanje in preiskavo narave vprašanja samega). Učence opomni na vprašanja, ki niso raziskovalna (3. kvadrant), in jim pomaga spremeniti jih v raziskovalna.
Kdo bi rad odgovoril na to vprašanje?	Učenci naj z dvigom roke pokažejo, ali se z odgovorom strinjajo, ne strinjajo ali deloma strinjajo, in pojasnijo zakaj.	Prehod k samemu vprašanju. S tem se začne dialog in številne možnosti. Poudarjeni so razlogi.

Gradniki skupine ali raziskovanja

Spodbudna vprašanja	Nadaljevanje	Namen
Kdo se z Emo strinja ali ne strinja?	Lahko pojasniš, zakaj se strinjaš/ne strinjaš?	Vzpostavi podporo nekemu-stališču in razloge za to.
Kdo misli, da gre Tomaž v pravo smer?	Kaj ti je všeč pri njegovem vprašanju? Lahko nadaljuješ?	Utrdi mnenje učenca. Spodbuja pozorno poslušanje drugih. Osredotoča se na ključne vidike prispevkov drugih.
Nam lahko daš primer iz tvoje izkušnje?	Je to dober primer? Ali ima kdo drugačno izkušnjo?	Poživi raziskovanje in drugim pomaga pri vstopu v pogovor.
Kako je to povezano s tem, kar je Jana rekla pred tem?	Ali je torej tvoje stališče podobno Janinemu ali ne? Katero stališče je bolje dokazano? Bi Jani lahko pomagal razviti njeno misel?	Pospeši razvoj raziskovanja. Napravi raziskovanje bolj povezano. Oživi misli, ki so bile že predstavljene in ki bi se lahko pozabile.

Poglobitev raziskovanja

Spodbudna vprašanja	Nadaljevanje	Namen
Kako to veš?	Ali to vedo vsi? Zakaj? Ali to vedo le nekateri?	Razlikuje med apriornimi dokazi (neodvisnimi od izkušenj) in a posteriori dokazi (temeljijo na izkušnjah).
Ali tu imamo splošno načelo? (Npr. »Največ se naučimo, kadar se sami odločamo, o čem se bomo učili.«)	Ali lahko tonačelo podrobneje pojasniš? Ali tu obstajajo kake izjeme?	Iskanje skupnega, kar poveže posamezne primere. Odpre možnost za globljo resnico.
Ima kdo kakšen primer, ki bi to pojasnil?	Ali ta primer pomaga? Ali se z njim strinjate? Ali imate kakšen protiprimer?	Spremeni abstraktno v konkretno. Izpostavi argument analizi in nadaljnjemu raziskovanju.
Kakšne so implikacije ali posledice te trditve?	Zakaj je to implikacija? Čigava ideja bi imela drugačne implikacije? Ali se te posledice zdijo sprejemljive?	Novo »metaperspektivo« privede. Vodi razmišljanje k logičnemu koncu.

Utrditev ali eksplozija raziskovanja

Spodbudna vprašanja	Nadaljevanje	Namen
Zakaj potem preprosto ne ... (porabljamo toliko, kolikor lahko/obležimo in umremo/itn.)?	Nadaljujemo v vlogi hudičevega advokata – » <i>A potem bi morali ...</i> «, » <i>Ampak rekel si, da ...</i> «	Pogosto deluje kot nameren šok. Predstavlja stališče, nasprotno sprejetim stališčem. Spodbuja k premisleku implikacij in posledic.
Ne vem, kako lahko gremo od tod naprej. Ima kdo kakšno idejo?	Kdaj se nam je zataknilo? Katere vozle moramo odvezati? Aha, dobro, če torej ...	Okrepi vlogo posrednika kot soudeleženca. Omogoči drugim udeležencem, da sprejmejo odgovornost za raziskovanje in se trudijo tako kot posrednik.
Bi lahko povzeli, kaj smo do zdaj ugotovili?	Bi lahko navedli pet ugotovitev, do katerih smo prišli?	Okrepi raziskovanje pred zadnjimi besedami. Omogoči metamišljenje.
Kako smo napredovali pri tem vprašanju?	Ali je kakšna pomembna pot, ki smo jo do zdaj spregledali? Kam gremo lahko od tod naprej?	Povzemanje. Dvig nad vprašanje omogoča drugačno perspektivo.

Spopadanje s tišino

Tišina ni ...	Tišina je ...	Zato ker ...
vir zadreg.	vir okrepitve.	se ceni moč prispevka, ne pogostost prispevkov. Začutite tišino, začutite moč.
znamenje, da smo se izgubili.	znamenje, da smo si vzeli dovolj časa za najdenje prave poti.	boste z vsakim posegom v raziskovanje spremenili njegov potek. Zato ne hitite, poskusite prepoznati najboljši mogoči ukrep.
vdaja.	nameren korak.	se za tišino <i>odločate</i> , odločate se za čakanje na odziv skupine, odločate za zapozneli odziv na dvig rok. To počnete z razlogom.
kič.	zlata vredna.	tišina je cenjena zato, ker se le redko pojavi.

Vmesne besede: bodite pripravljeni, da odredite kratko prekinitev, odmor, ki naj traja 15 do 30 sekund za samostojno tiho razmišljanje ali delo v parih.

Razvoj: predstavite vidni signal (npr. roke čez ušesa), ki ga učenci lahko uporabijo, da si sami odredijo odmor.

Spodbudna metavprašanja

Metaspraševanje vključuje spraševanje o vprašanju samem. Predstavite besedo »meta« kot »preko« in pokažite, kako jo lahko uporabimo pri številnih postopkih: spraševanju, učenju, razmišljanju itn. Termin uporabljajte redno in nedvoumno. Pomemben je pri številnih procesih. Poglejmo si njegovo uporabo med raziskovalno fazo.

Pomoč	Namen
Po čem točno vprašanje sprašuje? Lahko kdo pojasni, kaj tu sploh preiskujemo?	Omogoča osredotočanje na pglavitne elemente vprašanja. Poveže izbrane besede z »veliko idejo«, ker so besede »orodje, ne stvari« (Wittgenstein), lahko se le približajo osrednji ideji.
Bi kdo rad zastavil vprašanje o vprašanju?	Povabilo k metavprašanjem, ki lahko vodi k razkritju zanimivih vidikov vprašanja.

Ali kdo razume to vprašanje drugače, kot smo ga razumeli do zdaj?	Izrazijo se perspektive tišjih udeležencev, ki bi med prevladujočo razpravo ostale pozabljene.
Smo pri tem vprašanju morda kaj spregledali?	Tako se izognemo prehitremu sklepu in odpremo nove raziskovalne poti.

Kdaj posežemo vmes

Spretnost dobre pomoči je tesno povezana s pravo odločitvijo za poseg – kako in kdaj to storimo. V grobem lahko rečemo, da bolj ko je skupina izkušena, več je opazovanja. Ne zato, ker izkušeni udeleženci ne potrebujejo pomoči, temveč zato, ker sami posežejo v dogajanje – drug drugega sprašujejo za pojasnila, dokaze, razloge, povezave itn. To je tudi naš končni cilj.

Nekaj primerov poseganja:

Sprožilec	Poseg	Namen
Preveč anekdotičnih prispevkov	»Slišim veliko zanimivih pogledov in zgodb, ampak ali bi kdo rad povedal, kako nam lahko ena od teh zgodb pomaga odgovoriti na naše vprašanje?«	Povezava konkretnih izkušenj učencev s splošnejšo resnico – premaknitev raziskovanja na področje konceptov.
Preveč abstrakcij – nekateri učenci ostanejo v ozadju.	»Uf, to pa težko razumem. Mi lahko kdo pomaga s primerom, ki bi mi olajšal razumevanje?«	Kakor zgoraj, a obrnjeno. Potrdi posredovalca kot zmožljivega soudeleženca.
Razpršeni prispevki	»Težko povežem vse te misli. Ali kdo ve, kako bi jih lahko povezali?«	Večja enotnost v raziskovanju, tako da si vsi skupaj prizadevamo za večjo jasnost.
Ponavljjanje že obdelanega	»Ali smo Jakobovo misel slišali že kdaj prej? Kdaj?« (Vprašajte v prijaznem tonu, ne s sarkazmom!)	Spodbuja pozorno poslušanje in vodi k napredku v raziskovanju.

Postopki, ki se nanašajo na težave v raziskovalnem procesu:

Sprožilec	Poseg	Namen
Tekmovalnost	»Ne pozabite, da se ne trudimo premagati drugega, ampak vprašanje!«	Vse opomnimo, da raziskovanje ni debata, cilj je napredovanje, ne zmaga.
Egoistični prikaz razgledanosti	»Sebastjan, kaj je tvoja osrednja misel? Ela, kako nam to znanje pomaga pri našem razmisleku?«	Okrepiti iskanje pojmovne jasnosti, povezav in razumevanja.
Smejanje komu (in ne z kom) ali njegovemu prispevku	»Ne vem, zakaj se nekateri smejejo – Nace, si opazil, da ...«	Okrepi spoštovanje do vseh stališč, Nacetu pa pomaga razumeti, da njegov prispevek ni bil tako trapast (je pa trapasto smejanje komu).
Spodkopavanje raziskovanja (redko)	»David, nam lahko poveš, zakaj si to rekel?«	Vztrajanje pri osebni odgovornosti za prispevke.

Pomoč raziskovalcem, ki imajo težave

Mnoga raziskovanja potekajo med poukom in težave spadajo zraven, imamo jih lahko vsi. Posamezni otroci imajo lahko posebne težave s procesom raziskovanja. Pomagamo si lahko tako:

Težava	Pred raziskovanjem	Med raziskovanjem
Učenec je željan pozornosti, nemiren in nagnjen k telesnim dejavnostim.	Razmislite, s katerimi vlogami bi pridobili pozornost tega učenca. Naj spremlja, kdo največ govori, naj beleži potek raziskovanja ali pa stoji v ozadju in deluje kot »tekač« – premika predmet, od enega govorca k drugemu. (To pomaga tudi kot čas za razmislek, saj traja nekaj sekund, preden tekač predmet izroči drugemu govorcu.)	Skupino opozorite na temeljna pravila. Dajajte takojšnje in pozitivne povratne informacije (za dobro poslušanje, pozornost itn.), neželeno vedenje pa prezrite. Vnesite druge dejavnosti, gl. srednji stolpec. Imejte dovolj premorov za dialoge ena-na-ena in kratke telesne dejavnosti.

Slabe slušne spretnosti	Imejte razredno diskusijo o tem, kaj pomeni dobro poslušanje, in pri tem uporabite vizualne predstavitve bistvenih stvari. Igre poslušanja za razvoj spretnosti (ena-na-ena).	Vračajte se k vidnim pripomočkom. Otrok naj bo pozoren na eno ali dve posebni stvari, npr. vsakič, ko nekdo reče »Strinjam se z« ali »ne strinjam se z«. Prešteje naj, kolikokrat se je pojavilo, in na koncu poroča.
Nepriljubljen otrok	Pri delu v parih učenca diskretno priključite priljubljenemu sošolcu. Izberite sistem izbire vprašanj, ki ne izpostavlja izoliranosti učenca.	Poiščite priložnosti, pri katerih je mogoče javno razumeti in ceniti prispevek učenca, njegov prispevek napravite vsem jasno razviden. Previdno dajte vedeti, da najboljše misli ne prihajajo nujno od zvezdnikov ali najlepših ljudi.
Tog in konvergenten mislec	Omogočite dovolj možnosti za naloge odprtega tipa in dejavnosti, ki imajo jasen potek, ter odigrajte eno mogočo rešitev (npr. <i>»Če je 12 odgovor, kaj je vprašanje?«</i>).	Poudarite, da moramo, zato da pridemo do najboljših odgovorov, preučiti veliko odgovorov. Tudi tiste, ki se sprva zdijo neumni. Opazite in okrepite toleranco do večpomenskosti in pomanjkanja gotovosti, pa tudi raziskovanja številnih možnosti.
Slovenščina kot drugi jezik	Za otroka pripravite izkušnjo spodbude vnaprej in mu pomagajte, da postane »strokovnjak« v tem, preden je spodbuda predstavljena razredu.	Prepoznajte in izpostavite ključne besede. Zaupajte procesu FZO, ki veča jezikovne sposobnosti.

Zadnje besede

Vsa raziskovanja opravijo neko pot, že zaradi zvonca ob koncu ure. Nekaj minut prihranite za zadnje besede, ki so lahko kratki pogovori z vrstnikom ali pa pogovor vse skupine v krogu. To vpliva na zaključek raziskovanja in je pogosto čas, ko tišji otroci spregovorijo prvič. Navedli bomo tri primere zaključkov.

1. Predaj predmet (npr. kip misleca ali filozofskega medvedka): otroci si v krogu podajajo predmet in so tako povabljeni h kratkemu zadnjemu prispevku. Govori lahko vsakdo, ki drži ta predmet. Prispevek je lahko sklepna misel, novo vprašanje, nekaj, o čemer se hočejo še več pogovarjati, ali pa le tri besede. Otroci naj imajo tudi možnost, da predmet le dajo naprej, ni jim treba govoriti.

2. Zapis razmišljanja: prosite za kratek zapis zadnjih besed na list papirja ali listič. Vsakdo lahko začne tako, da prebere svoje besede in listek položi v škatlo, ga pritrdi na »drevo znanja« v središču kroga ali pa na plakat, kjer smo pred tem zbirali vprašanja. Vrstni red ni važen, a pustite nekaj sekund časa med dejavnostmi posameznih udeležencev in bodite pozorni na vse, ki želijo priti na vrsto.

3. Pokaži spremembo (hitro in lahko): zamenjajte svoj sedež, če ste med raziskovanjem spremenili svoje mnenje (ali mišljenje) o nečem.

Pomen premisleka

Vodili ste prvih nekaj raziskovanj. Vaši učenci so se lepo odzvali na priložnosti za odprto raziskovanje in razgovor. Čutite celo neki občutek napredka pri posamezniku in razredu kot celoti. Kako lahko to nadgradite? FZO je vedno razumela, da sta **premislek** in **raziskovanje** bistvenega pomena pri dobrem učenju. Premislek pojasnjuje razumevanje in krepi učenje, še posebno učenje o učenju. Učencem boste najlažje pomagali, če jih spodbudite, da *skupaj* premislijo sam proces raziskovanja, razmislijo o tem, kako so razmišljali, pa tudi, o čem so razmišljali. Poskusite nekaj časa nameniti za formalen **premislek**, najbolje ob koncu ure ali dneva, morda vsaj ob koncu tedna.

Pregled vsebine – vizualna predstavitev

»*Lotimo se metaučenja!*« je verjetno pristop, ki od vaših učencev pričakuje preveč. Boljši prvi korak je morda, da jih prosite za premislek o vsebini raziskovanja kot celote.

Vizualna predstavitev raziskovanja je lahko diagram ali miselni načrt (organiziran po pojmi in ne po času), ki nam je lahko v veliko pomoč, ko ugotavljamo, kateri so bili ključni postanki na poti in večji premiki v razmišljanju vaših učencev. Govor o teh premikih jim omogoča spoznati, da dobro mišljenje vključuje:

- premislek predpostavk ali trditev,
- dajanje primerov in protiprimerov,
- primerjavo in povezovanje pojmov,
- ugotavljanje razlik.

Pregled vsebine – druge ideje

Najpreprostejše ustvarjanje diagramov ali miselnih načrtov je osredotočanje na ključne besede ali pojme. Te lahko prevzamemo iz zadnjih besed, tako kot si sledijo govorniki, ali pa iz skupinskega »plazu besed« na koncu. Tukaj je še nekaj drugih možnosti.

- Povabite »zasledovalce« ali »**zalezovalce velikih tem**« k zapisovanju poteka raziskovanja, lahko na stojalu z listi ali pa v svojem zvezku misli – pomagajo pri pregledu na koncu. Spodbudite lahko zapis misli in imena tistega, ki jo je izrazil.
- Bodite bolj pozorni na vprašanja kakor na pojme. Spodbudite »**opazovalce vprašanj**«, da prisluhnejo novim vprašanjem med raziskovanjem in jih zapisujejo. Raziščite povezave med novimi in izvirnimi vprašanji, da pripomorete k strategiji mišljenja.
- Osredotočite se na »**miselno besedišče**« (ali »majhne pojme za velike misli«), torej

dejstva/mnenja, strinjanje/nestrinjanje, dokaz/razlog. Spodbudite razred, da ustvari svoj seznam takšnih besed in označi, kolikokrat se posamezni pojmi pojavijo med raziskovanjem.

- **Snemajte** raziskovanje, opozorite na dobre ideje pri pregledu.

Nekaj osnovnega orodja za vrednotenje

Povzetki ne pripomorejo le k pregledu misli, ki so se pojavile, ampak tudi njihovem vrednotenju. Vodi naj nas vprašanje: *»Kaj se lahko naučimo iz tega raziskovanja, kar bi nam pomagalo, da bi nam šlo drugič bolje?«* Obstaja vrsta temeljnega orodja, ki nam lahko pri tem pomaga.

Najpreprostejši je de Bonov PMZ (ali **plus**/pozitivno, **minus**/negativno in **zanimivo**/nevtrarno).

PMZ lahko uporabljamo pri vrednotenju katerih koli vidikov raziskovanja, a uporaben je zlasti na posameznih stopnjah. Majhne skupine ali ves razred lahko spodbudimo, da oceni začetno dejavnost, spodbudo ali izbiro vprašanj itn.

Drugo orodje je še:

- lahko bi nam šlo še bolje, če ...;
- utrinek in želja (nekaj, kar nam je šlo dobro, in predlog za izboljšanje).

Namig: ko dobimo predloge za izboljšanje, jih

zapišimo in uporabimo pri načrtovanju nadaljnjih raziskovanj.

Preverba osnovnih dogovorov

Drug način, ki ga lahko uporabimo pri povzetku, so temeljni dogovori. Ti so še posebno pomembni v prvih dneh tvorbe skupnosti. Ne gre le za to, ali so te lastnosti, obnašanja prisotni ali ne, ampak zapisujemo njihov razvoj v času.

Skupnost lahko vprašamo, kako dobro jim gre pri:

- **resnosti:** spoštovanje drugih in njihovih idej (brez prekinjanja, skakanja v besedo);
- **odprtosti:** prožnost, pripravljenost spremeniti svoje mnenje;
- **konstruktivnosti:** zavesten trud za boljše ideje in boljše obnašanje;
- **razumnosti:** navedba in sprejemanje razlogov, tvorba zaključkov;
- **prijaznosti:** prijateljsko vedenje, nestrinjanje, a brez zoprnosti;
- **vztrajnosti:** volja misliti stvari do konca in pogumno vztrajati pri svojih stališčih;
- **empatiji:** navedba in sprejemanje razlogov, tvorba zaključkov;
- **optimizmu:** smisel za humor, pozitivnost.

Ogrodje FZO

Celosten pogled še v drugi obliki:

Oblika mišljenja	Najbolj znana praksa	Preprosta razlaga
Skrbnost	Poslušanje in vrednotenje	Mislino na druge.
Skupnost	Govorjenje in zagovarjanje	Mislino z drugimi.
Ustvarjalnost	Predlogi in povezovanje	Mislino sami.
Kritičnost	Zastavljanje vprašanj in navedba razlogov	Mislino o mišljenju.

Vidimo, da je vsaka od teh oblik mišljenja lahko samostojna ali pa si celo nasprotujejo (ustvarjalno proti kritičnemu ali kritično proti skrbnosti). Pri FZO se te oblike dopolnjujejo. Skupnost raziskovanja je skupina **kritičnih prijateljev**, ki se trudi skupaj priti do boljših idej.

Skrbno mišljenje – kaj iščemo

Matthew Lipman je pojem »skrbi« uvedel kot nasprotje nagnjenosti k prevelikemu poudarjanju kritičnega mišljenja. Njegovo razumevanje skrbnega misleca pomeni tistega, ki je občutljiv za druge ljudi, perspektive in smisle – razumevala in ne le razumna oseba. Ključno zanj je, da tako dobro posluša, kakor govori (ali celo bolje!).

Seveda lahko preverimo, ali je nekdo poslušal, tako da ga prosimo, naj ponovi, kar je nekdo rekel. A to je preveč »učiteljsko«. Bolje je, da občasno ustavimo proces in učence prosimo, naj v parih ponovijo, kar je nekdo ravnokar rekel ali kaj so rekli zadnji trije govorci. Pri povzetku lahko prosite učence, naj v paru drug drugemu povejo, ali mislijo, da jim gre poslušanje bolje, in kaj to dokazuje.

Namig: spodbudite jih k navedbi različnih oblik dokazov (npr. »ne skačem v besedo«) za skrbno mišljenje.

Drugi dokazi dobrega poslušanja, ki se lahko pojavijo na seznamu, so lahko:

- odgovori, povezani z besedami prejšnjega govornika, izrečeno je tudi njegovo ime;
- povezane opazke, torej tiste, ki so jasno povezane s prej izrečenim.

Namig: takšno vedenje lahko zapisujemo med uro ali pri povzetku, a najboljši način za izpostavitev takšnega vedenja je, če raziskovanje snemamo in si ga pozneje ogledamo.

Skrbno mišljenje lahko ovrednotimo tudi na višji ravni. Ann Sharp, Lipmanova najbližja

sodelavka, ga je pojasnila kot **hvaležno mišljenje**. Torej ne gre le za prepoznanje, da imajo drugi drugačno perspektivo, ampak cenimo njihov prispevek. Spodbudite učence k izražanju pohvale temu, kar je nekdo drug rekel in kar jim je bilo še posebno všeč. Izogibajte pa se temu, da bi posamezne ideje hvalili vi sami, saj s tem lahko zmanjšate zaupanje učencev v njihovo lastno sodbo. Bodite pripravljeni na pohvalo načina, *kako* se učenci izražajo, torej na njihovo skrbnost pri govorjenju.

Skupno mišljenje

Skupno mišljenje je morda najtežje označiti z besedami, a je najbolj razširjeno v zdravi skupnosti raziskovanja. Obstoj skupnosti implicira, da ljudje delajo skupaj. A kako to postane model mišljenja?

Kot model mišljenja gre za pravo nasprotje »tekmovalnega« mišljenja, kakršno je morda spodbujeno v debatah. Gre za mišljenje, pri katerem je bistveno, da konstruktivno pomagaš drugim. Nekaj načinov, kako lahko to evidentiramo, ovrednotimo in spodbujamo:

- pozitivna vloga pri dejavnostih, tudi pri zastavljanju vprašanj in glasovanju;
- pripravljenost na govorjenje in prispevanje k raziskovanju;
- podpirati druge, ki se trudijo govoriti ali izraziti mnenje;
- spodbudna obrazna mimika (smehljanje, kimanje itn.).

Ko skupnost raziskovanja dozoreva, lahko pričakujete številne spremembe v odnosu članov. Vaši učenci se bodo manj pritoževali nad tem, s kom delajo. Na splošno bodo prijaznejši, kar je lahko tudi znamenje skrbnejšega mišljenja.

Težje spremljamo napredek pri odnosu kakor pri veččinah. Bodite pozorni na:

- otrok da drugemu prednost pri govorjenju;

- nekdo zavestno igra posrednika med dvema vidikoma;
- učenci se pri skupnem delu raje javljajo.

Z užitkom bomo opazili, da učenci sami prevzemajo odgovornost za raziskovanje, predlagajo spodbude in vodijo različne korake, kakršni so zastavljanje vprašanj, glasovanje ali celo samo raziskovanje. Takšno odgovornost jim prepustite vedno, ko je to mogoče.

Ustvarjalno mišljenje

»Ustvarjalnost je moč povezovanja na videz nepovezanega.« (William Plomer)

FZO se osredotoča na ustvarjanje *idej* in ne na ustvarjanje *produktov*. Ustvarjalne ideje se med raziskovalnim procesom pogosto pojavljajo. Skoraj vsak besedni prispevek k raziskovanju lahko razumemo kot unikatni proizvod trenutka. Včasih učenci presenetijo s tem, kar rečejo, celo same sebe!

Namig: poskusite dati imena ustvarjalnim potezam, ko se pojavijo. Npr.:

- »Hvala za ta **predlog**.«
- »To zveni kot **druga možnost**.«
- »To je dobra **naveza**.«

Tako boste v povzetku lažje prepoznali korake in spodbudili učence k še več takšnim potezam.

Filozofsko raziskovanje si prizadeva **najti smisel**. Tudi samo iskanje smisla je ustvarjalen proces. Celo na ravni »znanih dejstev« je treba najti nekaj smisla. Na ravni razlage človeških čustev in vrednot pa je potrebno veliko ustvarjalnosti, delno z uporabo domišljije in empatije. To je reden cilj filozofskega raziskovanja: tako vi kot vaši učenci se morate zavedati, da ustvarjate nove pomene drug za drugega.

Namig: če le s težavo razumete izrečeno, se ne bojte prositi za **razlago**. Ko bodo vaši učenci sledili vašemu modelu in pretresali misli dru-

gih, pa tudi vaše misli, takrat boste vedeli, da so na poti k dejavnim iskalcem smisla.

Dobra metafora za ustvarjalno mišljenje govori o »raztezanju« mišljenja na nove načine. Pare lahko pri povzetku vprašate, kako se je njihovo mnenje (in čustva) raztezalo (kako je bilo izzvano in kako se je spreminjalo) med raziskovanjem.

Kritično mišljenje

Temeljni pomen »kritičnega« je »sodba«, kar seveda vključuje pozitivno in negativno vrednotenje in odločanje. Udeleženci FZO so spodbujeni k razmišljanju o mišljenju drugih in o lastnem mišljenju. Ob tem pa naj čim bolj presojajo in se odzivajo. Pravzaprav se odločajo, katerim idejam verjeti, jih ceniti ali celo v skladu s katerimi živeti.

Spraševanje in razmislek sta zelo povezana. Spraševanje omogoča prehod k boljšemu mišljenju, razmislek pa daje okvir, v katerem razvijamo in vrednotimo ideje.

Namig: spodbujati moramo zastavljanje vprašanj vseh vrst in jih tudi vrednotiti: takrat, ko se pojavijo, ali med premislekom. Podobne poteze in argumente moramo označiti, najbolje, ko nastanejo. Nekaj ključnih besed, ki so pri opazovanju v pomoč:

1. raven: ampak, zato, če, potem, zato, bodisi, ali, morda, mogoče, bi, ne, vedno, nikoli, enako, različno.
2. raven: argument, utemeljen, premisa, dokaz, razlog, implicira, sledi, sklep, primerjava.

Vprašanja in jezik utemeljevanja, za kar si moramo prizadevati v skupnosti raziskovanja. Vprašanja lahko zastavljamo z nameni:

- **pojasniti** – kadar pomen ni jasen;
- **ponazarjati** – kadar bi primer napravil pomen jasnejši;

- **poenostaviti** – kadar je bilo veliko rečenega in ni bilo osredotočenja na »bistveno«;
- **poudariti** – kadar ni bilo povedano dovolj in potrebujemo več podrobnosti;
- **pričevati** – kadar bi izkušnja iz prve roke pomagala prepričati;
- **utemeljevati** – kadar potrebujemo oporo, da lahko verjamemo;
- **količinsko določiti** – kadar moramo preveriti obseg trditve;
- **določiti lastnost** – kadar moramo označiti izjemo ali razliko.

Namig: natisnite in razdelite besede, navedene zgoraj, vsem učencem in jih povabite, da vsako od njih uporabijo pri raziskovanju. To bo pripomoglo k večji osredotočenosti mišljenja, a te spretnosti morate ovrednotiti tudi pri premisleku. (Uporabljajte tudi sinonime, kakršni so razložiti, potrditi, preveriti, premeriti itn.)

Od razglabljanja k razjasnitvi

FZO daje velik poudarek tudi nagnjenju, naravi učencev. Premislek je del širše sheme, ki jim pomaga pri graditvi ne le običajnega razumevanja in obnašanja v skupnosti, ampak tudi pri graditvi osebnostnih lastnosti in značaja.

Tako so vaše odlike učitelja filozofije – intelektualna ponižnost, širok um, spoštovanje in razumnost – lahko enako spodbujene tudi pri vaših učencih.

Ne glede na to, katere osebne lastnosti ženejo vas, je med najpomembnejšimi »odločnost«, vztrajanje pri tem, da nam bo šlo drugič bolje. Premislek moramo zato vedno končati pozitivno s »In kako naprej?«.

Načrtovanje

Pri premisleku lahko nekaj časa posvetite tudi vsebini, ki je nastopila pri filozofskem razisko-

vanju, in jo povežete z drugimi področji.

Namig: med premislekom vprašajte, ali bi kdo želel nadaljevati začete ideje/pojme. Morda lahko ponudite vajo ali načrt pogovora, ki bi spodbudil njihovo razmišljanje. Lahko pa predlagate nekaj področij znotraj učnega načrta in jih povežete s predlaganim pojmom.

Povsem običajno bo postalo vprašanje: *»Ali ima kdo kakšen predlog za spodbudo, ki bi ga lahko uporabili pri naslednji uri raziskovanja?«*

Predlogi, ki vam jih dajo učenci, kot so reklame, pesmi, kratki videi, vam veliko povejo o tem, kako povezujejo in razumejo lastno učenje.

Ne pozabimo na tisto, v čemer lahko zares uživamo. Dobro je, da iščemo znamenja napredka in gledamo, kje in kako bi še lahko napredovali, a ne smemo postati obsedeni s podrobnostmi in meritvami. FZO ni nekaj vredna le, če vodi k boljšim rezultatom pri drugih stvareh.

Mirno se lahko veselite »dobrega« raziskovanja, ne da bi čutili potrebo po meritvah. Raziskovanje lahko doseže ravni, ki jih pri drugih urah pouka ne moremo doseči. To boste lahko videli že iz same dejavnosti udeležencev in izjav, kot so »Možgani me bolijo«.

Uspeh lahko merimo s preprosto potezo, na primer z »dvignjenim palcem« na koncu ure, ali tako, da učence spodbudimo k delitvi njihovega navdušenja in idej z starši.

V nadaljevanju je predstavitev metode Sare Stanley²

Otroci lahko postanejo boljši filozofi, če jim pomagamo z odkritim poučevanjem v spretnostih, ki jih potrebujejo za poglobljeno mišljenje. Tako bodo bolje razumeli lastne miselne procese. Le če razumejo, kaj delajo in zakaj, so motivirani za uspeh. Napredek mlajših otrok je odvisen od spretnosti in ne starosti. Veča se z izkušnjami otrok in s spretnostjo posrednika.

Napredek učencev lahko merimo z opazovanjem razvoja filozofskih spretnosti, kakršne so zmožnost zastavljanja vprašanj odprtega tipa, tvorjenja povezav in navezovanja na filozofski kontekst. Seveda pa spremljamo tudi razvoj sposobnosti poslušanja, gradnje na idejah ter organizacijo njihovega lastnega mišljenja in sporazumevanja.

Pri uri si bomo prizadevali:

- slediti pravilom poslušanja,
- slediti pravilom govorjenja,
- izražati naše misli in spraševati,
- z drugimi deliti našo miselno domačo nalogo,
- poiskati vprašanja odprtega tipa,
- poiskati povezave med vprašanji,
- skupaj reševati probleme,
- navajati razloge za naše ideje,
- napraviti povezave s prejšnjimi dialogi,
- nadaljevati tam, kjer je tisti pred nami končal,
- vzpostavljati povezave z mislimi drugih,
- prepoznati, kdaj si je nekdo premislil,
- sprostiti naše misli in telo,

- obrniti se stran od pričakovanega odgovora k čustvom,
- prositi druge, naj pojasnijo svoje mnenje,
- prepoznati nedoslednost utemeljevanja.

Ocenjevanje spretnosti, ki jih uporabljamo pri raziskovanju

Napredek pri navedenih spretnostih lahko merimo med raziskovanjem, tako da napravimo »zid spretnosti« kot del vsake ure, uporabljamo pa set kart, ki so videti kakor opeke. Med potekom ure te »opeke« predstavimo kot gradnike filozofije. Cilj je zgraditi trden zid z uporabo vseh opek, ne glede na to, koliko časa nam bo to vzelo.

Na začetku vsake ure mora ves razred pregledati napredek, narejen v prejšnjih urah, in se odločiti za cilje nove ure. Tako za cilje postane odgovorna celotna skupina. Postavimo si jih glede na slabosti in uspehe prejšnje ure. Npr. »Prejšnji teden smo pri gradnji zidu premalo uporabljali opeko 'govorimo drug za drugim', tako da bi si za to lahko prizadevali danes.« Pomembno je, da cilje jasno določimo in jih napravimo razumljive učencem.

Namig: dobro je, da po vsaki uri napravimo dvojnik zgrajenega zidu. Tako se k njemu lahko vračamo v naslednjih urah. Pametno je tudi zapisovati, kdo je zastavil dobra vprašanja in bistveno vplival na potek ure.

Natisnite tisti del spretnosti, ki se vam zdijo pomembne. Ko oblikujete karte, jih prevlecite s plastiko, da bodo podobne opekam. Karte naj bodo dostopne in naj ležijo na preprogi ali okrog nje. Na koncu ure si vzemite čas, da pregledate zgrajeni zid. Poglejte, ali so h gradnji prispevali le posamezniki ali celotna skupina. Premislite, ali je celoten razred dovolj posegal po posamezni spretnosti, da je ta del zidu dovolj trden. Vedno poudarite, da ne gre za to, kako hitro je zgrajen, ampak za njegovo trdnost.

² Sara Stanley: *Pocket PAL: Creating Enquiring Minds*, Network Continuum Education 2006.



Določanje pravil za raziskovanje

Najpomembnejša spretnost, ki se jo morajo učenci naučiti, je sodelovanje v skupini. Zato se moramo najprej dogovoriti o pravilih obnašanja v skupini. Uspešno raziskovanje je plod skupinskega truda. Učencem mora biti jasno, da bodo pravila obnašanja pripomogla k spoštovanju in predanosti raziskovanja. S temi pravili bomo dobili oklep, znotraj katerega je vsakdo lahko varen in lahko verjame, da se bo njegovim idejam in mnenju prisluhnilo ter da se bodo upoštevali.

Otroci naj bodo čim bolj udeleženi pri ustvarjanju pravil in razumevanju, zakaj je vsako od njih pomembno. Z izmenjavo vlog lahko odigrajo primere dobrega in slabega poslušanja, dobrega in slabega govorca ali misleca, kar jim pomaga razumeti vedenje, ki se od njih pričakuje. Učencem moramo pomagati doumeti, da so pripomogli k ustvarjanju teh pravil, zato imajo pravico povedati, kdaj jih nekdo krši.

Namig: dovolite učencem, da pravila zapišejo ali narišejo, in ne pozabite, da je pravila treba pregledati na začetku vsake ure.

Primer dogovorjenih pravil. Vedno se bomo trudili:

- gledati tistega, ki govori, tako da bo vedel, da ga poslušamo;
- deliti svoje misli z vsem razredom, ne le s sosedom, ki sedi poleg nas;
- govoriti o stvareh, povezanih z dialogom;
- počakati na čas, ko nobeden ne govori, preden spregovorimo;
- navajati razloge za to, kar govorimo;
- prositi za pojasnilo, če česa ne razumemo;
- vračati k idejam drugih ljudi;
- spoštovati ideje drugih;
- ohraniti mirno in sproščeno telo;
- poslušati in misliti;
- govoriti z jasnim glasom, da nas lahko vsi slišijo;
- ostati mirni, če se kdo z nami ne strinja – ne razmišljamo vsi enako;
- ostati v krogu.

Kaj so velike teme

Pri vpeljavi filozofije v izobraževanje otrok se trudimo omogočiti jim, da začnejo razmišljati o svojem življenju in svetu, ki jih obdaja. Radi bi, da razvijejo več razumevanja za to, kako so njihove misli, ideje in prepričanja povezani s skupnostjo in širšo družbo. Filozofija da otrokom možnost razmisleka o pomembnih temah, ki so povezane s sedanjostjo in preteklo izkušnjo. Najdenje novih misli in vprašanj o stvareh, ki so zares pomembne, bo zelo vplivalo na njihovo življenje.

Kot posredniki moramo imeti nekaj znanja in razumevanja tistih filozofskih konceptov, ki naj bi jih premislili naši otroci. Izkušen posrednik bo osvetlil in poudaril filozofske elemente vprašanj in trditev otrok ter jim pomagal izboljšati gibanje na tem področju.

Dobro je, da posrednik ve, na katera vprašanja so poskušali odgovoriti filozofi, tako se z učenci ukvarja prav s temi velikimi idejami. Filozofski pogovori hitro zasvojijo vas in otroke. Pri tem so vam v veliko pomoč informacije o različnih filozofih, predpostavljenih vprašanjih, dobro pa je, da tudi sami iščete argumente in protiarگumente.

Kaj je ljubezen

Zgornje vprašanje načenja probleme, ki jih lahko raziščete z vašimi učenci, ko začnete pot k filozofskemu raziskovanju. Vprašanja lahko uporabite pri dialogu o dilemah, ki so navedene v nadaljevanju. Mišljena so kot pomoč pri razvijanju nadaljnje misli otrok. So izhodišče, veliko več vprašanj pa bodo našli otroci sami, ko postanejo bolj samozavestni raziskovalci.

- Ali sami izbiramo, koga imamo radi?
- Ali moramo imeti radi svojo družino?
- Kako vemo, kdaj imamo nekoga radi?
- Ali lahko isto osebo sovražiš in ljubiš?

- Od kod prihaja ljubezen?
- Ali nas ljubezen vedno osreči?
- Imaš lahko nekoga brezpogojno rad?
- Ali te mora nekdo imeti rad, da veš, kako je imeti rad?
- Lahko nadzoruješ, koliko imaš nekoga rad?
- Imaš nekoga lahko rad preveč?
- Imaš lahko polno življenje brez ljubezni?
- Ali ljubiš z glavo ali srcem?
- Je »imeti rad nekoga« isto kot »imeti rad nekaj«?

Otrokom preberite spodnjo dilemo in jih prosite za odziv.

Mama pujsa je imela tri pujske. Starejša dva sta bila vljudna in prijazna ter sta veliko pomagala pri delu doma. Najmlajši sin pa je bil vedno težaven. Bil je len in nesramen do svoje mame ter se je kar naprej prepiral z bratom. Nekega dne, po številnih nočeh brez spanja, se je mama pujsa odločila, da je nekaj treba storiti. Nabrala je dovolj ostankov in pomij za dolgo pot ter se odkradla v noč s svojima starejšima sinovoma. Pustila je sporočilo na blazini mlajšega sina, na katerem je pisalo: »To sem storila, ker te imam rada.« Ali misliš, da ga je res imela rada?

Kaj je odločitev

- Kdo nadzoruje, kar počneš?
- Ali lahko kdaj delaš, kar koli hočeš?
- Ali smo za odločitve odgovorni?
- Ali odločanje pomeni, da ljudje smejo sprejemati slabe odločitve?
- Ali se v zaporu lahko še vedno svobodno odločaš?
- Imajo otroci manj svobode pri odločanju kakor odrasli?

– Ali živimo v svobodni državi?

– Ali moramo imeti zakone?

– Ali smo zato, ker se lahko odločamo, drugačni od živali?

– Ali se lahko odločamo namesto drugih?

– Ali se smemo odločati namesto drugih?

– Kaj nam pomaga pri odločanju?

Otrokom preberite spodnjo dilemo in jih prosite za odziv.

Pred davnimi časi je živel kralj. Z leti mu je zmanjkalo zlata in ljudje v njegovem kraljestvu so postali revni in lačni. Nekega dne je star in grd moški videl prelepo kraljevo hčer, ki je pulila plevel ob razpadajočem kraljevem vrtu. Ta moški je bil najbogatejši človek na svetu in je iskal ženo.

Odšel je k njenemu očetu in mu rekel: »Če mi daš svojo hčer za ženo, bom poskrbel, da bodo ta dežela in ti ljudje znova bogati.« Kralj je vedel, da je princesa noro zaljubljena v mladega revnega služabnika, s katerim se je hotela poročiti. Tisti večer jo je poklical na pogovor in ji povedal, kaj mu je predlagal bogati moški. Rekel ji je, naj predlog dobro premisli. Kaj naj stori princesa?

Kaj je dobro in kaj slabo

– Ali vemo, kaj je prav in kaj narobe že takoj, ko se rodimo?

– Ali se sami odločimo, ali bomo dobri ali zli?

– Ali imamo vest? Če da, od kod je?

– Kako vemo, kaj je dobro in kaj slabo?

– Ali morajo biti ljudje kaznovani?

– Ali sta dobro in slabo za vse enaka?

– Je kdaj prav, da prekršimo zakon?

– Če narediš kaj dobrega, ali te to osreči?

– Če narediš kaj slabega, ali si potem slaba

oseba?

– Ali obstajata čisto zlo in čisto dobro?

Otrokom preberite spodnjo dilemo in jih prosite za odziv.

Pred davnimi časi so v Veliki deželi mirno živeli vsi velikani. Pazili so na kraljeve koze in zanje lepo skrbeli. Kralj je bil zadovoljen z nežnim, skrbnim obnašanjem velikanov in je vsakega nagradil z dvajsetimi kozami. Nekega dne je bil eden od največjih med njimi malo lačen in se je odločil, da poje eno svojih koz. Okus mu je bil zelo všeč in se je odločil, da bo od zdaj jedel samo še koze. Vso svojo hrano je porabil zato, da je poredil koze, ki jih je imel, in po nekaj tednih ugotovil, da mu ni ostala niti ena sama več. »Nič hudega,« si je mislil, »v deželi je še veliko koz.« Tako se je odpravil iskat druge koze. Drugi velikani so bili besni, ko so ugotovili, da je pojedel tudi njihove koze. Odšli so h kralju in zahtevali, da velikana strogo kaznuje. Kaj se mora zgoditi zdaj?

Kaj je moč/oblast

– Smo vsi rojeni enakopravni?

– Zakaj imajo nekateri ljudje več moči kakor drugi?

– Zakaj potrebujemo voditelje?

– Zakaj je nekdo voditelj?

– Ali država potrebuje kralja in/ali kraljico?

– Ali bi morali voditelji dobiti več denarja?

– Kaj napravi nekatere ljudi za pomembnejše od drugih?

– Ali bi morali imeti odrasli več moči od otrok?

– Ali imaš več moči, če si pametnejši?

– Ima lahko en človek več moči kakor sto ljudi?

Otrokom preberite spodnjo dilemo in jih prosite za odziv.

Daleč daleč stran je na pozabljenem planetu živela skupina rumenih Nezemljanov z velikimi možgani in skupina modrih Nezemljanov z velikimi mišicami. Nezemljani so se vedno prepirali, katera skupina je boljša, in njihovo življenje je bilo precej žalostno. Nekega dne pa je z bližnje lune prišel zelen Nezemljan in rekel, da bi rad govoril z vodjo planeta. Nezemljani so osupnili, vodje niso imeli.

»Naj rešim vašo težavo,« je zacvilil zeleni Nezemljan. »Morda sem mlad, a sem zelo bogat. Lahko sem vaš vodja in poskrbel bom, da se bodo vsi Nezemljani lepo vedli. Vse, kar hočem v zameno za vašo srečo, je odlično zlato vesoljsko prebivališče, krona in tisoč zondov na mesec.« Kaj bi naredil ti?

Kaj je identiteta

- Ali smo bili vedno ista oseba, kakršna smo zdaj?
- Ali se moramo naučiti, kako biti to, kar smo, ali pa je to že v nas?
- Kje smo bili, preden smo se rodili?
- Ali bomo, ko se bomo postarali, še vedno ista oseba?
- Lahko kar koli spremeni to, kdo smo?
- Če bi zamenjali telo z nekom drugim, bi bili potem druga oseba?
- Če bi zamenjali možgane z nekom drugim, bi bili potem druga oseba?
- Ali lahko obstaja nekdo, ki je povsem tak kakor ti?
- Ali se moramo naučiti biti dekle ali fant?
- Ali lahko spremenimo to, kdo smo?
- Je tvoj um ločen od tvojega telesa?
- Kaj te naredi za to, kar si?

Otrokom preberite spodnjo dilemo in jih prosite za odziv.

Skrita daleč v gozdu je živela stara zgubana ženska. Ni bila vedno stara, grda in žalostna. Še pred štirinajstimi dnevi je bila lepa in srečna, njene kosti pa niso hreščale in pokale. A naredila je grozno napako. Na poti k svojemu fantu, princu Debonu, je srečala revno, zgrbljeno staro, katera jo je prosila, naj ji posodi plašč. Lepotica se je zasmejala tej nevljudni prošnji, a ni vedela, da je starka v resnici čarovnica. V trenutku jo je začarala, in ko je čarovniški prah izginil, sta zamenjali telesi. Nekoč lepa ženska se je spraševala, ali se bo princ raje poročil s čarovnico kakor z njo. Je še vedno tista, s katero se je hotel poročiti, čeprav je videti tako drugače? Kaj pa ti misliš?

Osnovna zgradba pouka

FZO mora biti na urniku vsaj enkrat na teden, morda kot del ure o jeziku ali književnosti. Prva ura v dnevu je najboljša, saj so otroci še spočiti. Včasih se le s težavo začne, drugič pa učence snov tako zagrabi, da se hočejo k njej vrniti po odmoru. Pustite si nekaj časa, da lahko izvedete oba scenarija. Osnovna zgradba je zarisana spodaj. Otroci morajo biti zbrani in posrednik mora predstaviti spodbudo.

Spodbuda

Uporabite slikanico, artefakt, sliko, časopisni članek – kar koli, kar bo vzbudilo vaše zanimanje in zanimanje otrok. Zgodbe naj vsebujejo nekaj večpomenskosti, da spodbudijo širša in globlja vprašanja.

Čas za premislek

Otroci imajo po predstavitvi spodbude nekaj časa za razmislek, risanje, pisanje in končno za zastavljanje vprašanj. Nekaj časa namenimo tišini, nekaj pa pogovoru s soudeleženci in posrednikom.

Vprašanja

Ko otroci dobijo več izkušenj, jih posrednik spodbudi k zastavljanju vprašanj odprtega tipa. Vprašanja analiziramo s številnimi strategijami.

Dialog/raziskovanje

Učenci gradijo svoje argumente z razlago, utemeljevanjem, strinjanjem in nestrinjanjem.

Posrednik z vprašanji poskuša privedi na dan filozofsko razsežnost, a ne *vodi* diskusije.

Zaključek

Posrednik uporablja vrsto strategij, s katerimi zapre diskusijo, na primer s povzemanjem, zastavljanjem naslednjega vprašanja, lahko prosi za komentar, da domačo nalogo itn.

Okvirna časovna razporeditev ene ure pouka.

Predstavimo spodbudo (10 minut).

Razredu predstavimo spodbudo.



Čas za razmislek/čas za pogovor (2 minuti)

Otroci v paru ali manjših skupinah razpravljajo o spodbudi.



Čas za razmislek (pisanje in risanje) (od 5 do 10 minut)

Učenci svoje misli narišejo. Zastavijo eno ali več vprašanj in jih zapišejo v dnevnik.



Zbiranje vprašanj (10 minut)

Zberemo vsa vprašanja in jih zapišemo na velik papir.



Analiza in izbira vprašanj (10 minut)

Otroci napravijo povezave med vprašanji.



Dialog (od 20 do 30 minut)

Učenci oblikujejo svoje argumente z dokazovanjem, pojasnjevanjem, strinjanjem in nestrinjanjem. Učitelj ali posrednik porabi vprašanja za vpeljavo filozofskih elementov.



Zaključek in ocena (5 minut)

Kot skupina povzemite uro in dialog, poiščite naslednje vprašanje (domača naloga) in premislite, kakšne občutke imate do te ure, katere spretnosti so bile uporabljene in katere morate še razviti.

Predstavitev spodbude

Izbira spodbude je pri FZO zelo pomembna. Za začetek predlagamo, da uporabite slikanico ali preprosto preberete zgodbo in daste otrokom dovolj časa za razumevanje besedila in ilustracij. Otroke lahko posedate v krog blizu učitelja in knjige ali pa več izvodov razdelite med manjše skupine.

Spodbuda mora delovati na učitelja in učence ter ponuditi dovolj pomenov. Najboljše spodbude vzbudijo domišljijo in tuhtanje. Biti morajo odprte, tako da otroci lahko postavijo vrsto vprašanj, na katere besedilo ali ilustracije ne dajejo odgovorov. Razprava bo lažje stekla o vprašanju, zraslem iz spodbude, s katero se otroci lahko povežejo. Taka spodbuda bo vodila do iskanja resnice in temeljila na globljem razmišljanju o problemih, ki so pomembni v njihovem življenju, kulturi, izkušnjah in sanjah.

Spodbudo lahko izberemo tako, da je povezana s trenutno temo ali shemo, a bodite pripravljeni, da stvari ne gredo v pričakovano smer. To se zgodi, ker so otroci tisti, ki vodijo raziskovanje in dialog. Izkušen posrednik bo poskušal ubrati smer proti filozofskemu, a tema mora biti izbrana glede na to, kaj zanima otroke in ne vas!

Čas za razmislek

Čas za razmislek je bistveni del FZO. Otrokom omogoča pogovor in spraševanje v manjših skupinah o zanimivih stvareh, ki jih je razprla dana spodbuda. Spodbujajte jih k pogovoru o čudnih ali zanimivih delih zgodbe in h komentiranju.

Po nekaj minutah učencem recite, naj zaprejo oči ali tiho sedijo nekaj minut in še malo premislijo. Ko so pripravljeni, lahko začnejo risati svoje ideje in zapisovati vprašanja v svoj zvezek misli. (Pri mlajših otrocih lahko zapisujejo besede po otrokovem nareku odrasli.) Vprašanje, ki ga zastavijo, ni nujno neposredno

povezano s spodbudo, lahko je nekaj, kar so z njo povezali sami. Medtem ko otroci rišejo, se učitelj lahko premika po razredu. Nekateri učenci potrebujejo dodatno spodbudo in pomoč odraslega, s katerim delijo svoje ideje. Učitelj se lahko s temi učenci na tiho pogovori in jih vpraša, kateri del spodbude se jim je zdel še posebno zanimiv, kaj jim je bilo všeč in kaj ne, prosi jih tudi za razlago vprašanj ali trditev.

Otrokom dajte dnevnik, v katerega naj zapisujejo svoje misli in ideje. Ta dnevnik (format A 4 s praznimi belimi listi) zajema njihovo delo v celoti. Zlahka ga nosijo domov in nazaj v šolo ter dobro kaže napredek in razvoj njihovega filozofskega spraševanja in mišljenja. Otroci lahko vanj zapišejo tudi misli in vprašanja, ki se jim porodijo med dialogom in o katerih bi radi razpravljali pozneje. Zelo pomembno je, da jih spodbujamo k ustvarjanju risb, ki ilustrirajo njihovo razmišljanje in s katerimi lahko izvedejo ideje in vprašanja. To je še posebno pomembno za mlajše otroke in tiste s težavami pri sporazumevanju. Otrokom bo lažje govoriti o risbi, njenem pomenu in povezanosti s spodbudo.

Druga možnost organizacije časa je delitev razreda na skupine po štiri ali pet otrok. Vsaka skupina lahko svoje misli in vprašanja zapiše na papir. To je uporabno zlasti pri otrocih, ki potrebujejo pomoč in zaupanje vrstnikov. Omogoča jim, da se pogovorijo o slikah, mislih in vprašanjih, hkrati pa je pomemben čas vaje. Daje jim priložnost, da svoje mišljenje organizirajo v varnejših okoliščinah.

Spraševanje

Ko se otroci pri filozofiji naučijo spraševati, zastavljajo vprašanja, na katera res ne znajo odgovoriti, pa tudi taka, na katera ne zna odgovoriti niti učitelj, in to jim je v veliko spodbudo. Otroci sprašujejo »Ampak zakaj?« in namesto frustracije, h kateri vodi odgovor »Zato pač« ali »Ne vem«, jih spodbujamo, da poskusijo najti odgovor s pomočjo drugih v raziskovalni skupnosti. Gre za iskanje odgovora, ki veliko

razkrije. Pot je tako pustolovska, da bodo hoteli ubrati še več raziskovalnih poti.

Vprašanja, ki jih zastavijo otroci, temeljijo na poslušanju in izražanju mnenja ter ne toliko na dejstvih. Sčasoma jim to omogoči, da se naučijo zaupati svojim sodbam ter ceniti svoje mnenje in mnenja drugih.

Na naslednji stopnji se vsa vprašanja učencev zberejo in zapišejo. Njihovo vprašanje ali izjava mora biti zapisana natanko z njihovimi besedami, zraven pa morata biti začetnici imena in priimka otroka, ki je vprašanje ali izjavo izrekel.

Manjši otroci morda ne bodo dobro vedeli, kako oblikovati vprašanje, in bodo namesto tega ponudili trditve. Tudi to je v redu – trditve lahko zberemo in zapišemo enako kakor vprašanja. Otroci se s pomočjo vrstnikov zelo hitro naučijo, kaj se od njih pričakuje. Tisti, ki so v svoj dnevnik zapisali le trditve, pozneje pa slišijo svoje vrstnike zastavljati vprašanja, pogosto lahko pretvorijo svoje trditve v vprašanja brez pomoči odraslih, ko vprašanja zbiramo.

V nadaljevanju najdemo nekaj primerov vprašanj z odličnim filozofskim kontekstom, ki so jih zastavili triletniki v Filozofskem klubu.

Zakaj je slikal slike?

Za spodbudo je bila Van Goghova slika, ki je vodila k pogovoru o mislih, znanju in moči.

Zakaj so se fantje vedno prepirali?

Za spodbudo je bil Zoo Anthonyja Browna. Pojmi, ki so bili pokriti, so bili ljubezen, družina, razlike in sporazumevanje.

Zakaj je bil orangutan v kotu?

Tudi tu je bila spodbuda Zoo, pojmi pa živalske pravice, svoboda in moč.

Zakaj je mama rekla sinu, naj sede?

Glasovi v parku Anthonyja Browna so vzbudili

to vprašanje. Koncepti, obravnavani pri uri, so bili otroštvo, enakost, moč in avtoriteta.

Ali lahko ljudje živijo večno?

Knjiga *Kako živeti večno* Colina Thompsona je vodila k razgovoru o veri, smrti, religiji in Bogu.

Zakaj so ubili Jezusa?

Za izhodišče je bila slika Jezusovega križanja. Pojmi, o katerih je tekel razgovor, so bili smrt, moč, strah, avtoriteta in ljubezen.

Kako je soba zrasla v gozd?

Kjer živijo divje stvari (Maurice Sendak) vodi k vprašanjem o resnici, stvarnosti, sanjah, domišljiji, čustvih in odnosih.

Zakaj so imeli ekipo samih fantov?

DulcieDando, nogometni igralec SueStops in Debi Gliori vodi k pogovoru o enakosti, moči, skupnosti, feminizmu in avtoriteti.

Zakaj je lagal?

Slikanica *Ostržek* je vodila k temu vprašanju. Pojavili so se problemi resnice, moralnosti, vesti, ljubezni in posledic.

Dialog

O dialogu govorimo takrat, ko se učenci začnejo pogovarjati in skupaj graditi ideje. Sestavijo argument preko razumnega strinjanja in nestrinjanja.

Učitelj prevzame vlogo posrednika, čigar naloga je, da ve, da dialog ni le vaja v poslušanju in govorjenju. Raziskovanje prihaja iz želje po globljem razumevanju. Dober posrednik bo opazil priložnosti v dialogu, s katerimi lahko pripomore k razvoju mišljenja. To doseže z nepristranskimi vprašanji.

V filozofskem dialogu otroke spodbujamo, da

se vračajo k idejam in trditvam drugih otrok. V dobri skupnosti raziskovanja so učenci vođeni h krepitvi in utemeljevanju mnenja z uporabo logike in razlogov in dokazov.

Filozofijo vodi želja izvedeti več o nečem, *kar so ustvarili učenci sami*. Otroci si lastijo dialog, ki vsebuje njihove osebne misli, vprašanja in ideje. Tako so potopljene v užitek razpiranja nečesa, kar so postavili sami.

V zgodnjih fazah se v dialog vstopi po tem, ko je bilo izglasovano ali izbrano vprašanje. Učitelj otroka, ki ga je zastavil, povabi, naj pojasni izbrano vprašanje in razmišljanje za njim. Ali že

imajo začetke odgovora? Ko bo učencem jasnejše, kako filozofija deluje, lahko opazite, da se dialog začneja z zastavljanjem in povezovanjem vprašanj. Ko se to zgodi, glasovanje ne bo več potrebno, saj bo dialog spodbudilo samo zanimanje učencev.

Primer dialoga

Spodbuda: igračka kokoška in trdo kuhano jajce.

Otroke smo prosili, naj narišejo tisto, kar pride prej – kokoš ali jajce, in naj razmislijo o razlogih za svojo odločitev. Nadaljevanje je kratek povzetek dialoga.

- Otrok A** Jajce je prišlo od kokoši. Morali so najti kokoš in ta je potem izlegla jajce.
- Otrok B** Strinjam se, mama je jajce izvalila v gnezdu.
- Otrok C** Ampak ne vemo, kako smo do jajca brez ptice sploh prišli.
- Otrok A** Potrebujes kokoš, da znese jajce. Drugače ne bi bilo več nobene kokoši. Vse bi pomrle.
- Učiteljica** Ali nekaj novega vedno pride iz nič?
- Otrok F** No, vse kokoške morajo biti enkrat v jajcu, drugače ne bi mogle zrasti.
- Otrok G** Mislim, da je jajce prišlo najprej, ker so vse kokoši najprej valile jajca.
- Učiteljica** Kaj pa, če ni bilo kokoši? Od kod bi potem lahko prišlo jajce?
- Otrok G** Prišlo bi iz mame kokoške.
- Otrok B** Ampak kokošnjih mam ni, kajne učiteljica?
- Otrok F** No, varuška kokoška ima otroka, ki zraste v novo kokošjo mamo.
- Otrok B** Varuška kokoška je prišla iz jajca pred kokošjo družino. Zdaj pa res nič več ne razumem, ker od kod pridejo jajca?
- Otrok H** Iz trgovine.

Na tem mestu smo otroke prosili, naj si ogledajo sliko, ki so jo narisali, in povejo, ali si je kdo premislil. Nekateri so si in pojasnili smo, da gre za star filozofski problem.

Slikanice

Ko začnete FZO, vprašanja najlažje dobite z

uporabo slikanic. Na trgu je pravo bogastvo dobrih slikanic, ki so primerne za raziskovanje. To so knjige, ki spodbujajo spraševanje o velikih vprašanjih. Po slikanicah lahko posežemo pri kateri koli starosti in zmožnostih otrok. Veliko je slikanic, ki so pisane za starejše bralce.

Slikanice so nekaj, kar je otrokom že znano ter jim ponudi besedilo in ilustracije, ki spodbujajo vprašanja. Izberite slikanico, ki kar kliče po vprašanjih in mnenjih. Če je zanimiva vam, lahko upate, da bo imela enak učinek tudi na otroke. Izogibajte se spodbudam, ki se »preveč trudijo«, knjigam, ki so bile napisane za razpravljanje o posebnih temah ali problemih. Otroci bodo imeli več od knjig, ki jim ne povejo odgovora. Poiščite take, ki jih begajo, ki so čudaške in dobro napisane, ter avtorje, ki jih imajo otroci radi. Dovolite otrokom, da knjigo spoznajo. Naj vas ne bo strah vračati se k njej kar naprej, ker to pogosto pomaga pri razumevanju in kakovosti njihovih vprašanj.

Namig: naberite primerne knjige in napravite škatlo s filozofskimi knjigami. Pustite jo v zbornici, tako da lahko tudi drugi posežejo po primerni spodbudi.

Učitelji, ki so vajeni uporabljati knjige večjega formata, so morda zaskrbljeni zaradi manjših knjig. Skrbi jih, da so ilustracije in podrobnosti premajhne ter da jih nekateri otroci ne bodo jasno videli.

Nekaj rešitev te težave:

- Med predstavitvijo razdrite krog in učence spodbudite, naj se postavijo tako, da bodo knjigo jasno videli.
- Priskrbite več izvodov iste knjige in dovolite otrokom, da sedijo v majhnih skupinah in gledajo knjige, medtem ko vi berete.
- Hodite v krogu in pokažite vsako ilustracijo vsakemu otroku.
- Fotokopirajte ali preslikajte nekatere ilustracije in jih povečajte. Kažite jih na tabli, medtem ko berete besedilo.
- Fotokopirajte ali preslikajte katero koli ilustracijo, otroci pa naj jo potem pogledajo posamično, v paru ali manjših skupinah.

Uporaba slik

Veliko je slik, ki so primerne za raziskovanje. Izberite nekaj zanimivega ali skrivnostnega: umetniške slike, fotografije, posterje, razglednice ali oglase iz revij ali časopisov. Prednost imajo slike, ki jih lahko fotokopirate, preslikate ali projicirate, da jih otroci bolje vidijo. Kakovostne slikanice so uporaben vir dobrih slik.

Zunaj zgodbe lahko slike učinkujejo kot močne izjave. Odličen primer je *Zoo* Anthonyja Browna. Slike ujetega orangutana so znova in znova vodile do dobrih dialogov. Otroci so prinesli svojo razlago slike k pouku – niti dva nista imela popolnoma enake, čeprav je bilo kar nekaj skupnih točk.

Številna umetniška dela so še posebno uporabna za filozofsko raziskovanje. Pogosto se po njih poseže zaradi razvoja zgodovinskega, geografskega ali religioznega razumevanja.

Namig: shranite stare koledarje, ki jih lahko razrežete in uporabite kot slikovne spodbude.

Spodbuda, uporabljena v tem primeru, je bilo šest fotografij volkov, ki so predstavljale raznovrstnost vrst in okoliščin. Naslednji zapis razprave izhaja iz izbranih vprašanj.

Ali volk ve, da je zloben

Volk potrebuje nekoga, ki mu bo pomagal razumeti, da dela nekaj narobe.

Volkovi ne vedo, da so zlobni.

Ampak morajo vedeti, da ni prav nekoga pojesti.

Učitelj: Ali ima volk vest?

Ja, ima volčjo vest. Vest jim pusti, da so slabi, ker je njihovo življenje slabo.

Morajo se naučiti biti zlobni.

Učitelj: Ali smo rojeni slabi ali je to nekaj, kar se moramo naučiti?

No, jaz mislim, da se vsi rodimo dobri.

Če se ljudje ne bi rodili dobri, jih njihove mame ne bi imele rade in potem bi imeli zanič življenje.

Učitelj: Misliš, da te mora nekdo imeti rad, da si lahko dober?

Volkovi imajo slaba življenja, ker jih je Bog naredil takšne, in njihova mama volkulja jih ima vseeno rada.

Ne, Bog, ki jih je naredil, je volčji Bog.

Ampak mogoče se pa volkovi rodijo dobri in pozneje postanejo slabi.

Drugi volkovi jim povejo, kako je biti slab.

Učitelj: Imajo volkovi pravila?

Volkovi nimajo pravil, ker jih ne postavljajo in ne razumejo, kaj jim pravimo.

Imajo drugačno vest od naše, imajo drugačne možnosti kakor mi.

Mislim, da živali nimajo vesti, ker ne govorijo.

Živali morajo imeti vest, ker dojenčki ne znajo govoriti, vest pa imajo.

Moj brat je star samo tri leta in že zna iti na stranišče, a ne ve, da ni prav, če se polula na stopnice.

Ja, dojenčki imajo vest, ampak majhno vest in majhne vesti ne znajo govoriti.

Uporaba stripov

Veliko idej lahko najdemo v otroških stripih in revijah. Pogosto se v njih obravnavajo težave, ki so majhnim otrokom pomembne. Strip *Barbi* na primer lahko vodi do problematike spolnih stereotipov, razvoja identitete in sprejemljivega vedenja pri dekletih. Prijateljstvo in videz sta v teh publikacijah zelo poudarjena in oba spola lahko najdeta marsikaj, o čemer je vredno govoriti.

Stripi ponujajo številne možnosti za razpravo o pomembnih in koristnih vprašanjih. Še posebno starejši otroci uživajo v Simpsonovih. Tu najdemo veliko primerov nasilja nad vrstniki, stereotipov, religije, moralnosti, stvarnosti, družine, prijateljstva in izobraževanja, če navedemo le nekatere. Simpsonovi pomenljivo odpirajo številne priložnosti za spopad s tradicionalnimi filozofskimi vprašanji. Matt Groening (avtor Simpsonov) je na univerzi študiral filozofijo, zato ni presenetljivo, da njegovo delo vsebuje veliko gradiva, idealnega za razgovor otrok pri FZO.

Primer pogovora ob stripu Barbi.

- | | |
|-----------------|---|
| Erika | Dekletom moramo dati barbike, fantom pa Action Mana. |
| Robi | Ja, strinjam se, fantom mora biti všeč Action Man. |
| Leo | Ne, to ni res, jaz se igram z barbikami. |
| Danijela | Ja in jaz sem si v McDonaldsu izbrala Action Mana. |
| Helena | Mislim, da moramo povedati staršem, kaj si želimo za božič. |
| Jaka | Ja in mi se odločamo, kakšne obleke hočemo nositi. |

Tomaž	Ne, mislim, da se mora to odločiti tvoja mama, ker vidi, katere obleke nosiš. Če ne nosiš pravih, ti bo dala druge.
Gregor	Ja, fantje ne smejo nositi belih pajkic.
Tomaž	Strinjam se, ker bi kdo lahko rekel, da si videti neumno, ker so pajkice za punce.
Gregor	Če bi fant nosil rožnate pajkice, mu ne bi bilo všeč in bi jih strgal. Jaz sem se odločil, da imam rajši modre že takrat, ko sem bil še dojenček.
Tomaž	Meni je rožnata všeč, ampak je ne bi nosil.
Jaka	Ampak fantje ne smejo nositi rožnatih oblačil, morajo nositi modra.
Maja	Ne strinjam se. Nekaterim fantom je všeč rožnata. Mojemu bratu je všeč rožnata in meni je všeč modra. Igrače si deliva.
Brina	Z nekaterimi igračami se lahko igrajo dekleta in fantje. Recimo s playstationom. Ampak jaz ne maram pretepaških iger na playstationu.
Danijela	Ampak dekleta se tepejo.
Brina	Če bi jaz nosila vojaška oblačila, bi me ljudje imeli za neumno, razen ljudi, ki me imajo zelo radi.
Rok	Ne moreš dobiti ženskih vojaških oblačil.
Maja	Ja, pa lahko. Videla sem ženske v vojaških oblačilih, ko sem bila z očetom.

Uporabljanje predmetov za spodbudo

Ko učenci postajajo samozavestnejši pri zastavljanju vprašanj in v pogovorih, lahko prinese artefakte ali predmete kot rekvizite za začetek raziskovanja.

Primeri lahko vključujejo:

- fosile ali modele dinosavrov (znanje in verjetje, stvaritev, izumrtje vrst),
- masko (identiteta, prevara, videz, osebnost, dvojnost),
- igračko kokoško in jajce (evolucija, genetika),
- igračo figuro (človeka ali žival) v kletki (svoboda, pravica, moč, zločin in kazen, živalske in človekove pravice),
- na pol prerezano jabolko (stvaritev,

življenje, ekologija, okolje).

- otroka igračko, zavitega v belo odejico (ljubezen, spolna identiteta).
- zavito darilo (materializem, ljubezen, proslava),
- palica ali izbor čarovniških trikov (verjetje, prevara, vzrok in posledica),
- »čarobno« ogleдалo (stvarnost, identiteta, izpolnitev želja),
- zanimiv kip (razlaga umetnosti, estetike, predstavitev, abstraktno),
- majhna obarvana steklenica z napisom »popij me« (velikost, zaupanje, radovednost, moč).

Namig: spodbudite otroke, da od doma ali z obiska prinesejo zanimive stvari.

Potrebovali boste:

- tri lutke, figure ali karte s sličicami (kralja, čarovnika in zmaja),
- model gradu (iz pobarvanih kartonastih škatel),
- nekakšen zaklad, ki ga položite v osrednjo škatlo, na primer čokoladne kovance, prstan ali kamen modrosti.

Pojasnite otrokom, da so bili v gradu že več let skriti številni dragoceni zakladi in da nihče ni mogel priti do njih. Učenci naj se domislijo, kako bodo prišli v grad in vzeli zaklad. A tega ne morejo storiti sami. Potrebujejo pomoč ene figure. Katero bodo izbrali in zakaj? Kako vedo, da jim bo ta figura pomagala priti do zaklada? Prosite jih, naj svoj predlog narišejo. Lahko napišejo tudi razloge za svojo izbiro ali prosijo odraslega, naj jim pri zapisu pomaga.

Najverjetneje bodo otroci tu izbrali moč (kralj, zmaj) ali magijo (čarovnik). Razvijajo svoje zmožnosti pojasnjevanja, utemeljevanja izbire. Figuro, lutko lahko otrok ali učitelj nariše na list papirja, otroci pa razpravljajo o dobrih in slabih lastnostih vsakega značaja ter o razlogih, zakaj so izbrali neki lik in ne drugega. Učitelj zapisuje ugotovitve in povezuje raziskovanje.

Namig: za starejše otroke ali tiste, ki so bolj vešč filozofiranja, naj bo zaklad filozofske narave, tako pa uro lahko razširite na pozitivne

in negativne strani zaželenega predmeta.

Kakšne vrste vprašanj

Pri filozofiji gre za zastavljanje pomembnih vprašanj in utemeljevanje odgovorov. Odrasli in otroci imajo željo po raziskovanju in osmišljanju sveta, tega, kar se nam je zgodilo in kako se nam je zgodilo. V zgodnejših dnevih raziskovanja morajo učenci razumeti, s kakšno vrsto vprašanj je lahko dobro delati. To so vprašanja odprtega tipa.

Za začetek uporabite serijo simbolov, s katerimi bodo učenci lažje opredelili vprašanja. Zaprta vprašanja že imajo dokončen in brezpogojen odgovor; zaznamujemo jih s kljuko in tako pokažemo, da odgovor že vemo in o njem ne moremo zares razpravljati. Nekatera vprašanja se osredotočajo na problem, na katerega odgovarja že sama spodbuda, ali na dejstvo, ki ga otrok lahko dobi pri drugem človeku. Odgovor je vedno navajanje dejstva.

Odperta vprašanja so tista, o katerih lahko razglabljamo in ob njih predstavimo različna stališča. Z njimi si lahko pomagamo pri raziskovanju in lahko vodijo na filozofske poti. Otroci bodo z vajo lahko zastavljali vedno več filozofskih vprašanj. Filozofsko je tisto vprašanje, ki razpira zavedanje pomembnih pojmov in je dober začetek raziskovanja.

Nekaj vprašanj, ki so jih učenci zastavili med urami, temelječimi na pravljičah:



Zaprta vprašanja

Je dekle spilo čaj?

Je medved pojedel svojo kašo?

Koliko postelj je bilo v hiši?

Je čarovnica imela mačko?



Vprašanja o dejstvih (morda znanstvena, zgodovinska ali temelječa na besedilu)

Kako so Zlatolaski zrasli tako dolgi lasje?

Kako se je volk lahko spustil po dimniku?

Koliko so bili stari prašički, ko so odšli od doma?

Zakaj je ilustrator narisal drevesa kot ljudi?

Zakaj se je kamen potopil?

Kako je bilo ime mački?

Zakaj volkovi ne govorijo?



Odprta vprašanja

Zakaj je Zlatolaska ukradla kašo?

So bili fižolčki zares čarobni?

Je prav, da je mama pujsa prašičke poslala po svetu?

Zakaj so mačehe vedno zlobne?

Zakaj se je Jakec bal velikana?

Je bil Ostržek resničen?

Zakaj polsestri nista marali Pepelke?

Kako se je lepotica zaljubila v zver?



Filozofska vprašanja



Kaj je ljubezen?

Kaj je zavest?

Od kod prihaja zlo?

Je narobe krasti?

Kaj je resnica?

Od kod pridejo naše sanje?

Zapisovanje vprašanj

Najprej dajte učencem nekaj časa za razmislek. V svoj dnevnik lahko narišete risbico, ki pojasni njihovo mišljenje, lahko se pogovarjajo z vrstniki ali pa premišlujejo v tišini. Otroci morajo razumeti, da vprašanj ne zastavljajo zaradi vprašanj samih. Morajo zastaviti taka, na katera bi res radi dobili odgovor. Za razpravo so najboljša odprta vprašanja. Ko so vprašanja otrok oblikovana ali zapisana v njihovem dnevniku, je naslednji korak zbiranje vprašanj in zapisovanje. To storimo na velikem papirju, otroci pa naj še vedno sedijo v krogu.

Odrasli potem zapiše vprašanja ali trditve otrok natanko z njihovimi besedami. Važno in pomembno je, da dodamo začetnice njihovega imena in priimka ob vprašanjih, s čimer poudarimo njihovo pripadnost. Zbiranje vprašanj nam lahko vzame kar nekaj časa, a obstajajo načini, ki nam pri tem pomagajo.

Načini zbiranja vprašanj

- Učenci lahko svoja vprašanja zastavljajo eden za drugim, učitelj pa jih zapisuje na papir.
- Uporabite »vročo točko«, rdeč list papirja ali rdeč krog. Učenci naj se postavijo na vročo točko in predstavijo svoje vprašanje. Opomnite jih, naj počakajo toliko, da bo točka prosta. Tako se naučijo čakanja in dajanja prednosti drugim. Drugi otroci se lahko priključijo, če se jim zdi, da imajo enako vprašanje, a prepričajte se, da je res enako.
- Izkušenejši učenci lahko napišejo svoja vprašanja na velik list papirja med časom za razmislek.
- Svoje vprašanje lahko zapišejo na manjši listič in ga prilepijo na večji skupni list.
- Učitelj lahko prosi učence, da mu pomagajo pri pisanju na večji list papirja med časom za razmislek.

- S skupnimi vprašanji lahko zmanjšamo število vprašanj in otrokom pomagamo videti povezave med vprašanji. Lahko se drug z drugim pogovorijo o pomenu vprašanj in dogovorijo o skupnem vprašanju, ki zajema druge. Pri tem skupnem vprašanju je treba zapisati imena vseh udeležениh otrok.
- Prosite učence, naj delajo v parih, premislijo in se dogovorijo za eno vprašanje.

Najdenje povezav

Z vajo in izkušnjami bodo učenci pripravljeni na prehod v globlje ravni mišljenja. Spodbujati jih moramo, da premislijo, kako so njihova vprašanja povezana z vprašanji drugih otrok in kako bodo vodila v razpravo o stvareh, ki se jim zdijo pomembne. Učence pripravite k razmisleku o povezavi med vprašanji, a poudarite, da namen ni zmanjšati števila vprašanj, ampak nam takšna primerjava omogoča jasnejši razmislek o problemih za vprašanji.

Ponovno preberite vprašanja in učence vprašajte, ali med njimi vidijo kakšne povezave.

- Katera vprašanja sprašujejo po isti stvari?
- O čem zares govorijo ta vprašanja?
- Katere vprašanje sega širše?

Namig: uporabite svinčnik in zarišite meje med vprašanji. Ob črti, ki vprašanja povezuje, zapišite širšo temo ali problem. Uporabite različne barve in učencem olajšajte delo. Vsaka barva predstavlja drug koncept in lažje bo videti, kateri koncepti so vprašanjem skupni ali katere nove povezave so nastale.

Kako napravimo vprašanja bolj filozofska

Z iskanjem povezav med vprašanji smo se dokaj približali cilju filozofskega raziskovanja. Tako odkrijemo pomembne teme, probleme, ki

se skrivajo za vprašanji in s katerimi se bomo ukvarjali pri raziskovanju.

Z opredelitvijo vprašanj se učenci naučijo razmišljati o večjih problemih za vprašanji. Pozneje, ko jim iskanje povezav postane bolj domače, bodo sestavljali bolj filozofska vpra-

šanja že na začetku ure. Lažje jim bo oblikovati filozofska vprašanja, če jim rečemo, naj si predstavljajo, da zastavlja vprašanje nekdo, ki še ni prebral knjige ali si ogledal spodbude.

Nekaj primerov spreminjanja vprašanj v filozofska:

Izvirno vprašanje		lahko postane ...
Zakaj je Ostržek lagal?	→	Zakaj ljudje lažejo?
Zakaj se je Artur tako razjezil?	→	Zakaj se ljudje jezijo?
Zakaj otroci niso pustili Darciji, da bi igrala nogomet?	→	Zakaj se ljudje vedejo drugače do deklet kakor do fantov?
Zakaj je volk grozil najmanjšemu prašičku?	→	Zakaj nekateri ljudje grozijo drugim?
Zakaj princesa ni držala obljube, ki jo je dala krastači?	→	Ali morajo ljudje vedno držati obljube?
Zakaj je bila Sneguljčica lepa?	→	Kaj je lepota?

Začetek z vprašanji

Ko smo razjasnili vprašanja in napravili povezave, odkrili teme, naj otroci izberejo vprašanje, s katerim bi radi začeli raziskovanje. Pomembno je, da prepoznajo glasovanje kot eno od spretnosti. Spretnost se kaže v sposobnosti premisleka dobrih in slabih strani.

Poudarimo, da otroci glasujejo le za tisto, kar jih res zanima, in naj ne pustijo, da jih drugi prepričajo o nasprotnem. Obenem naj ne glasujejo za nekaj le zato, ker za tisto glasujejo njihovi prijatelji. Vsakdo ima pravico do svojih misli in idej, kar je pomembna ugotovitev za raziskovalno skupnost. Otroci bodo kmalu ugotovili, da če izbirajo stvari, ki jih ne zanimajo, se bodo težje vključili v razpravo. Smiselno je, da izberejo vprašanje, o katerem imajo veliko povedati.

Sčasoma boste morda ugotovili, da glasovanje ni več potrebno, ker učenci sami začenjajo dialog na podlagi pojasnjevanja vprašanj in tem.

Primeri glasovanja

En glas

Pojasnite otrokom, da lahko glasujejo za odprta vprašanja. Vsakdo si lahko izbere eno in zanj glasuje z dvigom roke. Po tem se mora uvesti na roko, tako da ne more glasovati še enkrat. Izhodišče za dialog postane vprašanje z največ glasovi.

Več glasov

Otroci lahko glasujejo tolikokrat, kolikokrat hočejo. Pri vsakem vprašanju preštejemo vse glasove.

Slepo glasovanje

Otroci glasujejo za eno vprašanje ali več, a pri tem morajo imeti zaprte oči.

Kotno glasovanje

Izberemo štiri vprašanja in jih razporedimo na

štiri kote sobe. Otroci si morajo izbrati en kot oziroma eno vprašanje in se postaviti v ustrežni kot.

Tajno glasovanje

Vprašanja so oštevilčena. Učenci na skrivaj napišejo številko vprašanja in listek potisnejo v volilno škatlo.

Jezik raziskovanja

Pri filozofskem dialogu učence spodbudimo, da delajo povezave med idejami in trditvami drugih. Če pri tem uporabljajo njihova imena, imajo otroci občutek, da so jih drugi poslušali, ne glede na to, ali so se strinjali ali ne. Mnenja so mnenja, a znotraj skupnosti otroke vodimo k zagovarjanju njihovih mnenj z uporabo logike, razlogov in dokazov.

Skupnost raziskovanja ustvarja ugodno okolje, v katerem se učenci naučijo postati kritični misleci in govorci v položaju, ko jih nič in nihče ne ogroža. Razvijajo ideje o demokraciji, enakosti in spoštovanju tudi takrat, ko se sicer ne strinjajo. Sistematično spraševanje in pozitivna debata vlivata na samozavest, omogočata mišljenje zunaj okvirov in vodita k najplodnejšim ravnam raziskovanja.

Vloga posrednika

Vloga posrednika je biti poslušalec, vodnik, varuh in soraziskovalec. Če uspešno predstavimo te vloge, jih bodo učenci v raziskovalni skupnosti sčasoma zasedli sami.

Sprva jih bomo morali voditi k filozofskemu raziskovanju z vprašanji in jih spodbujati h globljemu mišljenju. Naš končni cilj je pripraviti jih k samostojnemu mišljenju in zastavljanju vprašanj.

Posrednik mora spodbujati in biti v pomoč otrokom pri njihovem sodelovanju ter se sčasoma v raziskovanje čim manj vmešavati. To

lahko dosežemo, kadar učenci razumejo spretnosti, potrebne pri filozofskem raziskovanju, ko razumejo, kako poslušati, pojasniti, razširiti skupne misli in razumevanje.

Nekaj posrednikovih vprašanj:

- Mi lahko poveš kakšen primer za to, kar si rekel?
- Se ti je to kdaj zgodilo?
- Ali to vedno drži?
- Zakaj to misliš?
- Kaj misliš s ...?
- Ali lahko to poveš še drugače?
- Ali kdaj smemo ...?
- Kakšna je razlika med (a) in (b)?
- Ali je kakšna razlika med (a) in (b)?
- Kje se to dogaja?
- Kdo tako razmišlja?
- Kdo tako čuti?
- Ali se kdo s tem strinja ali ne strinja? Zakaj?
- Ali kdo misli drugače?
- Kako je to povezano s ...?
- S kom je povezana tvoja misel?
- Kako bi lahko dokazal to, kar praviš?
- Kako bi lahko to ugotovili?
- Lahko povzameš to, kar si rekel?
- Zakaj bi se lahko mislili tako?
- Ali lahko kdaj ...?
- Ali si mislil točno to?
- Kdaj bi lahko razmišljal drugače?

Zaključek in ocena

Otrokom ob koncu damo nekaj minut za tiho premišljevanje, posrednik pa jih potem vpraša,

kje mislijo, da se je dialog končal. Učence spodbudimo k izražanju mnenja o uri.

- O katerih problemih smo govorili?
- Kje smo bili negotovi?
- O čem bi lahko govorili naslednjo uro?
- Katero vprašanje bi morali izbrati, o katerem vprašanju bi morali glasovati, da bi ga imeli za domačo nalogo?

Opeke v našem zidu lahko uporabimo za spodbujanje razprave o tem, kako je skupina delovala kot skupnost filozofskega raziskovanja.

Merilec govora

Druga metoda ocenjevanja je »merilec govora«. Narišite navpično črto na zadnji strani lista z vprašanji in označite na spodnjem delu »Ni govorilo veliko ljudi«, na zgornjem pa »Veliko ljudi je govorilo«. Na koncu ure naj se razred odloči, kam naj uvrstijo današnjo uro. Lahko pa naredite tudi večjo različico merilca, ga obesite na steno v razredu, potem pa označbo premikate glede na zadnjo uro. Končni cilj in izziv je spraviti oznako čisto do vrha.

Samovrednotenje posrednika

Tu je v veliko pomoč dnevnik, v katerem se zapisuje napredek ne le otrok, ampak tudi posegi posrednika. Kadar le lahko, uro snemajte. Pogosto zaradi hitrosti njenega poteka marsikaj spregledate. S ponovnim poslušanjem lahko ugotovite, da ste večkrat prešli v »učiteljski način« in prekinili otrokovo mišljenje. S tem lahko osvetlite tudi ideje, ki so ostale nepojasnjene in zaradi nerazumevanja katerih so otroci le stežka nadaljevali pogovor.

Iz posnetka boste tudi razbrali, kdaj ste zastavili pravo in kdaj napačno vprašanje. Vidite lahko, zakaj je dialog začel teči v novo smer, ipd.

Namig: posnetek si lahko zavrtite tudi v avtu na poti domov. Poskusite položiti snemalnik

zvoka v kot, kjer ga otroci lahko poslušajo. Radi slišijo govoriti drug drugega in tako imajo tudi oni čas za razmislek o tem, kar so rekli. Pogosto tisti otroci, ki najmanj govorijo, najbolj uživajo v poslušanju teh posnetkov.

Ključne točke ure:

- kje se je začela;
- poti, ki so bile raziskane;
- kje se je končala;
- kako lahko nadaljujemo v naslednji uri;
- vprašanja za domačo nalogo (če jo imamo);
- ideje za nadaljevanje.

Skupnost raziskovanja:

- kakovost vprašanj, ki jih zastavljajo učenci;
- povezave, ki jih najdejo otroci;
- deli raziskovanja, pri katerih nam je šlo dobro, in zakaj;
- deli, kjer nam ni šlo najboljše, in zakaj ne;
- komentarji ali odzivi, ki so vas presenetili;
- ali so otroci sledili toku misli in gradili na idejah;
- odnosi in vedenje razreda kot skupnosti;
- imena otrok, ki so sodelovali;
- imena otrok, ki so imeli težave ali so bili uspešni;
- ali je bila ura otrokom všeč.

Ali ste kot posrednik:

- bili vzor, a brez prevlade;
- prosili otroke, naj pojasnijo svoje razmišljanje;
- dovolili otrokom, da mislijo sami;
- dali otrokom dovolj časa za izražanje idej;
- spodbujali globlje mišljenje;
- izrabili zmožnosti za filozofsko razpravo;
- spodbudili otroke k skupnemu delu;

- otroke vpeljali v dialog.

Težave pri dialogu

Ne pozabite, da se bodo otroci našli vaše radovednosti in navdušenja, pa tudi navdušenja sovrstnikov. Zaupajte vase in ne pozabite, da potrebujete nekaj časa. Vaša naloga ni dajanje odgovorov, ste le posrednik. Je pa prav, da občasno vskočite in vodite dialog k bolj filozofskim zasnovam. Uro ocenite z učenci in v svoj dnevnik zapišite tudi svoje misli o njej. Zapis njihovih idej jim dajte na vpogled, cenite njihove ideje in kmalu boste videli tudi napredovanje pri raziskovanju. Ne bojte se ustaviti, če vam ali otrokom postane neprijetno ob ukvarjanju z nekim problemom. Če je ta povezan z otrokovo varnostjo, globokimi družinskimi stvarmi ali če pridejo na dan neprijetni komentarji, otroku povejte, da to ni kraj za razčiščevanje zasebnih dilem, a da se lahko pogovorita pozneje. Ne bojte se govoriti z otroki o uspehih in frustracijah.

Kaj če se dialog izčrpa

- Parafrazirajte zadnji komentar, morda ga niso razumeli.
- Vprašajte, ali še kdo misli podobno. Morda se strinjajo, a doživljajo stvari malo drugače.
- Če je dialog počasen ali neploden, ga prekinite z miselno dejavnostjo z vprašanji, na katera bi učenci radi dobili odgovor, ali pa začnite znova z drugim vprašanjem.
- Recite učencem, naj vstanejo, če se strinjajo ali ne strinjajo s prejšnjo idejo ali komentarjem.
- Vrnite se k drugemu vprašanju s podobno zasnovo.
- Prepustite odgovornost učencem. Raziskovanje je njihovo. Vprašajte jih, kam bi radi šli od tod naprej.
- Če se zdi otrokom dialog pretežak, ga razbijte z igro in uporabljajte pojme, ki so

se pojavili v dialogu.

- Bodite hudičev odvetnik in hvalite nestrinjanje.
- Če dialog res nikamor ne vodi, znova premislite zastavljeno temo ob drugi spodbudi in predelajte iste koncepte.

Kako staršem predstavite domačo nalogo

Ko boste pripravljeni, lahko miselne dnevnike otrok delite z njihovimi starši, tako da jih otroci nesejo domov. Lahko priložite pismo ali se s starši srečate in jim pojasnite prednosti filozofije. Oprete se lahko na te točke.

- Filozofija se dotakne radovednosti vašega otroka z razlago, reševanjem problemov, domišljijo in ustvarjalnostjo.
- Razvija komunikacijske sposobnosti, ki pripomorejo, da učenci bolje poslušajo in se izražajo.
- Uči jih, kako debatirati in kako delati povezave med trditvami.
- Filozofija pomaga vašemu otroku, da postane kritičen mislec, ki je pripravljen premisliti svoje ideje in ideje drugih.
- Pomaga pri razvijanju dobrih odnosov med sovrstniki. Naučijo se, kako delati skupaj, kako graditi na idejah in mislih drugih.
- Izobražuje jih za dobre državljane. Naučijo naj se sprejemanja odgovornosti za svoja dejanja in svoje poglede na stvari.
- Filozofija pomaga pri razvijanju samozavesti in samozaupanja.
- Ker ni dokončnih pravih ali napačnih odgovorov, bo filozofija izžvala otrokov mišljenje. Svoje misli bodo hoteli deliti z vami in izvedeti, kakšno je vaše mnenje.
- Več ko je filozofskih vprašanj, več bodo hoteli izvedeti.

Primer sporočila staršem

Takšno sporočilo lahko položite na notranjo stran zvezka otrok:

Kaj počnemo pri urah filozofije?

- Dobimo spodbudo, lahko je to zgodbica, pesem, skladba, fotografija, slika ali predmet.
- V naše dnevnike narišemo risbo, ki pojasnjuje, o čem razmišljamo ali kaj si želimo izvedeti.
- Imamo nekaj časa za premislek – sami ali v manjših skupinah – o naših risbah ali o čemerkoli, kar nas je začelo zanimati, ko smo si ogledali spodbudo.
- O spodbudi postavljamo zanimiva vprašanja in učitelj jih zapiše na velik list papirja.
- Poiščemo povezave med vprašanji.
- Lahko glasujemo, katero vprašanje nas najbolj zanima, in se tako odločimo, o čem bi radi govorili pri naši uri.
- Razpravljamo o naših mislih, idejah in problemih, ki so se nam pokazali ob zastavljenem vprašanju. Temu rečemo dialog.
- Vprašanje, ki se je pojavilo med uro, zapišemo v naš dnevnik in se o njem pogovorimo z odraslim doma. Tudi drugi člani družine so vabljeni k pogovoru in lahko izrazijo svoje ideje.

Prosim vas, da si vzamete nekaj časa in se doma pogovorite o vprašanju, ki ga je vaš otrok dobil za domačo nalogo. Zapišite, o čem razmišlja, z njegovimi besedami, zapišite pa tudi, kaj o tem mislijo odrasli. Prosim vas, da dnevnik vrnete v šolo do naslednjega tedna.

Hvala za vašo pomoč.

Kako staršem predstavite filozofskega medvedka

Nekateri starši bodo imeli morda težave povezati delo svojih zelo majhnih otrok s filozofijo, zato je pomembno, da jih seznanimo z zgradbo ure in prednostmi filozofije.

S filozofskim medvedkom starši lažje razumejo, kaj počnemo pri urah filozofije. Otroci izmenično nosijo medvedka domov v majhnem kovčku, kjer je tudi dnevnik, svinčnik in pojasnilo staršem. Po dnevniku lahko starši preletijo tematiko in ideje drugih ljudi ter se o njih pogovorijo z otrokom. Seveda se otroci s starši pogosto pogovarjajo o tematiki ure tudi takrat, ko niso na vrsti, da prinesejo domov filozofskega

medvedka. Sčasoma začenjajo otroci in starši razumeti, da pri filozofiji ne gre le za pogovor, ampak tudi za iskanje pomena, poslušanje, deljenje idej in izkušenj.

V pojasnilu za starše razložite, da gre pri filozofiji za razumevanje, razlaganje, spodbujanje želje po učenju in samospoznanju. Spodbudite jih, da se z otrokom pogovorijo in zapišejo, kar je rekel. Otroku pa kot razlago lahko nariše tudi risbico. Pojasnite tudi, da je cilj filozofije razviti kritične, premišljuječe in strpne posameznike.

Kako delimo ideje s starši

Navadno odrasli sprejmejo izziv in nalogo, ki jo dobijo, in se radi vključujejo v pogovore s

svojim otrokom. Pozitivne povratne informacije staršev nam bodo v pomoč in bodo prinesle zadovoljstvo.

Ob koncu ali začetku ure filozofije lahko na posebno mesto zapišemo tudi ideje staršev in ugotovitve otrok, do katerih so prišli doma. Zapis lahko dopolnjujejo tudi starši sami, če list papirja ali tablo obesimo zunaj učilnice, ne da bi se ob svoje misli podpisali. Manjše število staršev (tri ali štiri) lahko tudi povabimo, da prisostvujejo uri filozofije v poznejših letih, ko so otroci že bolj vajeni tega pristopa in se počutijo varne. Lahko pa uro tudi posnamete s kamero, otroci pa si jo doma ogledajo s starši.

Nekaj primerov vprašanj za domačo nalogo, ki jih zapišemo v dnevnik

Če bi z nekom zamenjal telo, bi bil še vedno ti?

Premislite:

- Bi se ljudje do tebe obnašali drugače in bi bil zato drugačen?
- Je tvoje telo ali pa so to morda možgani, kar napravlja iz tebe prav tebe?
- So tvoji možgani ločeni od tvojega telesa?
- Bi se vedel enako, če bi imel drugo telo?

Starši naj zapišejo odgovore otrok v obliki:

»Otrok misli ... tako misli zato ...«, »Odrasli misli ... tako misli zato ...«

Filozofski klub

Gre za neformalna srečanja, otroci se pridružijo iz lastnega veselja in zanimanja. Lahko ponudimo prigrizek in damo učencem čas, da prelistajo svoje dnevnike in zapise. Lahko si dnevnike izmenjajo in zapišejo svoje misli v zvezek drugega. Lahko jih izročijo staršem, starim staršem, bratrancem, sestrčinam ali prijateljem z druge šole – sami se odločajo, komu bodo izročili ali pokazali svoj dnevnik misli. Spodbudimo jih, da se raziskovanja lotijo tudi zunaj šole z različ-

nimi ljudmi. Vključimo lahko klepet po spletu, filozofski knjižni klub, izdelovanje plakatov in letakov, dopolnjevanje oglasne deske, igro vlog itn.

Igre in dejavnosti: zakaj se igramo

Igre lahko uporabimo ob začetku ali koncu ure, v razredu ali na hodniku in imajo več namenov. Dobro je, da učenci razumejo pomen iger in se tako ne le zabavajo, ampak so vključeni v njihove filozofske elemente. Naj premislijo, katere spretnosti jim igra pomaga razvijati in kako jih bodo lahko prenesli v filozofsko raziskovanje.

Spretnosti, ki jih razvijamo ob igranju:

- Razvijanje občutka za skupnost (spoštovanje, govorjenje drug za drugim, najdenje pravega trenutka za govorjenje).
- Razvijanje spretnosti spraševanja (izbira kakovostnih vprašanj, vprašanja o velikih temah, problemih).
- Povezovanje (videti podobnosti in razlike, povezati vprašanje z velikimi temami, razumeti, kako ideje spadajo skupaj).
- Razvijanje zmožnosti odločanja (samostojno mišljenje in odločanje na podlagi razlogov, utemeljevanje trditev in idej, prepoznavanje premikov od ene ideje k drugi).
- Razvijanje dialoških spretnosti (razvijanje idej drugih, prepoznavanje doslednosti in nedoslednosti pri utemeljevanju, razumevanje jezika debate, razvijanje komunikacijskih sposobnosti).

Razvijanje občutka za skupnost

Učenci si morajo pri urah filozofije prizadevati za ozračje zaupanja in varnosti, tako bodo lahko čutili, da jih drugi poslušajo in da so njihove ideje cenjene celo ob morebitnem nesoglasju. Nekaj primerov.

- 1) Vstani/sedi: super dejavnost, ki jo je razvila

Karin Murris. Cilj je razvoj spretnosti skupine, zavedanje drugih ljudi, delo v skupini in uspešna izmenjava udeležbe. Otroci se postavijo v krog in se usedejo. Zdaj morajo eden po eden vstati. Če vstaneta dva hkrati, se vsi usedejo in začnejo od začetka. Ko vsi stojijo, se igra obrne in se morajo drug za drugim uvesti. Igra je še težja, če to počnejo z zaprtimi očmi, eden od otrok pa spremlja njihove gibe.

2) Dobra/slaba novica: ta igra temelji na slikarici Colina McNaughtona, ki jo učencem preberete na začetku. Ideja je v tem, da dejavnost začnete z dobro novico, razred pa nadaljuje in pri tem izmenično navaja dobre in slabe novice, dokler jim ne zmanjka idej. Primeri dobrih novic:

- Vaša mačka je imela mladičke!
- Našel si čudežno svetilko!
- Kraljica pride na čaj!
- Jutri imaš rojstni dan!

Nekaj primerov:

Ne bi rad živel brez ...	zato, ker ...
računalnika	sem sladkosneden.
družine	ohranja moje ustnice mehke in sijoče.
sladkarij	tako ostanem v stiku s prijatelji, ki živijo daleč stran.
žepnine	se zaradi njega počutim varno.
vazelina	lahko z njim pridem do stvari, ki jih potrebujem.

Razvijanje spretnosti zastavljanja vprašanj

Vaja, ki nam je v pomoč pri zastavljanju vprašanj odprtega tipa. Pojasnite, da ogledalo daje odgovor in ne odgovarja le z »da« in »ne«, kar napravi zaprta vprašanja za nepotrebna.

Živeti brez

Mlajši otroci potrebujejo odraslo osebo, ki zapiše njihove misli in jih bere. Potrebujemo: dva lista papirja različne barve za vsakega otroka, svinčnike in dva papirja večjega formata. Dva večja lista papirja položite na tla. Na prvega zapišite »Ne bi hotel živeti brez ...«, na drugega pa »zato ...«.

Vsak otrok naj dobi dva lista različne barve. Na prvega naj narišejo risbo tistega, brez česar ne bi hoteli živeti, na drugi list pa naj narišejo pojasnilo zakaj. Prostovoljci naj na koncu naključno izberejo vse papirje enega za drugim in sestavijo stavke. Lahko pa preberete nekaj primerov z zbranih listov in otroke vprašate, katera bi lahko spadala skupaj.

Namig: lahko začnete tudi s stavkom »Rad bi bil ...« in otroci vstavijo ime znane osebe ali žival. Ali pa »Rad bi izumil ...«, »Če bi zadel na loteriji, bi ...«. Ne pozabite na »zato«!

Potrebujete: velik list papirja, svinčnike in »magično« ogledalo.

Prepričajte se, da otroci poznajo zgodbo o Zlatolaski. Pojasnite jim, da ko jo princ pride rešiti, se bo odločila le ob njegovih odgovorih na vprašanja o svetu. Princ odhiti k Sneguljici

in si sposodi magično zrcalo, ki nikdar ne laže. Vrne se k Zlatolaski in ji pove, da bo odgovoril na njena vprašanja, a da nanje ne more odgovoriti le z »da« ali »ne«. Potem znova odide in ji obljubi, da se bo vrnil drugič, ona pa se medtem lahko odloči.

Primeri vprašanj učencev:

- Bom srečna?
- Ali bom živela s prijaznimi ljudmi?
- Bom imela prijatelje?
- Bom morala skrbeti sama zase?
- Bom morala delati, kar mi bodo rekli drugi?
- Bom lahko hodila v šolo?

Starejši otroci lahko svoja vprašanja zapišejo na manjše lističe in jih potem prilepijo na večji papir. Določimo lahko posebno mesto za zrcalo in tistega, ki sprašuje. Vprašanja razvrstite na zaprta, odprta in filozofska. Glasujte za vprašanje, s katerim boste začeli pogovor.

Razvijanje spretnosti iskanja povezav

Greš lahko čez?

Otroci se naučijo delati povezave med stvarmi s prakso, kakršna je ta. Potrebujemo: set visokih figur ali pravljичnih likov, svinčnike in velik kup papirja. Na velik list papirja narišite pot, ki ima približno šest križišč. Morda pot čez kamenje v vodi. Pojasnite otrokom, da mora vsakdo pomagati pravljичnemu liku opraviti pot od začetka do konca. Pri tem jim lahko pomagajo drugi liki. Paziti morajo edino, da je nov lik nekako povezan s prej izbranim.

Ideje za pot:

- skozi močvirje, polno krokodilov;
- skozi temen, mračen gozd do babičine hiše;
- od gradu snežne kraljice do omare.

Zlatolaska je ujeta na svojem stolpu in do prin-

ca lahko pride le skozi enega od šestih oken. Učenci so napravili te povezave:

1. Zlatolaska za pomoč prosi zver, ker »jo zver ljubi«.
2. Zver za pomoč prosi volka, ker »oba jesta ljudi in sta grozljiva«.
3. Volk vpelje zmaja, ker »imata oba ostre zobe« (otroke smo opomnili, naj se osredotočijo na obnašanje in ne na videz, ter jih vprašali, kaj z zobmi počneta – odgovor: »oba grizeta ljudi«).
4. Zmaj je povezan z Zvončico, ker imata oba krila (znova, osredotočimo se na obnašanje), »ker oba letita in sta oba zlobna«.
5. Zvončica se poveže s kapitanom Kljuko, ker sta oba »zlobna do iste osebe« (Wendy).
6. Kapitan Kljuka je povezan z velikanom, ker imata oba orožje (znova opozorilo na obnašanje in ne na videz), ker oba »ubijata ljudi«.

Otroci lahko sami izdelajo svojo igro preprek. Manjše skupine lahko igre, ki so jih naredili, zamenjajo z drugimi skupinami. Otroke lahko spodbudite k temu, da napravijo svoje karte junakov na podlagi priljubljenih pravljic, filmov, knjig itn.

Razvijanje dialoških spretnosti

Predstavljam si ...

Delo spodbuja premislek ter razvija spretnost reševanja problemov in ustvarjalno mišljenje. Razprava pogosto povzroči, da si otroci premislijo, kar moramo ceniti, ker gre za višjo obliko mišljenja.

Potrebujemo: filozofske dnevnike, velik list papirja, škatlo s trditvami »predstavljam si« na trakovih papirja, tri vreče, označene z »dobre stvari«, »slabe stvari«, »ne vem, ker ...«, majhen list papirja za vsakega otroka in svinčnike.

Otroke prosite, naj stran v svojem dnevniku razdelijo na dve polovici s pokončno črto po sredini. Na eni strani naj narišejo simbol za dobre stvari (smeška), na drugi strani pa simbol za slabe stvari (žalosten obraz). En otrok naj iz škatle izžreba trditve in jo naglas prebere razredu, potem pa naj trak papirja položi na vrh velikega lista papirja.

Otrokom dajte nekaj minut za tiho premišljevanje. Potem jih prosite, naj narišejo sličico na tisto stran papirja, na katero hočejo, torej na dobro ali slabo. Če niso prepričani, naj njihova sličica izraža vse dobre in slabe lastnosti, ki se jih domislijo. Po tem naj napišejo svoje ime na majhen list papirja in ga vržejo v vrečo, ki predstavlja njihovo mišljenje. Na koncu se preštejejo prispevki učencev v posamezni vreči. Dialog začnite tako, da enega otroka vprašate, zakaj je glasoval tako, kakor je. Ob koncu dialoga otroke vprašajte, ali si je kdo premislil in zakaj. Glasujte znova in zapišite spremembe.

Nekaj trditve»predstavljajmo si«:

- Predstavljajmo si, da božič traja vse leto.
- Predstavljajmo si, da imaš vsak dan rojstni dan.
- Predstavljajmo si, da vse veš.
- Predstavljajmo si, da nikoli ne dežuje.
- Predstavljajmo si, da znamo vsi čarati.
- Predstavljajmo si, kako je, če vsak dan dežuje.
- Predstavljajmo si, kako bi bilo, če ne bi bilo nobenih števil.
- Predstavljajmo si, kako bi bilo, če ne bi bilo ljubezni.
- Predstavljajmo si, da znamo brati misli drugih ljudi.
- Predstavljajmo si, kako bi bilo, če bi učenci postali učitelji in obratno.
- Predstavljajmo si, kako bi bilo, če ne bi bilo

denarja.

- Predstavljajmo si, da bi bili vsi ljudje videti enako.

Bi raje ...

Igra izhaja iz knjige Johna Burningham. Otroke pripravi do razmisleka o odločitvah in razmisleka o izbiri med slabima možnostma. Razvija tudi spretnosti posrednika. Uro lahko začnete, otroci pa naj pri tem izbirajo možnosti iz enega klobuka. Spodbudite jih k iskanju napak drugih – si njihove trditve kako nasprotujejo? Je v njihovem razmišljanju kakšna napaka?

Pri tem si pomagajte z odločitvami, ki jih otroci niso izbrali, in s tistimi, ki so jih. Potrebujete: set kart z dilemami in možnostmi a, b, c in d ter štiri liste formata A 4 z možnostmi a, b, c in d, ki so razporejeni po razredu.

Naglas preberite dileme na kartici in učencem recite, naj se postavijo k tistemu listu, ki označuje njihovo izbiro. Ne dajte jim preveč časa za razmislek. Ko se razporedijo, prosite za prostovoljce, ki bodo pojasnili posamezno izbiro. Spodbudite jih k pogovoru drug z drugim. Nekaj primerov:

Bi bil raje izbran za:

- a) polet v vesolje
- b) trenerja državne nogometne ekipe
- c) voditelja svoje tv-oddaje
- d) zmagovalca v tekmovanju Slovenija ima talent.

Bi bil raje izgubljen:

- a) na morju
- b) v vesolju
- c) na samotnem otoku
- d) v velikem mestu

Bi raje:

- a) imel milijon evrov
- b) bil večno mlad
- c) bil vse življenje srečen
- d) imel zastoj sladkarije za vsak dan svojega življenja

Bi raje živel:

- a) dolgo osamljeno življenje
- b) kratko srečno življenje
- c) kratko življenje z ogromno denarja
- d) dolgo življenje brez denarja

Bi raje spoznal:

- a) Boga
- b) svoje praprapraprastarše
- c) najpametnejšo osebo na svetu
- d) Davida Beckhama

Bi raje našel:

- a) živega dinozavra
- b) pravo vilo
- c) torbico, ki ni nikoli prazna
- d) vhod v drug svet

Koti

Potrebujete lamelirane napise »Strinjam se«, »Ne strinjam se«, »Nisem prepričan«, »Rad bi si premislil« in seznam trditev. Položite te napise na tri konce sobe. Za mlajše otroke dodajte simbol (buciko, križ, vprašaj in dvosmerno puščico). Znak »Rad bi se premislil« položite k učiteljevim nogam. Otroke zberite na tleh in dvakrat naglas preberite trditve. Recite jim, naj gredo na tisti konec sobe, ki ponazarja njihovo razmišljanje. Potem jih vprašajte, zakaj so se tako odločili. Po nekaj odgovorih jim dovolite, da se premislijo, če to želijo. A premaknejo se lahko le po puščici pri učiteljevih nogah,

morajo pa tudi povedati, zakaj so se premislili, preden smejo iti naprej.

Filozofske trditve

Lahko ponovno živimo.
Ostržek je bil resničen.
Vaše sanje so resnične.
Najmočnejši ljudje bi morali biti vodje.
Pravil ne bi smeli imeti.
Nikoli ne smeš krasti.
Če si neviden, ne obstajaš zares.
Mesa ne bi smeli jesti.
Lepi ljudje so dobri in prijazni.

Pri tej vaji uporabite trditve, ki so nastale med drugimi raziskovanji. To lahko učencem pomaga k premisleku o lastnih mislih ali spodbudi mišljenje o stvareh, o katerih niso prepričani. Prosite jih, naj svoje vprašanje o spodbudi preoblikujejo v trditev in tako raziskovanje začnejo s to igro.

Politična filozofija

Andrej Adam

Katera vrsta družbe je najboljša?

Tisti, ki z dijaki na maturi obravnavamo politično filozofijo, imamo na voljo kakovostno gradivo: Millerjevo *Politično filozofijo*, ustrezni poglavji v *Ali središče drži?* in kopico prevodov ter člankov v tej reviji. Nedavno mi je v roke prišla še neka – po moji oceni odlična – Wallova *Thinking Critically about Philosophical Problems*.¹

V nadaljevanju bom pokazal, kako zelo je uporabna za obravnavo nekaterih tem, zlasti politične svobode in družbene pravičnosti. Palmer obe temi loči, tako da ima za vsako svoje poglavje (politična filozofija in socialna filozofija), podobno ravna tudi Miller, ki v enem poglavju obravnava svobodo in v drugem pravičnost. Wall, nasprotno, obe temi obravnava skupaj. Glede tega pravi, da se politični filozofi na splošno osredotočajo na vprašanje svobode (s kakšno pravico se država vmešava v svobodo državljanov), socialni filozofi pa na vprašanje pravičnosti (zanimajo jih pravični odnosi med posamezniki oziroma katera družbena ureditev je pravična). Toda obe vprašanji je mogoče obravnavati povezano, če se vprašamo, katera vrsta družbe je najboljša. Pri tem seveda domnevamo, da je najboljša tista družba, ki omogoča največ svobode posameznikom in je hkrati pravična (Wall 2001, 430).

Temeljna prepričanja

Wall se obravnave vprašanja loti tako, da najprej naniza nekatera temeljna prepričanja glede pravičnosti in svobode (avtonomije), ki jima doda še načelo dobrodejnosti. Ta načela resda obravnava že v poglavju o moralnih vprašanjih, a ker so pomembna (družba, ki jim ne zadosti, seveda ni dobra, kaj šele najboljša), si jih na kratko oglejmo.

Tri moralna načela

Dobrodejnost (beneficence)

Načelo dobrodejnosti pomeni, da delamo dobro in se izogibamo zlu. To načelo deluje podobno kakor načelo koristnosti v utilitarizmu pravil. Pri upravičevanju nekega pravila pravi načelo dobrodejnosti, da moramo upoštevati le tista pravila, ki prinesejo več dobrega ali manj zla kakor alternativna pravila. Narobe je, denimo, lagati, ker bi obča praksa laganja vodila k številnim negativnim posledicam v družbi. To načelo deluje enako pri uvajanju novih pravil. Poleg tega ga je mogoče uporabiti tudi v sporu med pravili: prednost dobi tisto pravilo, ki vodi do večjega dobrega ali manjšega zla kakor nasprotno pravilo. Seveda je treba povedati (definirati) še, kaj je »dobro« in kaj »zlo«, drugače to načelo ne more biti konkretno oziroma je prazno (prav tam, 410).

Pravičnost (justice)

Socialna pravičnost se pogosto imenuje distributivna pravičnost in se ukvarja s tem, kako bi morale biti porazdeljene dobrine v družbi. Vprašamo se lahko, ali bi morala pravična družba dopustiti, da bogati postajajo še boga-

¹ Thomas F. Wall: *Thinking Critically about Philosophical Problems*, Wadsworth – Thomas Learning, 2001.

tejši celo takrat, ko revni postajajo še revnejši. Včasih zagovarjamo stališče, da bi morali več deliti in tako zagotoviti večjo enakost. Ta pomen pravičnosti izvira iz pomenov, ki so še osnovnejši: iz načela pravičnosti v moralni teoriji dolžnosti.

V teoriji dolžnosti ima načelo pravičnosti tri medsebojno povezane pomen. Najosnovnejši pomen je, da imajo vsi ljudje *enako notranjo vrednost*. Vsak človek ima vrednost po sebi in v tem smo vsi enaki, ne glede na naše talente, pridnost, prispevek k družbi. Drugi pomen pravičnosti izhaja iz prvega. Ker imamo vsi enako notranjo vrednost, moramo imeti vsi *enake moralne in legalne pravice*. Nihče nima večje ali manjše pravice, da izbere svoj način življenja. Prav tako smo vsi enaki pred zakonom in zakon bi moral vse enako obravnavati. Tretji pomen pravičnosti izhaja iz prvih dveh. Ker imajo ljudje enako notranjo vrednost in ker imajo enake moralne in legalne pravice, jih je treba obravnavati s spoštovanjem (pošteno). To pomeni, da *ljudje ne smejo biti izkoriščani oziroma uporabljeni za dobro drugih*. Ta tretji pomen pravičnosti je hkrati način, kako je mogoče prva dva pomena prevesti v prakso, oziroma načelo, ki uravnava naše delovanje. Ta pomen pravičnosti je tudi tisti, ki ga največ uporabljamo pri reševanju moralnih problemov. Zelo je podoben Kantovi drugi formulaciji kategoričnega imperativa, po kateri nihče ne sme biti samo sredstvo za nekoga drugega.

Če načelo dobre dejnosti zahteva od nas, da delamo dobro in se izogibamo zlu, potem nam načelo pravičnosti preprečuje, da bi pri tem uporabljali nemoralna sredstva. Še posebno nam prepoveduje, da bi druge ljudi izkoriščali kot sredstvo za doseg svojih lastnih ciljev (prav tam, 411). Ljudi torej ne smemo diskriminirati, izkoriščati, z njimi manipulirati ali jih celo siliti, da delajo nekaj zaradi interesa drugih.

Mimogrede, zdi se, da se tukaj Wall postavi na stališče utilitarista pravil, še posebno ker meni,

da povezava obeh načel rešuje problem, ki dela težave utilitarizmu. Po njegovem prav zato, ker se načela pravičnosti (v vseh treh pomenih in zlasti v tretjem) implicitno vedno že držimo, razumemo, zakaj je toliko dejanj, ki imajo za posledico dobro, kljub temu nemoralnih. Primer: uporaba neukih ali bolnih ljudi pri medicinskih poskusih. Tretji pomen pravičnosti je – glede na povedano – mogoče poimenovati tudi *spoštovanje do osebe*.

Svoboda (autonomy)

Tretje moralno načelo se imenuje svoboda (*avtonomija*) in prav tako izhaja iz Kantove etike, zlasti iz njegove tretje formulacije kategoričnega imperativa. Po Kantu imamo notranjo vrednost, ker imamo sposobnost razumnega delovanja. V jedru te sposobnosti tiči svoboda, da se ne ravnamo po željah, temveč vselej razumno. To je vir dostojanstva, nekaj, kar nas ločuje od živali in od računalnikov, ki delujejo v skladu s programiranimi navodili. Tako smo mi sami tisti, ki se odločamo, kaj je za nas dobro in kaj zlo. Najbolj plemenito se torej odločimo, če svojo odločitev prepustimo presoji razuma in preudarimo, kakšno bi moralo biti naše vedenje. Naša zmožnost, živeti razumno življenje, čeprav jo nemara redko uporabljamo, je tako vir naše vrednosti in dostojanstva.

Načelo avtonomije je sedaj mogoče opredeliti takole: *razumna bitja lahko delajo, karkoli želijo, dokler njihova dejanja ne škodijo drugim*. Ljudje so razumni, če sta izpolnjena dva pogoja: (1) razumeti morajo naravo in posledice dejanj, ko se ravna po možnostih, ki so jim na voljo; (2) biti morajo svobodni, da lahko delujejo. Otroci in resno odvisni ljudje (*heavily sedated*) niso razumni, ker ne vedo, kaj delajo (prav tam, 412).

Iz opredelitve je razvidno, da resda smo svobodni, vendar ne absolutno: naša svoboda mora biti kompatibilna s svobodo drugih. Kadar nekdo ogroža druge, je moralno sprejemljivo, da se vmešamo v njegovo svobodo. V odločitve

drugih se vpletemo tudi, kadar sumimo, da se ti ljudje niso zmožni odločati sami oziroma da so nerazumni. Kadar pa so izbire nekoga neumne ali samodestruktivne, smo pred dilemo: ali se vmešati ali ne. Toda dokler ta oseba ne škodi drugim (in vsaj v načelu ostaja razumna), nam načelo avtonomije preprečuje vmešavanje. Lahko se z njim pogovorimo ali ga skušamo izobraziti in ga poučiti o možnih škodljivih posledicah njegovih odločitev, toda načelo avtonomije od nas zahteva, da mu ne vsiljujemo svoje volje. Ljudi je treba spoštovati in jim dopustiti, da sami načrtujejo svoje življenje, tudi če se z njimi ne strinjamo. V svobodni in odprti družbi se pričakuje, da drugim razumnim osebam ne preprečujemo dejanj, s katerimi se sami drugače ne strinjamo, ker menimo, da so zanje slaba. Ljudi ne moremo siliti v nekaj, kar menimo, da je zanje dobro, vse dokler so po predpostavki razumni in dokler njihova dejanja škodijo le njim samim.

Seveda, o Wallovi analizi gornjih načel bi lahko še razpravljali. A ko se razprava na neki točki konča, je na njihovi podlagi mogoče predložiti splošno opredelitev pravnega dejanja: *dejanje je pravilno, če sledi tistemu pravilu, ki se podreja načelom dobrodejnosti, pravičnosti in avtonomije*. Na tem temelju lahko poskusimo določiti, katero dejanje je moralno sprejemljivo in katero ne (prav tam, 413).

Najboljša vrsta družbe mora biti pravična

Iskanje najboljše družbe je normativni, moralni ideal. Zato mora ustrezati gornjim trem moralnim načelom: dobrodejnosti, pravičnosti in avtonomiji. To nadalje pomeni, da bo takšna družba zadostila vsem trem načelom pravičnosti: državljane bo imela za enakovredne, zagotavljala jim bo enakost pred zakonom, hkrati pa jih bo pošteno obravnavala oziroma nikogar, ne posameznikov ne skupin, ne bo uporabljala kot sredstvo za koristi drugih.

Toda to še ni vse. Najboljša možna vrsta družbe

svojih članov morda ne bo le enako obravnavala pred zakonom in jih varovala pred diskriminacijskimi politikami, temveč bo tudi dejavno pomagala šibkim, s politikami, kakor sta pozitivna diskriminacija (affirmative action – zagotavljanje enakosti) in prerazdeljevanje družbenega bogastva (redistributivna pravičnost). To prerazdeljevanje navadno pomeni večjo obdavčitev premožnih (višjega in srednjega razreda). Glede tega vidika družbene pravičnosti je resda veliko sporov (prav tam, 432).

Najboljša vrsta družbe mora imeti meje legitimne oblasti

Poleg tega, da je dobra družba pravična, mora biti njena moč omejena, omejeno mora biti to, kar lahko upravičeno zahteva od svojih državljanov. Vsi se strinjamo, da je legitimna vloga države zaščita (varovanje) državljanov. Varovati nas mora pred drugimi državljani in pred zunanjimi grožnjami. To sledi iz načela dobrodejnosti, ki nam nalaga, da delamo dobro in se izogibamo zlu. To načelo torej državi nalaga, da ne dela škode državljanom (jih ne muči, zapira ali pobija) in da služi njihovim interesom (prav tam, 432).

Vprašanje meja oblasti tako zadeva vprašanje avtonomije oziroma svobode. Iz načela avtonomije izhaja, da država omogoča maksimalno svobodo državljanom. Državljeni lahko delajo, kar želijo, dokler ne storijo škode drugim. Država nas torej mora pustiti pri miru pri naših zakonitih dejanjih. Toda če se s tem še večinoma vsi strinjamo, soglasja ne bo glede vprašanja, kaj lahko poleg tega država naredi v pozitivnem smislu. Spor nastane zlasti takrat, ko se soočimo s konfliktom med svobodo in pravičnostjo. Država, ki zagotavlja maksimalno ekonomsko svobodo, se lahko spoprime z dejstvom, da številni državljani živijo v bedi, medtem ko postaja peščica bajno bogata. Če sprejme ukrepe, s katerimi poskrbi za potrebe šibkih, mora omejiti obseg svobodnega pridobivanja bogastva. Kakor smo omenili, imamo tukaj vprašanje, do katere mere je država

upravičena redistribuirati (prerazdeljevati) dohodke zaradi zagotavljanja pravičnosti. To je celo osrednji spor med sodobnimi političnimi in socialnimi filozofi.

Naslednji problem vznikne, ko poskuša država uskladiti svobodo in skupno dobro. Včasih je treba eno žrtvovati zaradi drugega. Država lahko skrbi za skupno dobro na več načinov. Ena od možnosti prizadevanja za dobro je preprečevanje slabih stvari (zla); tedaj deluje država v vlogi zaščitnice dobrega. Drugi način prizadevanja za skupno dobro je kriminaliziranje tistih oblik vedenja, za katere je splošno sprejeto, da so slabe; zdaj država nastopi v vlogi staršev (paternalistično). Tretji način spodbujanja dobrega je uveljavljanje niza vrednot, ki jih morajo sprejeti vsi državljani; tokrat ima država vlogo moralnega voditelja. V liberalnih državah, kjer je sprejeto, da obstajajo različne vrednote, je država v vlogi moralnega vodstva nesprejemljiva. Takšna vloga je lahko celo nevarna, posebno če država uzakoni moralni kod dominantne skupine. V odprtih družbah ni sprejemljiva niti starševska vloga države. Država nas lahko izobražuje, nas spodbuja, da živimo boljše življenje, toda prekorači meje, če nas skuša v to prisiliti. Tudi če bi bila paternalistična ali moralistična vlada dobronamerna (benevolentna) in bi njeni zakoni vodili k boljši družbi, bi takšna oblast nemara še vedno prekoračila svoje meje (pooblastila). Država mora nekako uskladiti svobodo posameznika z interesi vseh oziroma zanikati svobodo posameznika le toliko, kolikor je nujno potrebno za zagotovitev teh interesov (prav tam, 433).

Glede tega, kakšne vrste zakonov in politik mora država spodbujati in v kolikšni meri naj dopusti svobodo posameznikov, obstaja veliko različnih pogledov. Če se teh pogledov lotimo z vidika vprašanja, katera družba je najboljša, ugotovimo, da smo v bistvu na področju morale. Zanima nas, kako bi morale biti strukturirane in vodene politične družbe, da bi podpirale dobro, svobodo in pravičnost za svoje državljane. Pri iskanju odgovorov se torej sklicujemo na

moralna načela in ugotavljamo, ali jih družbe dosegajo ali ne. Iz tega je razvidno: filozofi se ne sprašujejo, kakšne so družbe, temveč kakšne bi morale biti. Naloga filozofov tako ni deskriptivna (opisna), čeprav je to pomembno, temveč normativna.

Na tej točki Wall predstavi zanimivo vajo, ki nam omogoča utrjevanje obravnavane snovi.

Vaja: Uporaba odvzemanja

»Vaja je miselni eksperiment in zahteva tehniko *odvzemanja*. Izvedite jo ali v razredu ali kot domačo nalogo in se pripravite, da boste o rezultatih razpravljali z razredom. Splošna ideja je tale: predstavljajte si, da živite v politični skupnosti, kjer se ali ne menijo za katerega od treh moralnih načel ali pa ga redno kršijo. Poleg tega si predstavljajte, da je za vas kršitev danega načela moralno sprejemljiva.

Začnite z načelom pravičnosti in si predstavljajte, kakšna bi bila družba, ki se mu ne pokorava. Privzemite na primer, da ste prepričani, da so tisti na višjih družbenoekonomskih položajih kot ljudje vredni več kakor tisti iz nižjih razredov. Še več, privzemite, da ste za nameček prepričani, da bi morala biti družba urejena tako, da to večvrednost prepozna. Predpostavite, da ste glede bogatih, bolje izobraženih ljudi prepričani, da lahko uporabljajo zakone kakor jim drago, da lahko izkoriščajo druge brez kazni in da lahko na splošno živijo nad zakonom, ki velja le za tiste »pod« njimi. Kakšna bi bila takšna družba?

Nato izvedite podoben miselni eksperiment tudi za drugi dve načeli, dobrodejnost in avtonomijo. Eno za drugo si predstavljajte družbi, ki se teh moralnih načel ne držita. Rezultat uporabe tehnike odvzemanja vam bo kmalu jasen, namreč da je sprejemanje teh moralnih načel v osnovi vašega razmišljanja, ko kritizirate posamezni zakon ali vladno politiko. Moralna načela oblikujejo vašo vest, kadar v mišljenju in delovanju nasprotujete zakonom ali politikam,

ki te načel ne spoštujejo. Poleg tega boste ugotovili, da je vprašanje, ali živite v državi, ki se trudi živeti po teh moralnih idealih, za vas pomembno.« (prav tam, 434–435)

Problem in rešitve

Kakor smo videli, se izhodiščno vprašanje glasi: Katera vrsta družbe je najboljša? Videli smo tudi, da je odgovor normativen: tista, ki je najbolj v skladu z moralnimi načeli, družba torej, ki je pravična, ki omogoča največjo možno svobodo in ki spodbuja napredek dobrega za posameznike in za družbo kot celoto. Toda ta načelni odgovor ne pove, kakšna vrsta družbe bi najbolje zadostila tem načelom. Tudi filozofi se glede tega ne strinjajo. Nekateri dajejo prednost družbam, ki bolj poudarjajo eno od naštetih načel in manj drugi dve, drugi kakega načela sploh ne upoštevajo, ker sklepajo, da vsem načelom ni mogoče hkrati ugoditi in se je treba odločiti, spet tretji bi si morda zamislili družbo, ki bi bila po njihovem resda pravična, svobodna in dobrodejna, a bi kakega od teh pojmov opredelili nekoliko drugače kakor drugi oziroma kakor zgoraj Wall.

Wall sedaj predstavi različne odgovore na dano vprašanje. Najprej nekaj zgodovinskih: Platona, odgovor z vidika naravnega zakona, teorije družbene pogodbe, družbeni utilitarizem in marksizem. Nato še tri sodobne: libertarizem, liberalizem in socializem. Vsak odgovor oziroma pozicijo prikaže v luči gornjih moralnih načel, zanima ga, kako se odrežejo, ko govorimo o dobrodejnosti, o pravičnosti in o svobodi. Poglejmo si, kako je to v marksizmu.

Razmislek o marksističnem odgovoru na dano vprašanje je predložen v luči liberalnega odgovora, ki ga Wall vpelje predtem. Za klasični liberalizem (za Locka in druge) velja, da je osnovna enota družbe posameznik, ki mora spoštovati zakone, ni pa se mu treba žrtvovati za višje obče dobro. To pomeni, da lahko vsakdo živi, kakor sam meni, da je najbolje. Ekonomski sistem, ki je v skladu s to vizijo dobre družbe in s

takšnim individualizmom, je *laissez-faire* kapitalizem, oziroma kakor bi nemara rekli danes: anarhični kapitalizem prostega trga.

Jedro kapitalizma so nauk o zasebni lastnini, pravica do akumulacije in pravica do bogastva. Ker zgornje meje velikosti posesti ni, dovoljuje kapitalizem ljudem uporabo delovne sile drugih; s tem si lahko bogastvo še povečajo. *Laissez-faire* kapitalizem tudi ne predvideva vmešavanja države (oblasti) v to akumulacijo (denimo z davki), razen če je to vmešavanje minimalno. Liberalizem tako stavi na svobodo posameznika oziroma jo posebej poudari. Hkrati nas poskuša prepričati, da je to tudi pravično in je zato liberalna družba najboljša možna družba.

Toda Marx je takšno argumentacijo zavrnil. Živel je prav v času razcveta nereguliranega, divjega, anarhičnega kapitalizma oziroma industrijske revolucije in videl vse zlo tega sistema proizvodnje, kakor so: »nevarni pogoji dela, mezde na pragu revščine, celodnevno otroško delo v bednih pogojih« (prav tam, 448). Posebno boleč je vedno širši ekonomski prepad med premožnimi (kapitalisti) in revnimi (delavski razred). Marx je zaradi realne človeške bede neusmiljeno kritiziral kapitalizem, hkrati z njim pa tudi klasični liberalizem, ki je imel kapitalizem za proizvodni sistem najboljše možne družbe.

Temeljno zlo kapitalizma je njegova notranja težnja, zaradi katere so ljudje prisiljeni živeti na način, ki tepta njihovo naravo. Marx meni, da je človek po naravi ustvarjalno bitje, nagnjeno k temu, da se izrazi v produktih svojega dela. Ljudje so to, kar proizvajajo in kako proizvajajo; njihova resnica je izražena v rezultatih dela. Kaj to pomeni, si ni težko predstavljati. Ko ljudje proizvajamo, to delamo zgodovinsko organizirano, s tem pa proizvajamo tudi sami sebe: ali smo sočutni, solidarni, velikodušni, sposobni čemu se odreči ali ne (prav tam, 488). Z vidika človečnosti anarhični kapitalizem ni dobrodejen za ljudi. Prepad med revnimi in bogatimi in

vsesplošna tekmovalnost silita ljudi v dejanja, zaradi katerih postanejo sčasoma neobčutljivi, drug drugemu sovražni, odtujeni od svoje narave. Marxova logika je tukaj zelo podobna Rousseaujevemu opisu človeka v civiliziranem stanju.

Nadaljnja stvar, ki je po Wallu pomembna za razumevanje Marxa, je njegovo pojmovanje zgodovine. Zgodovina poteka v skladu z zakoni, zlasti ekonomskimi: (1) ekonomski odnosi med razredi določajo vse druge njihove odnose, celo naravo politične družbe (prav tam, 448); (2) zgodovinska sprememba nastane zaradi spora med dvema silama (razredni boj), posledica pa je nastop novih ekonomskih odnosov in s tem nove družbe.

Kadarkoli v družbi obstaja več kakor en razred in ko en razred številčno daleč prekaša drugega, drugi pa prvega izkorišča, mora biti ustanovljena država, ki varuje interese vladajoče večine. Država pomeni moč (represivni aparat države: zakoni, policija, vojska), s katero vzdržuje izkoriščanje. Poleg tega se vzpostavljeni odnosi med razredoma ohranjajo še z idejami (predstavami): s političnimi teorijami, s filozofskimi in verskimi predstavami, z umetnostjo, z literaturo itd. Vse te predstave (ideje) sestavljajo ideologijo dane družbe. Funkcija ideologije ni razkrivanje resnice, temveč njeno zakrivanje – zakrivanje realnosti odnosov razrednega izkoriščanja (prav tam, 449).

Marxova interpretacija človekovega položaja v sistemu kapitalistične proizvodnje je torej: človek je v tem sistemu odtujen svoji lastni naravi in takšen odtujen človek si oblikuje institucije (državo, ideologijo), ki ohranjajo in še poglobljajo to odtujenost. Če se hoče kapitalistični sistem ohraniti, pripadnikom izkoriščanega razreda ne odtuja le njihove narave, ki jo vsak posameznik nosi, temveč jih odtuja tudi medsebojno. Želja Sistema, če lahko sistemu pripišemo kakršnokoli željo, je točno to, kar na pojmovno-ideološki ravni zagovarja liberalizem, se pravi: posameznik, ločen od vseh dru-

gih posameznikov. Ko Sistemu to uspe, se posamezniki spremenijo v neproblematične stvari, ki so na voljo lastnikom proizvodnih sredstev (tovarn, podjetij ...). Kapitalizem tako namesto kooperativne skupnosti podpira življenjsko držo *vsakdo zase*. Zgolj ločeni, nepovezani posamezniki so lahko plen teženj Sistema, predmet izkoriščanja.

Kar zadeva samo izkoriščanje, ga Marx izpelje iz realnosti lastništva nad sredstvi za proizvodnjo in iz naraščajočega pomanjkanja izbir, ki ga takšen Sistem proizvaja. Kapitalisti nadzorujejo večino družbenega bogastva prav zato, ker imajo v lasti sredstva za proizvodnjo in v glavnem odločajo tudi o delitvi dobička. Delavci so resda plačani za svoje delo, toda v primerjavi s kapitalisti malo. Življenje evropskega delavskega razreda je bilo v Marxovem času bedno in negotovo, takšno, kakršno je danes v »tretjem svetu«. Če naj zasedejo svoj družbeni položaj in tam ostanejo, sta potrebna represivni aparat države in ideologija. »Greh« kapitalizma je ohranjanje prepada med bogatimi in revnimi, med kapitalisti in proletariatom: tudi če je neka družba zelo bogata, revni komaj preživijo.

Kako bi z moralnimi načeli, ki jih naniza Wall, ocenili kapitalistični sistem in teorije, ki ga podpirajo, denimo liberalizem? Če si pri oceni pomagamo še z Marxom, ugotovimo, da liberalna vizija družbe za državljane ni dobrodejna, jim ne zagotavlja svobode in tudi ni pravična.

Zgoraj smo že videli, da družba, ki sili ljudi v odtujevanje svoji lastni naravi, ni dobrodejna zanje. Ker jih sili v točno določen način produkcije, jim tudi ne zagotavlja svobode. Hkrati pa ni pravična, ker dopušča izkoriščanje. Seveda se je ob takšnem sklepu priporočljivo vprašati, kako marksistična interpretacija razume dana moralna načela. Po Wallu marksistična pravičnost Marxu ni le proceduralna, tudi ni zgolj poštenost in je celo z redistribucijo, prerazdelitvijo bogastva v korist revnih ne izčrpamo. Ta prerazdelitev bi resda pomenila izboljšanje glede na liberalizem, vendar bi ohranila kapita-

lizem nedotaknjen, z njim pa tudi izkoriščanje in odtujitev, če sta to nujno lastnosti tega sistema. Resnična pravičnost tako zahteva radikalno spremembo, odpravo kapitalizma samega in vsega, na čemer kapitalizem temelji: individualizma, zasebne lastnine nad sredstvi za proizvodnjo itd. Marxova opredelitev pravičnosti se glasi: vsakdo po svojih zmožnostih (sposobnostih), vsakomur po njegovih potrebah. Tako bi vsi prispevali k skupnosti, kolikor bi glede na svoje sposobnosti lahko, jemali pa bi v skladu s svojimi potrebami (prav tam, 450). Če bi se z dijaki lotili Marxove opredelitve pravičnosti z Millerjevo pomočjo, bi lahko vpeljali še pojmovne zveze kakor so: *pravičnost kot enakost, pravičnost kot upoštevanje zaslug in pravičnost kot občutljivost za potrebe*. Če lahko liberalno pojmovanje pravičnosti razumemo kot upoštevanje zaslug, potem Marxovo pojmovanje stavi na občutljivost za potrebe.

Filozofija nam ob razmisleku o potrebah odpira zanimiv zorni kot. Platon, Epikur, Rousseau in Marx nas namreč soočajo z vprašanjem, katere potrebe so osnovne, naravne in katere ničeve ali nenaravne. Še več, prav vsi nas sprašujejo tudi, koliko sta oddaljevanje od zadovoljevanja osnovnih, naravnih potreb in nagnjenje k zadovoljevanju nenaravnih potreb vzrok za človekovo odtujenost od sebe in od drugih in vzrok za družbene krivice. Oglejmo si to ob Platonovi konstrukciji države, kakor jo najdemo v njegovem dialogu *Država*.

»Prva in največja izmed potreb je preskrba s hrano. /.../ Druga je potreba po bivališču, tretja pa po obleki in podobnem.« (369d) Sledi potreba po delitvi dela – strokovnjak na svojem področju naredi več in bolje, kakor če bi vsakdo zadovoljeval vse osnovne potrebe – in po obrteh, ki zagotavljajo nujno potrebno orodje, »kajti poljedelec očitno ne bo sebi sam naredil pluga, če hoče, da bo dober« (370c). Nadaljnja konstrukcija pokaže, da pri zadovoljevanju osnovnih potreb ne gre brez tesarjev, kovačev, pastirjev, stavbenikov, poljedelcev, tkalcev, strojarjev, trgovcev itd. Največji priboljški, ki si jih bodo državljani privoščili v takšni državi, so

»sol, olive, sir, čebula in gotovo si bodo kuhali zelenjavo. /.../. Tudi poobedke jim bomo ponudili – iz fig, graha, fižola, in v žerjavici bodo pekli mirtove jagode in kostanj, pri tem pa zmerno po malem pili. In ker bodo živeli tako v miru, združenem z zdravjem, je razumljivo, da bodo umrli v starosti, potomcem pa izročili (spet) takšno življenje.« (Država, 372c–d) Toda – kakor lahko preberemo takoj zatem – tako bi se krmile svinje, ljudje pa želijo delikatese, pri jedi želijo ležati na ležiščih itd. Ljudje torej želijo polis razkošja. Uvedba razkošja je pri Platonu sploh bistvena, saj drugače ni mogoče videti, »kako neki v polisu nastaneta pravičnost in krivičnost« (372e). Za Platona je torej pravična družba zgolj tista, ki skrbi za osnovne potrebe, »saj je nekako zdrava« (372e), a vsekakor si je treba ogledati tudi nabrekli polis.

»Zdi se, da nekaterim ne bodo zadostovale /.../ te razmere, ampak bodo dodana še ležišča, mize in drugo pohištvo, delikatese, dišave in kadila, prostitutke in posladki, in sicer vse to v čim večji raznolikosti. Ne smemo več trditi, da so nujne stvari te, o katerih smo najprej govorili – hiše, obleke, obuvala –, ampak je treba pognati v gibanje slikarstvo in uporabo pisanih barv ter pridobivati zlato, slonovino in vse podobne reči.« (373a)

Posledica tega je bistveno povečanje države, ker ljudje v njej ne prebivajo več zaradi nujnega. Tu so še »pesniki, rapsodi, igralci, plesalci, organizatorji predstav in izdelovalci raznoterih predmetov, posebej tisti, ki se ukvarjajo z ženskim nakitom« (373b). In kakor da to ni že dovolj, so potrebni še učitelji, dojlje, vzgojitelji, kozmetičarke, mojstri za delikatese, svinjski pastirji in seveda zdravniki, ki zdravijo posledice razkošnega življenja. A tudi to še ni vse. Ker postane z novimi člani dežela premajhna, da bi vsem zagotovila razkošno življenje in »brezmejno pridobivanje premoženja« (373d), bo treba imeti tudi vojake in vse vojaške obrti, to pa bistveno poveča obseg države. Prva naloga vojakov je seveda osvajanje sosednjih ozemelj, a to je že nepravilno itd.

Vrnimo se k Wallu in k Marxovi občutljivosti za

potrebe. Izlet v Platonovo *Državo* daje slutiti, da ima tudi Marx v mislih osnovne potrebe, čeprav – podobno kakor Maslow, ki ga dijaki spoznajo pri psihologiji – mednje vključi več kakor Platon v gornjih odlomkih. Toda bistveno je, da v najboljši in potemtakem pravični družbi cilj proizvodnje ni proizvodnja presežkov (presežnega uživanja, razkošja), temveč zadovoljitev osnovnih potreb (trajnostni razvoj), natanko to. Delavce takšna zadovoljitev po eni strani osvobaja (od navezanosti na razkošje), jim omogoča bolj naravno (neodtujeno) in srečnejše življenje (več o tem kdaj drugič), hkrati pa jim ponudi drugačno organiziranje medsebojnega življenja, ki morda ne bo temeljilo na izkoriščanju, saj je prav proizvodjanje razkošja vzrok za izkoriščanje.

Ta nekoliko daljši razmislek o Marxovi pravičnosti nas je med drugim privedel tudi do spoznanja, da je njegovo pojmovanje svobode drugačno kakor liberalno. Če je za liberalce ideal država, ki se ne vmešava v zasebne odločitve posameznika, dokler ta posameznik ne škodi drugim (zunanja, negativna svoboda), je za Marxa ideal notranje osvobajanje (notranja, pozitivna svoboda). To je nadalje razvidno tudi iz dejstva, da v njegovi idealni družbi (komunizmu) – kakor ugotavlja Wall – ne obstajajo moralno sprejemljive meje oblasti, saj ne obstajajo moralno sprejemljive države (Wall, 451).

Marxovo pravično družbo lahko potemtakem sestavljajo le zrel, notranje svobodni ljudje oziroma ljudje, ki so svobodni od pehanja za razkošjem. Šele takšni ne potrebujejo države. Danes se zdi ta sklep skrajno utopičen. Po eni strani učitelju omogoča razpravo o utopiji in o njeni vlogi, po drugi strani pa vpeljava svobode (negativne in pozitivne) in ustreznega poglavja iz Millerja.

Wall v nadaljevanju predstavi še nekaj novejših odgovorov na vprašanje, katera družba je najboljša: libertarizem, socializem, liberalizem. Poleg shematičnih in za tovrstne priročnike običajnih predstavitev pozicij naniza še nekaj argumentov za vsako. Ta del bom predstavil v naslednjem članku.

Andrej Adam

Libertarizem, liberalizem, socializem

V prejšnjem prispevku o tem, kako se v okviru priprav na maturo lotiti obravnave tem družbene pravičnosti in svobode, sem se oprl na knjigo Thomasa F. Walla *Thinking Critically about Philosophical Problems*.² Wall meni, da je mogoče obe ključni temi politične filozofije obravnavati povezano, če se vprašamo, katera vrsta družbe je najboljša, in če domnevamo, da je najboljša tista, ki pomeni moralni ideal, se pravi, da je pravična, da zagotavlja svobodo in da državljanom omogoča dobro življenje.

V prejšnjem prispevku smo si nekoliko podrobneje ogledali, kako se z vidika predlaganih načel, kakor so pravičnost, svoboda in dobrodejnost (zagotavljanja blaginje) odreže Marxova vizija družbe, sedaj pa se selimo k predstavitvi sodobnih stališč in k argumentom zanje. Sodobna stališča, ki jih predstavi Wall, so libertarizem, socializem in liberalizem. Za vsako naniza tudi bistvene argumente in te argumente analizira in kritično oceni. V nadaljevanju bomo na kratko predstavili ključne poteze vsakega stališča, nato pa se posvetili zlasti argumentom za libertarizem in kritiki teh argumentov. Argumente za socializem in za liberalizem si bomo ogledali v kakem drugem prispevku.

Libertarizem

Za libertariste je najvišja družbena vrednota svoboda posameznika, to pomeni, da mora družba vsakomur omogočiti izpolnjevanje dobrega življenja glede na njegove predstave in želje. Hkrati so prepričani, da je edini ekonomski sistem, ki to omogoča, kapitalizem, zlasti kapitalizem z minimalno državo, se pravi, da

² Thomas F. Wall: *Thinking Critically about Philosophical Problems*, Wadsworth – Thomas Learning, 2001.

država minimalno posega v dogajanje na trgu in se tudi minimalno vtika v posameznika (Wall 2001, 451).

V praksi se razprava največkrat zaustavi pri vprašanju davkov oziroma redistribucije (prerazdeljevanja) družbenega dohodka. Libertaristi zagovarjajo, da so upravičeni le tisti davki, na katere pristanejo sami državljani, redistribucija, kakor je, denimo, financiranje socialnih programov, pa ne bi smela biti dovoljena, ker zgreši načelo pravičnosti. Po mnenju libertaristov ima namreč vsakdo pravico uživati sadove svojega dela, davki, namenjeni za redistribucijo, pa tega – ker navadno niso prostovoljni – ne omogočajo (prav tam).

Družbena posledica izvajanja libertarističnega načela pravičnosti je navadno velika materialna razlika med državljani: nekateri so bajno bogati, drugi, in teh je veliko, živijo pod pragom revščine. Zato se zastavlja vprašanje, ali nimajo vsi pravice do kolikor toliko kakovostnega življenja. Libertaristi se strinjajo, da obstajajo neodtujljive pravice, kakor so pravica do življenja, pravica do svobode in pravica do lastnine, toda v isti sapi dodajajo, da so to *negativne pravice*. Se pravi, da mora država pravice varovati, ne pa jih dejavno (pozitivno oziroma aktivno) zagotavljati. Če bi država vendarle poskušala aktivno delovati in zadostiti potrebam vseh državljanov, bi nujno kršila pravice premožnih: sredstva za zadovoljevanje potreb revnih bi namreč morala odvzeti bogatim. Libertaristi trdijo, da bi bilo to nepravilno (prav tam, 452).

Če to povežemo z Millerjevo razpravo o pravičnosti (*Politična filozofija – zelo kratek uvod*), ugotovimo, da so libertaristi občutljivi predvsem za pravičnost kot upoštevanje zaslug. V nasprotju z Marxom (prejšnji prispevek) menijo, da upoštevanje potreb nima nič opraviti z družbeno pravičnostjo. Skrb za tiste, ki, denimo, potrebujejo socialno pomoč, je resda moralna in lepa, vendar zgolj kot zasebna pobuda premožnih, nikakor pa ne kot prisilno

pobiranje davkov za socialne transferje (redistribucija).

Edina naloga libertaristične države je varovanje življenja, svobode in lastnine. Libertaristi k temu dodajajo, da bi minimalni davki tako ali tako sami od sebe prispevali k blaginji večine. Minimalni davki bi namreč lastnikom proizvodnih sredstev (vlagateljem) omogočili večje vlaganje v ekonomijo, to bi pomenilo več delovnih mest za revne in zmanjšanje bede. Očitno bi trg sam od sebe rešil večino težav družbe, vodil bi k večji skupni blaginji (prav tam). Se pravi, logika libertaristov je tole: kar je dobro za lastnike proizvodnih sredstev (kapitaliste), je dobro za vse (prav tam).

Libertaristi vsaj po svojih lastnih prepričanjih zadostijo vsem trem moralnim načelom, s katerimi presojamo, ali je neka družba dobra oziroma najboljša. Svobodi zadostijo z zagotavljanjem nevmešavanja države v zasebnost posameznikov, blaginji državljanov (dobrodejnosti) z uvajanjem prostega trga, pravičnosti pa s sklicevanjem na proceduralno izhodiščno enakost vseh državljanov in na poštenost, to je, kakor smo videli v prejšnjem prispevku, da ne sme biti nihče uporabljen kot sredstvo za nekoga drugega. Zanje to pomeni, da dohodki bogatih ne smejo biti obdavčeni, ker bi bogati s tem postali sredstvo za zadovoljevanje potreb revnih.

Socializem

Socializem izhaja iz Marxovih prepričanj in nasprotuje libertarizmu. Socialisti menijo, da se država mora vmešati v delovanje trga in ekonomije oziroma da mora dejavno poseči v življenje ljudi, če hoče preprečiti širjenje prepada med revnimi in bogatimi. Socialisti so prepričani, da preprosto ni pravično, če imajo otroci bogatih staršev na voljo tako rekoč vse (izobrazbo, dostop do dobro plačanih položajev v družbi itd.), otroci revnih pa pogosto ne morejo zadovoljiti niti najosnovnejših potreb (prav tam, 453).

Očitno je, da za socialiste ni najvišja vrednota svoboda, temveč enakost. Pogoj zanjo je tudi pobiranje davkov za redistribucijo (redistributivna pravičnost). Poleg tega za socialiste naravne pravice državljanov do življenja, do svobode in do sreče niso zgolj negativne, ampak tudi pozitivne pravice, to pa pomeni, da jih mora država aktivno zagotavljati in ne le ščititi. Kakšen smisel ima pravica do zavetja, zdravja itd., če nimamo sredstev za nakup stanovanja in ne denarja za zdravnika? Pravična družba mora torej aktivno (pozitivno) zagotoviti osnovne pravice (in potrebe) vseh državljanov. Socialisti med osnovne (eksistenčne) pravice vključujejo vse, kar je potrebno za zagotavljanje preživetja in kar prispeva k enakim možnostim sodelovanja v dobrem življenju. Državljan mora tako imeti zagotovljeno hrano, prebivališče, zdravstveno oskrbo, izobrazbo in morda še kaj. Zato se močno zavzemajo tudi za redistribucijo ustvarjenih presežkov družbe, se pravi: za redistribucijo tistega, kar ostane, ko imajo vsi državljani zagotovljene osnovne potrebe (prav tam, 453–454). Če povedano povežemo z Millerjem, je očitno, da so socialisti občutljivi za enakost, ki jo razumejo širše kakor zgolj zagotavljanje enakih možnosti, in za potrebe državljanov.

Socialisti se v svojem razumevanju pravičnosti bolj ali manj ravnajo po Marxovi teoriji potreb. Bistvena razlika med njimi in libertaristi je torej, da bi libertaristi delili ustvarjeno po zaslugah (in trudu) zaposlenih, socialisti pa po potrebah (prav tam, 454).

Zato trdijo, da bi morala biti podjetja v lasti države in pod upravo zaposlenih, saj bi le to omogočilo aktivno skrb za potrebe. Takšnemu načinu organizacije ekonomije pravimo socialistična ekonomija. Kritika te ekonomije navadno pravi, da delitev po ključu potreb (in enakosti) ne deluje spodbudno (motivacijsko). Wall se na tej točki strinja in z nekoliko stisnjenimi zobmi pove, da je pohlep močan motivator kapitalističnega duha. Po njegovem naj bi nas prav pohlep zjutraj dvignil iz postelje in zadržal na delovnem mestu do poznih večernih ur. Ker

socialistična teorija potreb in človeka nasploh optimistično trdi, da nas lahko motivirajo tudi drugačne pobude kakor pohlep, denimo mušketirska logika, nasprotniki socializma pesimistično ali nemara realistično zagotavljajo nasprotno: socializem z ekonomskega vidika pomeni enako revščino za vse. Po mnenju teh kritikov socializem ne more prepričati ljudi, da bi vestno delali; po njihovem je socializem propadel prav zaradi pomanjkanja spodbud za delo (prav tam, 455). Wall se dozdevno strinja s temi kritikami. Na tej točki nemara ideološko sprejme, da socializem ne izpolnjuje dveh pogojev dobre družbe: ni dobrodejen (ne zagotavlja blaginje), ker vodi v revščino, in ne omogoča svobode, ker se država meša v ljudi in v ekonomijo. Zanimivo je, kako Wall v tej prvi oceni socializma pristane na zelo ozki opredelitvi dobrodejnosti in svobode – kakor da je svoboda le negativna in kakor da je materialna blaginja edina vrsta blaginje.

Liberalizem

Videli smo, da libertaristi povezujejo pravičnost z zaslugami in s trdom, medtem ko jo socialisti s potrebami. Sodobni liberalci menijo, da je treba pri delitvi ustvarjenih dobrin upoštevati oboje, seveda ob hkratnem zagotavljanju svobode posameznika in pravičnosti. Sodobni liberalci tako nasprotujejo libertaristom; menijo, da ni dovolj, zagovarjati le svobodo posameznika in prepričanje, da so naše pravice zgolj negativne (prav tam, 455). V takšni družbi bo preveč ljudi potisnjenih na rob (revni, invalidi, manjšine ...). Libertaristična občutljivost za svobodo posameznika je po njihovem pretirana, ker vodi v družbeno nepravico. Zato v nasprotju z libertarci pravijo, da družbena pravičnost vključuje pozitivno delovanje in zlasti večjo enakost pri delitvi virov. Poleg proceduralne pravičnosti in poštenosti je potrebna še redistributivna pravičnost.

Toda čeprav liberalci menijo, da je redistribucija dohodkov nujni pogoj pravične družbe, je

niso pripravljeni izvajati tako radikalno kakor socialisti. Po njihovem socialistično udejanjanje redistribucije preveč posega v svobodo posameznika, tako kakor libertaristično radikalno zanikanje redistribucije pušča posamezniku nemara preveč svobode oziroma – če se tukaj opremo na Palmerjevo poglavje o perversni svobodi v njegovem delu *Ali središče drži?* – ni sposobno omejiti muh posameznika. Liberalci torej menijo, da država zaradi skupnega dobrega (dobrodejnosti) in zaradi zagotavljanja pravičnosti lahko legitimno omeji nekaj svobode posameznika, ne sme pa pretiravati. V skladu s tem liberalci ne bi omejili političnih pravic (svoboščin), omejili pa bi ekonomske svoboščine (z davki), čeprav manj kakor socialisti.

Liberalci socialistični ekonomiji resda ne odrekajo uspešnosti, vendar verjamejo, da je najbolj cvetoč sistem ekonomije vendarle kapitalistični sistem. V kapitalizmu ima posameznik največjo svobodo, da si pridobi in ohrani tisto, kar mu omogočata pridobiti trud in nadarjenost. Toda prav to svobodo je treba uskladiti s pravičnostjo, če hočemo sistemsko poskrbeti za šibke in neuspešne oziroma za vse. Težko se je izobraževati (to je večinoma pogoj uspešnosti), če nimamo strehe nad glavo, hrane, zdravstvene oskrbe in drugih nujnih virov. Pravičnost tukaj zahteva, da za potrebe revnih in neuspešnih poskrbijo drugi člani družbe.

Liberalci torej verjamejo v pozitivno pravico državljanov, da je za njihove osnovne (eksisistenčne) potrebe poskrbljeno; to je pogoj svobodnega in srečnega življenja. V praksi to pomeni redistribucijo ustvarjenega družbenega bogastva: za socialne programe, za javno izobraževanje, za zdravstveno oskrbo itd. A kakor rečeno, redistribucija je upravičena le do neke mere – dokler niso nujne eksistenčne potrebe vseh zadovoljene. Toda ko je pravičnost (razumljena kot skrb za potrebe) zagotovljena, presežkov ni treba več deliti po načelu enakosti, temveč v skladu z zaslugami in s trudom. Če plačam 25 % ali 30 % davkov, mi še vedno ostane 70 % dohodka, ki ga lahko uporabim v

skladu s svojimi lastnimi prepričanji. Liberalci menijo, da je to nujno potrebno, če želimo imeti cvetoče gospodarstvo (prav tam, 456).

Liberalna pravičnost tako upravičuje nekatere posege v individualno svobodo posameznika (zlasti v njegove ekonomske svoboščine). S tem so zagotovljene nujne potrebe vseh, toda dobrodejnost oziroma skrb za blaginjo zahteva tudi upoštevanje zaslug in neko določeno ekonomsko neenakost, saj bi popolna enakost na tem področju škodila ekonomiji, ker ljudje najbrž ne bi bili motivirani za delo. Liberalci torej dopuščajo več ekonomske svobode kakor socialisti, politična svoboda pa zanje ni vprašljiva; po njihovem mnenju mora vsaka dobro urejena država zagotavljati celoten paket političnih pravic.

Vaja: Planet Zonar

»Za to vajo se morate razdeliti v majhne skupine, določiti poročevalca in odgovoriti na vprašanja, ki izhajajo iz hipotetične situacije. Cilj vaje je raziskati stopnjo prerazdelitve bogastva, ki jo po vašem prepričanju zahteva pravičnost.

Zamislite si, da je nekoč v prihodnosti prebivalstvo na Zemlji dokončno doseglo kritično točko. Štirinajst milijard nas je, veliko preveč, da bi nas lahko planet prehranil. Nekaj drznih duš, med njimi tudi vi, se je odločilo pokukati v vesolje in naseliti drug planet. Pozabite na tehnično izvedljivost takšnega potovanja; preprosto si zamišljajte, da je to mogoče. Prav tako si zamišljajte, da se vas je tisoč odpravilo na pot. Predstavljate prerez celotnega prebivalstva – mlade in stare, moške in ženske, različne rase in etnije, ste iz vseh družbenih razredov in posedujete širok obseg poklicnih veščin.

Na osnovi predhodnih raziskovanj vam je nekaj o planetu, na katerega greste, znano. Imenuje se Zonar in atmosfera na njem podpira življenje. Prav tako veste, da ima na področju blizu sveže vode plodno zemljo, v velikosti pet tisoč kvadratnih milj. Odločili ste se, da boste to

področje, kjer se boste vsi naselili, imenovali »Upanje«. Ko pristanete na Zonarju, se kot prostovoljec javite v odbor, ki ima nalogo odločiti, kako razdeliti pet tisoč kvadratnih milj zemlje med tisoč potnikov, med katerimi so nekateri otroci. To je prva naloga vaje – odločiti, kako bodo porazdeljeni naravni viri nove družbe. Pogovorite se o tem in se odločite, preden preidete k naslednjemu vprašanju. Svojo odločitev predstavite pred razredom.

Nekaj let kasneje je v Upanju prišlo do nekaterih sprememb. Sprva ste vsi obdelovali razdeljeno zemljo in to je bolj ali manj zadostovalo za potrebe preživetja. Toda nekateri so umrli, drugi so se rodili, nekateri so postali nezmožni za delo ali pa niso več bili pripravljeni delati. Na začetku ste uporabljali sistem zamenjave, hrano ste zamenjevali za kvalificirano delo, kot je mizarstvo, zdravniška oskrba in drugo. Nato ste uvedli denar, kar je spočelo vse drugo. Nekateri prizadevnejši prebivalci Upanja so začeli pridelovati več hrane, kot so je potrebovali, in jo prodajali drugim. Nekaj zemlje so celo kupili, da bi pridelali še več. Posledica je bila, da je peščica teh garaških ljudi postala precej premožna. Drugi, manj prizadevni ali manj preudarni v svojih izbirah, s svojim delom niso pridelali dovolj, da bi zadovoljili svoje eksistenčne potrebe. Še huje, nekateri najbolj nesrečni člani Upanja niso bili več sposobni zadovoljiti niti potreb svojih otrok. Brez pomoči bi mnogi prebivalci Upanja zagotovo umrli.

Znova ste se prostovoljno javili v odbor, tokrat z nalogo odločiti, kaj storiti, če sploh kaj, s temi šibkejšimi člani skupine, ki ne morejo preživeti sami sebe. Veste, da odločitev ne bo enostavna, še manj enostavno pa bo njeno izvrševanje. Nekateri premožnejši, močnejši člani Upanja so se že izrekli, da ne bodo delili svojih težko prisluženih virov, razen če se ne bodo sami tako odločili. Ne bodo dovolili, da bi jim drugi govorili, kar naj naredijo s plodovi njihovega dela. Kaj bi moral odbor predlagati glede tega, kako obravnavati mučno stanje najšibkejših prebivalcev Upanja?

O tem se najprej pogovorite v majhnih skupinah, nato o svojih ugotovitvah poročajte pred razredom.» (prav tam, 457–458)

Opomba k vaji. Bralec bo morda opazil, da so pogoji vaje precej ideološki. Realna zgodovina kapitalizma nas uči, da v izhodiščnem stanju ljudje niso razpolagali z enako razdeljenimi viri, temveč so si nekateri (manjšina), ki so bili v ustreznem zgodovinskem trenutku temu kos, prilastili skoraj vse, zato so drugi (večina) ostali brez virov za zagotavljanje eksistence. A če to za hip pustimo ob strani, je lahko vaja kljub temu koristna, ker omogoča razmislek o gornjih pozicijah.

Argumenti

Predstavljene pozicije libertarizem, socializem in liberalizem torej ponujajo vsaka svoj odgovor na vprašanje, katera vrsta družbe je najboljša. Razlikujejo se zato, ker pripisujejo različno težo ključnim moralnim načelom: dobrodejnosti, svobodi (avtonomiji) in pravičnosti. Resda je treba omeniti, da se glede dobrodejnosti oziroma dobrega še najmanj razhajajo. Nobena od pozicij, denimo, ne trdi, da je dobro življenje nekaj, kar bi morala predpisovati država (kakor je predlagal Platon). Razlikujejo pa se po tem, kolikšno skrb si lahko naloži država. Libertarci pravijo, da skrb za dobro drugih ne bi smela biti zakonsko predpisana dolžnost; liberalci menijo, da bi morala država v imenu skupnega dobrega poskrbeti za eksistenčni minimum vseh; socialisti pa trdijo, da bi morala država gledati še na nekatere druge potrebe, a puščajo odprto, katere so te potrebe (prav tam, 468).

Jedro spora med pozicijami je tako treba iskati v njihovem odnosu do načela svobode (avtonomije) in do načela pravičnosti. Svoboda je za vse tri pozicije vrednota izjemnega pomena, vprašanje pa je, kako jo je v najboljši možni družbi mogoče uskladiti s pravičnostjo. To je seveda odvisno od tega, kako posamezna pozicija razume pravičnost. Vse tri se strinjajo, da pojem pravičnosti vključuje proceduralno

pravičnost in poštenost, toda za liberalizem in za socializem to še nista zadostna sestavna dela pravičnosti. Razlika med pozicijami se pokaže zlasti v njihovem odnosu do redistribucije družbenega bogastva. Za liberalizem in za socializem je tudi redistribucija nujni sestavni del pravičnosti (čeprav se razlikujeta glede njenega obsega), libertaristi pa menijo, da je krivična. Še več, z njo izgubimo tudi svobodo. Spor med pozicijami kaže, da bi si bilo – v kakem drugem članku – vredno ogledati odnose med predlaganimi tremi moralnimi načeli. Je res tako, da z uvedbo enega izgubimo drugi dve (logika ali – ali), jih je mogoče medsebojno uskladiti (kompromis) ali pa bi morali trditi, da brez enega sploh ne moremo imeti drugih dveh? Zgled: liberalci bi trdili, da brez redistribucije šibkejši člani družbe ne bi mogli zadovoljiti svojih osnovnih potreb, to bi pomenilo, da torej ne bi bili svobodni, in še to, ne bi imeli možnosti za zagotovitev dobrega življenja. Tudi na splošno se argumenti, s katerimi poskušajo predstavniki posameznih pozicij podpreti svoja stališča, dogajajo znotraj orisane logike vključevanja oziroma izključevanja in seveda v okviru tega, kako sploh opredeliti posamezno moralno načelo. V nadaljevanju si bomo podrobneje ogledali argumente za libertarizem in njihovo kritiko.

Libertarizem

Opredelitev pravičnosti, kakor jo zastopajo libertarci, ohranja svobodo posameznika, če tudi svobodo pojmujejo kakor libertarci. Libertaristična pravičnost vključuje proceduralno pravičnost in poštenost, izključuje pa redistributivno pravičnost. Država, ki z davki jemlje bogatim in daje revnim, po njihovem prestopi meje pravičnosti (prav tam, 469).

Zgoraj smo videli, da so pravice za libertarce zgolj negativne pravice. Pravica do lastnine, denimo, pomeni, da vam država ne sme zaseči premoženja. Revnih in neuspešnih ne smemo zanemariti, toda skrb zanje je stvar dobrodel-

nosti. Ker je marsikdo prepričan, da bi morale države izvajati aktivno politiko skrbi za revne, nas morajo libertarci z argumenti prepričati, da je njihova vizija najboljše družbe moralno pravilna in ne zgolj krinka za interese premožnih (prav tam, 470).

1. Argument iz pravic

Prvi argument libertaristov gradi na njihovem pojmovanju svobode. Pri tem nas najprej spomnijo, da v demokraciji vlada večina. Nato nas opozorijo na nevarnosti vladavine večine, predvsem na tiranijo, ki jo lahko večina izvaja in ki je nanjo opozarjal že J. S. Mill. Zoper to nevarnost postavljajo neodtujljive, naravne pravice. Te pravice pripadajo slehernemu človeku in jih ne sme prekršiti nobena vladavina, tudi vladavina večine ne. Ključne med njimi so, kakor je dejal že J. Locke, pravica do življenja, pravica do svobode in pravica do lastnine. Te pravice so med drugim priznane tudi v mednarodnih dokumentih (*Splošna deklaracija o človekovih pravicah*, 1948). Toda – ali imamo te pravice? Nekateri menijo, da ne; trdijo, da imamo le tiste pravice, ki nam jih priznava vsakokratni pravni sistem. Zato morajo libertaristi njihov obstoj dokazati. Navadno poskušajo najprej dokazati obstoj pravice do svobode in nato iz nje izpeljati pravico do življenja in pravico do lastnine.

Dokazovanje pravice do svobode se začne s sklicevanjem na razumnost človeške narave. Dokaz razumnosti sta načrtovanje življenja in izbiranje na podlagi zasnovanih načrtov. Načrtovanje navadno zadeva zagotavljanje preživetja in blaginje za nas in za naše bližnje (na tej točki, mimogrede, libertaristi povedo, da smo po naravi sebični, v pomenu, da hočemo dobro sebi in bližnjim). Toda če želimo uresničiti svoje načrte, moramo imeti svobodo oziroma možnost, da se ravnamo po teh načrtih. Če svobode ne bi imeli, si ne bi mogli zagotoviti preživetja in blaginje, kakor smo si to zamislili. Se pravi: če bi zanikali svobodo, bi zanikali tudi možnost obstoja. Zato svoboda ni nekaj, kar bi država smela podeljevati ali zanikati, temveč je

naravna pravica, ki presega samovoljo sleherne države in ki jo mora sleherni država varovati (prav tam, 471). Argument je mogoče shematizirati takole:

1. Če je svoboda nujna za preživetje, potem imam do nje naravno pravico.
2. Svoboda je nujna za preživetje.

Torej [3.]: Imam naravno pravico do svobode. (prav tam, 471)

Libertaristi od tod na podoben način izpeljejo tudi pravico do lastnine. Po eni strani je lastni na samo konkretizacija splošnejše svobode, po drugi strani pa je potrebna za preživetje. Kako naj načrtujemo preživetje, če nam lahko država zapleni sadove našega dela?

Ali je gornji argument dober? Prva premisa je vprašljiva, ker pravice do vsega, kar je potrebno za naše preživetje, nimamo. Če za preživetje potrebujemo, denimo, transplantacijo srca, to ne pomeni, da imamo pravico do srca nekoga drugega. Tako je teza, da za preživetje potrebujemo svobodo, vsaj vprašljiva. Če pa je vprašljiva, morda ne podpira sklepa tako trdno, kakor menijo libertaristi. Tudi druga premisa je vprašljiva, ker morda svoboda ni nujna za preživetje. Preživimo lahko tudi v zaporu, čeprav je res, da tam najbrž ne cvetimo. Premisi torej ne podpirata sklepa tako nedvoumno, kakor upajo libertaristi. A tudi če bi ga in bi bila svoboda naša naravna pravica, je še vedno vprašljivo, ali bi morala država to pravico na vsak način braniti in jo postaviti nad vse druge pravice. Morda pa so druge pravice, ki včasih pridejo navzkriž s svobodo, vsaj enako pomembne. Utilitaristi za nameček postavljajo pod vprašaj zagovarjanje naravnih pravic kot takšnih. Pravico do svobode tako lahko zagovarjamo, če vodi k večji sreči za vse, če pa postane preobširna in jo številni zlorabljajo, bi jo morala oblast omejiti zaradi skupnega dobrega (prav tam, 494).

Poleg tega je vprašljiva – kakor smo zgoraj že videli – precej ozka opredelitev pravic in s tem

tudi svobode. Če sprejmemo, da je vloga države samo negativna (zaščita pravic), in vemo, da sta posledici tega delovanja velik prepad med revnimi in bogatimi in velikansko število revnih, potem vendar mnogim že vnaprej odrečemo možnost izbiranja njihovega lastnega življenja. Revni ljudje, ljudje brez svojih lastnih sredstev za preživetje, so namreč prisiljeni delati stvari, ki jih drugače ne bi storili. Ogromno število primerov iz vsakdanjega življenja tako kaže, da zgolj negativna svoboda mnogim ne omogoča niti preživetja, kaj šele izbiranje življenja v skladu z osebnimi razumnimi odločitvami.

2. *Ekonomski argument*

Drugi argument libertaristov, zakaj bi nam morala država omogočiti živeti, kakor želimo, dokler ne škodimo drugim, je ekonomski. Libertaristi niso samo prepričani, da nam neregulirani kapitalizem zagotavlja svobodo v naših ekonomskih odločitvah – tako da bi ga morali zagovarjati iz moralnih razlogov –, trdijo tudi, da ta sistem proizvodnje vodi v najbolj cvetočo družbo, v družbo, v kateri bo šlo bolje vsem, tudi revnim (prav tam, 472). Neregulirani kapitalizem torej ni le v skladu z načelom svobode, temveč je tudi v skladu z načelom dobrodejnosti (blaginje). Ker redistribucija (pobiranje davkov) nujno zahteva takšno ali drugačno regulacijo, predvsem pa vključuje financiranje socialnih programov oziroma prerazdeljevanje ustvarjenega bogastva od uspešnih (bogatih) k neuspešnim (revnim), ji libertaristi nasprotujejo. Trdijo, da bi sredstva, uporabljena za socialne programe, bolje uporabili, če bi jih vložili v gospodarstvo, ker bi to vodilo v cvetočo družbo, v kateri bi bilo bolje vsem (prav tam, 474). Ekonomski argument je mogoče shematizirati takole:

1. Če neregulirani kapitalizem vodi v najbolj cvetočo politično družbo, bi ga morali sprejeti.
2. Neregulirani kapitalizem vodi v najbolj cvetočo politično družbo.

Torej [3.]: Neregulirani kapitalizem bi morali sprejeti. (prav tam 474–475)

Ali je argument dober? Najbrž ni dvoma, da različni socialistični poskusi (tudi tisti med njimi, ki so demokratični), v ekonomskem smislu niso tako uspešni kakor kapitalistični. Toda socialisti niso nikoli trdili, da je ekonomski (materialni) razcvet najvišja družbena vrednota, še posebno ne, če gospodarski razcvet implicira potrošniško družbo (oziroma spreminjanje državljanov v potrošnike). Socialisti bi tako zavrnilo prvo premiso, z njo pa tudi celotni argument.

Seveda bi prvo premiso zavrnilo tudi liberalci. Čeprav podpirajo svobodo in blaginjo, ki izhajata iz ekonomskih svobod, ju poskušajo uskladiti z drugimi družbenimi vrednotami, še posebno z enakostjo možnosti. Te enakosti namreč ni mogoče zagotoviti, če večini ne zagotovimo izpolnitve osnovnih potreb (vključno z izobraževanjem in z zdravstveno oskrbo), tega pa ni mogoče storiti brez redistribucije dohodkov. Dobrodelnost, na katero se sklicujejo libertaristi, ni dovolj, ker je število revnih in neuspešnih, ki jih proizvaja neregulirani kapitalizem, preprosto preveliko (prav tam, 495).

3. Pravičnost minimalne države

R. Nozick je razvil morda najbolj domišljen argument o pravičnosti minimalne države. Po njegovem mora imeti država zgolj vlogo nočnega čuvaja, to pa pomeni, da nas mora varovati pred nasiljem drugih, pred prevarami ipd. (prav tam, 475). Edino upravičeno pojmovanje pravičnosti v minimalni državi je tisto, ki vam daje pravico, da obdržite vse, kar ste legitimno ustvarili, prislužili ali podedovali. Edina upravičena delitev ustvarjenega bogastva se mora potemtakem ravnati v skladu z zaslugami oziroma vloženim trudom. Kakršnakoli drugačna delitev bi kršila vašo naravno pravico do lastnine. Zgodba nam je do te točke že poznana. Toda ko se razprava opre na naravne pravice (tukaj na pravico do lastnine), se Nozick ne spusti – tako kakor drugi libertaristi – v dokazovanje

obstoja teh pravic, temveč poskuša pokazati, zakaj so drugačna stališča o vlogi države neustrezna. Drugačna so seveda vsa tista stališča, ki od države zahtevajo distributivno pravičnost. Različne formule distribucije, ki jih ta stališča predlagajo, imenuje Nozick *vzorčne teorije pravičnosti*, ker bi tako ali tako delile (distribuirale) po nekem vzorcu oziroma formuli. Marxova formula je bila, kakor smo videli v prejšnjem prispevku: vsakdo po svojih zmožnostih, vsakomur po njegovih potrebah. Ampak po Nozicku težava vsake distribucije po nekem določenem vzorcu tiči v predpostavki, da dobrine v dani družbi nimajo lastnika in zgodovine pridobitve. Toda dobrine imajo lastnika in tudi zgodovino. Če bi jih delili glede na potrebe ali enakost ali po kakem drugem vzorcu, bi jih morali odvzeti trenutnim lastnikom in jih dati nekomu drugemu. Ker vse druge države, razen minimalnih, delajo prav to, so nemoralne, so samo preobleka za tatvino. Nozickov argument je mogoče shematizirati takole:

1. Če država ni minimalna, potem uporablja neko vzorčno teorijo pravičnosti.
2. Če uporablja vzorčno teorijo pravičnosti, je nemoralna.

Torej [3]: Če država ni minimalna, je nemoralna. (prav tam, 476)

Ali je argument dober? Glavna težava se skriva v drugi premisi. Tudi če priznamo, da obstaja naravna pravica do lastnine, nam ni treba sprejeti, da je vsak vzorec redistribucije nemoralen (tatvina). Pravica do lastnine, tudi če obstaja, torej ni absolutna. Absolutna pravica je tista, ki je ne more omajati nobena druga pravica, kadar v konkretnih okoliščinah tehtamo, kateri pravici naj damo prednost. Primer: čeprav sprejemamo, da je svoboda govora naša pravica, moramo to pravico občasno uskladiti s pravicami drugih. Prav tako ne moremo v gledališču zavpiti: Gori! Zdi se torej, da nobena pravica ni absolutna, in če ni, moramo tudi pravico do lastnine uskladiti s pravicami drugih (prav tam, 495). Številni zgledi – naravne katastrofe,

revščina itd. – kažejo, da redistribucija ni vselej tatvina; toda to pomeni, da je druga premisa argumenta napačna.

Wall podobno obravnava tudi argumente za socializem in za liberalizem. Prepričan sem, da si jih je vredno ogledati, toda – kakor rečeno – naslednjič.

Mare Štampihar

Pogoji utopij (1)

*Mi smo prepričani, da bo le v času Pravice
nastopila med ljudmi ljubezen kot pogoj,
cilj in vsebina življenja posameznika
in človeštva, ljubezen kot faktor,
ustvarjajoč iz človeštva enoto,
ki je pogoj večnemu miru.*

(Srečko Kosovel)

O utopijah današnjega časa

Z utopičnim mišljenjem razumemo zamisli o nekih razmerah in družbenih odnosih, ki jih še ni (še niso *udejanjena*), obstaja pa potreba po spremembi, ki jo obetajo. Gre torej za zamisli, ki poskušajo najprej opredeliti neki dejanski družbeni problem, hkrati pa ustvariti podobo nekih prihodnjih razmer, ki bodo tudi rešitev tega problema. U-topija pomeni dobesedno kraj, ki (še) nima svojega mesta med kraji v svetu – utopično mišljenje pa si prizadeva, da bi ga (nekoč) imelo.

Kdaj je pravi čas, da začnemo razmišljati o utopijah? Denimo tedaj, ko naletimo na problem družbene neenakosti – ob dogodkih, kakršni so (če navedemo dva sodobna primera): vodilni v podjetju zgolj za odpravnino (ki jo pogosto prejmejo po tem, ko so v podjetju delali neodgovorno in nezakonito, zgolj sebi v prid) dobijo več denarja, kolikor ga bo zaslužil delavec v celotni delovni dobi; ali pa primer, da je neka skupina ljudi z gledišča privilegiranih v občestvu zaznana kot odvečna in se mora zato odseliti na primestna območja, ki so zunaj vsakega prava, in je prepuščena svoji lastni zmožnosti za preživetje – danes slumi in geti, v katerih živi že okoli ena šestina svetovnega prebivalstva (število raste). Utopistike razmišljajo o svetu ali razmerah, v katerih tovrstne neenakosti med ljudmi ne bi bile mogoče – in svoj napor

usmerijo k premisleku o tem, pod katerimi pogoji bi bil takšen svet mogoč. (Nasprotje mišljenja utopij zato ni nekakšen »realizem« ali »prizemljenost«, ampak vdanost v usodo in brezup.)

Utopično mišljenje se opira na dve postavki.

1. Vsak svet ali stvarnost je neskljenjen, odprt, ne-cel. Svet ni danost vsega, kar domnevno obstaja, ni končna množica elementov, ampak je mnogovrstnost, je odprtost. Z drugimi besedami, sveta nikoli ni mogoče skriti zgolj na to, za kar v nekem trenutku pravimo, da obstaja. Svet ni statičen ali negiben, ni Eden, saj je v toku, postajanju, preobražanju (kot Heraklitova reka ali ogenj – kjer vlada Logos [beseda, logika]). Zato je mogoče reči, da svet nenehno postaja, obstaja pa iluzija negibnosti sveta, ki jo človek vzdržuje z rutinami, navadami in ponavljajočimi se vzorci vedenja (za njimi so razmerja moči). To premiso bom imenoval *ontološka premisa*.

2. Človek ni niti naravno bitje (instinktov) niti ni popolnoma določen z dejavniki, ki so onkraj njegove možnosti odločanja (takšni dejavniki naj bi bili geni, hormoni ali celo ozvezdja, včasih pa tudi polna luna ipd.). Človek z odločanjem po-staja. Zato je (vselej) nedokončano bitje ali bitje v iznajdevanju (sebe). Človek bo to, kar bo naredil iz sebe (osebnost ali značaj kot rezultat [svobodnih] odločitev). Imenujmo to idejo *eksistencialna premisa*.

Ideje, izražene s tema premisama, so v jedru družbenih gibanj za emancipacijo, kakršnim smo priče v sodobnem času: od arabske pomladi do gibanja »Zavzemimo!« (*Occupy!*) v ZDA in Evropi. O tem bom spregovoril še v sklepnem delu tega članka.³

Ontološki pogoj utopij

Za razmišljanje o ontoloških pogojih utopije se bomo obrnili k trem mislecem in njihovim idejam: Platon, Descartes in Deleuze bodo nastopili kot nepogrešljivi misleci pogojev utopičnega.

Platon

Začnimo z znano razlago Platonovega nauka o idejah (ki je bistvenega pomena za njegovo ontologijo), ki gre takole: obstajata dva svetova. Eden od njiju je vidni ali čutnozaznavni svet, drugi pa je miselni svet ali svet idej. Svet idej je svet »izvirnikov« ali večnih in nespremenljivih bistev stvari, medtem ko je vidni svet svet »posnetkov« idej, mnogoterosti in spreminjanja. Svet idej je resničnejši, saj je spoznanje mogoče prav kot mišljenje idej – če ostajamo na ravni zaznave, pa smo »ujetniki« v svetu mnenj oziroma domnev. Z mišljenjem idej je povezana tudi svoboda duha, ki je v zmožnosti tega prehajanja ali osvoboditve izpod tiranije mnenj; v resnici mnenja niso tista, ki oklepajo duha, ampak se duh sam vzdržuje v okovih, če se oklepa mnenj – če jih ima za resnico samo in ne vidi, da je vsako mnenje, ki je vselej nekaj posamičnega (izražajoče to, kar se nanaša na posamično), vselej že v odnosu do nečesa univerzalnega; vsako mnenje, če pretendira na resnico, mora zadostiti merilom resničnosti. Mnenja so nekaj, za kar – če smo še vedno v svetu čutnih zaznav (v »svetu senc«) – ne velja niti to, da so resnična niti da so neresnična, saj so neke vmes. Zato so tudi stvari, o katerih se izrekajo, neke med resničnim in neresničnim. Mišljenje biti (ali tega, kar resnično biva) se bo zgodilo šele na tem prehodu k mišljenju idej. Toda tukaj je treba povedati nekoliko več o tem, kaj Platon sploh razume pod »svet idej je mogoče misliti«. Zastaviti si je namreč treba vprašanje: *kako* je mogoče misliti ideje (in kdaj mišljenje [idej] zamenja izrekanje mnenj)?

Odgovor, ki se ponuja ob branju Platonovih besedil, je: za vsako posamično stvarjo je nekaj, kar tej stvari »daje biti«. Se pravi, za vsako stvar

³ Opomba k slogu: zapis, ki nastaja, je na mnogih mestih fragmentaren in nedokončan. V resnici gre za osnutek obširnejše razprave, ki se je bom lotil v prihodnje.

jo, ki jo je mogoče prepoznati kot nalivno pero, obstaja ideja nalivnega peresa – šele ko imamo to idejo, je mogoče to podolgovato reč s pokrovom, ki pušča za sabo sled, če jo pod ustreznim kotom podrgnemo ob papir, poimenovati in jo torej spoznati po njenem bistvu. Ideja je zato popolnejša od te posamične reči: tudi ko bo to nalivno pero že zdavnaj uničeno, bo ideja še vedno nespremenljiva. Še vedno bo natanko takšna, kakršna je bila, ko je ta posamična reč, na katero se je nanašala, še bivala (potemtakem naj bi bila ideja natanko takšna, še preden je obstajala katera koli posamična stvar, v kateri se je pozneje utelesila). Platon torej govori o dveh ravneh resničnosti. Na eni ravni je svet posamičnosti, ki ni nikoli dokončno urejen in določen (to pa zato, ker vselej obstaja nepopolna zaznava/spoznava stvari v njem – v vsakem trenutku je mogoča zmeta ali napačna zaznava, ki je posledica človeške zmotljivosti ali nepopolnosti, pa tudi dejstva, da v naravi ni popolnih posnetkov idej). Nedoločenost, mnogoterost sveta (zaznav, posnetkov) naj bi torej izhajala iz neke nemožnosti, da bi se svet idej in njegov opis ali posnetek dokončno skladala (da bi se torej zgodil popoln opis sveta). Ta nemožnost naj bi bila povezana zlasti s človekovo nemožnostjo, da bi takšen opis naredil – da bi torej dokončno naredil prehod iz sveta zmotljivih mnenj v neko drugo sfero bivanja, v kateri bi vsakršno mnenje nadomestilo spoznanje.

Razlagi Platonovega nauka, po kateri naj bi bil svet idej v sebi sklenjena večna, statična in nespremenljiva Bit (kot nasprotje mnogovrstnosti, odprtosti in neskončnosti sveta posamičnosti), se upira več idej, ki izhajajo iz Platonovih razmišljanj. Najprej način, na katerega se loti vprašanja, kako je mogoče spoznavati ideje. Platon nikakor ne trdi, da jih je mogoče neposredno uzreti tako kot predmet, ki ga obsije svetloba (zato je njegova prispodoba nekoliko zavajajoča: ko govori o posamičnih stvareh, ki jih v zunanosti obsije sonce, jih primerja z idejami, kar bi napeljevalo k sklepu, da so ideje kakor posamične stvari

– nekaj, kar ima čisto določene lastnosti ali pomene, ki jih je mogoče opisati bolj ali manj enopomensko). Najprej namreč poudari, da se ideje razlikujejo od posamičnih stvari, in sicer zato, ker jih je mogoče *misлити* (ni jih mogoče zaznati). Poudarek se zdi nekoliko odveč in celo trivialen, pa vendar je bistven. Kdaj namreč človek začne misliti ideje? Kako se zgodi prehod iz enega sveta v drugega? In kje svet idej sploh je? Platonov odgovor poznamo. Dostop do idej je mogoč samo *dialektično*.

Kakšen pa je pomen dialektike pri Platonu? O tem še najbolje priča način poteka njegovih dialogov: sogovorniki se namenijo razpravljati o nekem vprašanju ali problemu (na primer o tem, ali je mogoče hote delati krivico). Razprava se nadaljuje z vprašanjem o bistvu pravičnosti (ali ideji pravičnosti). Nekdo v razpravi ponudi definicijo pravičnosti (navadno to naredi tisti, ki je blizu sofističnemu govorjenju). Ves napor filozofske argumentacije je nato v tem, da se začetna definicija pokaže kot nezadostna ter se razgradi v množico vprašanj in problemov, ki izhajajo iz nje. Značilni Platonov dialog se torej konča v čisti odprtosti (denimo v dialogu *Menon*, v katerem se sogovorniki na koncu razidejo, ne da bi dali kakršno koli definicijo pojma vrline, o katerem je tekla razprava – ostane le napoved prihodnjih pogovorov, kaj je vrlina).⁴ Ena od razlag Platonovega besedila bi bila, da je Platonu samemu (ali Sokratu, ki najpogosteje nastopa kot glavni govorec) pač spodletela naloga, ki si jo je zadal. Platon je izdelal teorijo idej, a naj bi mu ne uspelo misliti idej kot takšnih – zato so njegovi dialogi le serije neuspešnih poskusov doseči nekaj, kar je filozof zgolj napovedal. S tega zornega kota Platon postane neprepričljiv, njegova teorija idej pa povsem neutemeljena: kako naj namreč nekdo

⁴ Ali pa na primer znameniti zaključek Platonovega Parmenida (ki se začne natanko z razmišljanjem o idejah, nadaljuje pa z razpravo o Enem in množstvu): »Torej naj bo tako rečeno, kakor tudi to, da se zdi, da če Eno biva ali ne biva, Eno in druge stvari v odnosu do samega sebe in v odnosu ena do druge vse na vse načine bivajo in ne bivajo ter se dozdevajo in ne dozdevajo.' 'Povsem res.'« (Platon 1996: 51)

prepričljivo zagovarja možnost spoznanja idej, če njemu samemu vedno znova spodleti, da bi to učinkovito naredil? Platonu naj bi bilo torej mogoče očitati vsaj nekonsistentnost. Toda ali je ta očitek utemeljen? Kaj pa, če je sam način, kako se loteva svojih razprav, ravno prikaz tega, kako je mogoče misliti ideje? Mar ne pravi, da so ideje za mišljenje, torej *svet idej obstaja natanko kot mišljeni (v procesu mišljenja – dokler poteka mišljenje)*. To bi pomenilo, da je odprtost, do katere pridejo sogovorniki na koncu razprave, ravno znamenje tega, da se – če jim sledimo – gibljemo na ravni ideje. Kar se najprej zdi epistemološki problem (za katerega je ključno vprašanje o [ne]adekvatnosti spoznavanja), se ponovno zastavi na ravni ontologije: problem nedoločenosti in nedoločljivosti (vsebine) idej oziroma Biti same. Ideje (kot to, kar »najbolj resnično biva«) so namreč forme. Mišljenje idej (razpravljanje o njihovem pomenu, potovanje po meandrih misli in argumentov, zastavljanje vprašanj in oblikovanje problemov) je že njihovo spoznavanje (ki je hkrati spoznavanje tega, kar resnično biva – in na način, kot to biva). Spoznanje (ideje) ni na koncu (ko naj bi končno postala jasna vsebina neke ideje, ki naj bi bila ves čas nekako prikrita očesu), ampak je v samem procesu mišljenja. Vsebina oziroma pomeni pa so nekaj, kar je treba *vselej-šele ustvariti* (od tod tudi Sokratovo vztrajanje, da *nima* nobene vednosti – nikakršnega Pomena idej ne pozna, ki bi ga lahko posredoval še drugim, saj ta sploh ne obstaja). Vednost (pomen idej) je vselej šele treba proizvesti, vselej znova se je treba napotiti po poti spoznavanja. Bistveno pri tem pa je, da je ta odprtost (o kateri priča Sokratova ne-vednost) odprtost samega sveta (Biti). Svet idej kot form je torej povsem odprt (saj je vsebino idej treba proizvajati vedno znova), kar pomeni, da ga je mogoče raziskovati nedoločeno dolgo, mogoče je popotovati po njem; in kolikor časa vztrajamo v raziskovanju, smo na ravni idej. Platonov nauk pa ima še to posledico. Razlika med filozofom in sofistom je v njuni pripravljenosti ali volji vztrajati: sofist na

neki točki popusti, zadovolji se s ponavljanjem formul in obrazcev, ne da bi jih bil pripravljen pretresati v nadaljnjih razpravah (v vzporejanju z drugimi perspektivami), medtem ko filozof v preiskovanju, pretresanju in razpravljanju vztraja do konca, saj je to edini način, po katerem je resnica dostopna razumu. Filozof torej vztraja na nekem mestu ali ničti točki vednosti (ki je v resnici ne-kraj/*ou-topos*) ali točki, na kateri je vsa dotedanja vednost postavljena v oklepaj in s katere je (ponovno) mogoče misliti ideje (Bit kot odprtost je *mnogovrstnost brez-Enega*, kakor pravi Alain Badiou v komentarju k Platonu – prim. Badiou 2006).

Descartes

»A kaj neki je ta duša – na to bodisi nisem bil pozoren ali pa sem si jo predstavljal kot nekaj neznatnega, podobnega sapi, ognju ali etru, nekaj, kar je vdahnjeno v moje gostejše dele. O telesu pa nisem dvomil, temveč menil, da razločno poznam njegovo naravo, ki bi jo bil, ko bi jo bil skušal opisati, kakor si jo zamišljam, razložil takole: 'S telesom mislim vse tisto, kar je lahko omejeno z neko obliko in opisano s prostorom in kar tako zapolnjuje prostor, da iz njega izključuje vsako drugo telo: kar se more zaznavati po otipu, vidu, sluhu, okusu ali vohu in se gibati na več načinov, in to ne samo od sebe, temveč po nečem drugem, kar se telesa dotakne.' Sodil sem namreč, da nikakor ne spada k naravi telesa, da bi imelo moč samodejnega gibanja, in prav tako tudi ne moč čutenja ali mišljenja. Še več: čutil sem se, da se v nekaterih telesih najdejo take zmožnosti.« (Descartes 1988: 57)

Descartesov cogito ali subjekt (»misleča stvar«) ima že sam položaj nečesa u-topičnega. Subjekt je sicer opredeljen kot misleča stvar, vendar pa ni stvar med drugimi stvarmi v svetu. Od teh se loči, ker je druge stvari mogoče razvrstiti glede na atribut razsežnosti, medtem ko je cogito brez nje (njegov edini atribut je mišljenje). Subjekt v tej perspektivi nima mesta (med stvarmi) v svetu, nima kraja, ki bi ga določal in s katerega

bi ga lahko opisovali, merili ali spravili v neki kalup. Mišljenje pa v Descartesovih meditacijah postane enako bivanju: mislim, torej sem, bivam (vendar pa je mogoče iz tega izpeljati tudi tole: bivam-sem, torej mislim).

Kako torej misliti skupaj ti dve razsežnosti človeške eksistence – mišljenje (duhovna razsežnost) in bivanje (telesnost)? Problem, ki izhaja iz t. i. »ontološkega dualizma« (duh in telo sta dve substanci), je: kako lahko duh in telo kot nekaj povsem različnega bivata skupaj. Oziroma kje v telesu biva duh, duša? Ali širše: kako je v svetu razsežnosti (stvari) mogoče mišljenje (ki je nekaj nestvarnega, nerazsežnega)? Mogočih je več odgovorov. 1. Duh in telo bivata v dveh med seboj ločenih svetovih, ki se po nekem neverjetnem naključju ujemata (oziroma obstaja medij, ki skrbi, da se delovanje v duhu ujema z dogajanjem v telesu in obratno). 2. Duh je v resnici zgolj stranski proizvod materije. Primat imajo procesi v telesu; kar zaznavamo kot duhovnost, je tisto, kar izhaja iz fizikalno-kemičnih procesov v telesu (kar ti povzročajo povsem nenamerno – nekako tako, kot je segrevanje telesa stranski proizvod trenja med površinama). 3. Duh je nekakšen eter ali sapa, ki ga je neko superiorno duhovno bitje vdahnilo v materijo, imenovano človeško telo. Kot takšen ima svoje mesto v nekem posebnem delu možganov, kjer se ta fina materija srečuje in meša s tisto bolj grobo, ki tvori telesne organe. – Vsi trije mogoči odgovori na zastavljeno vprašanje imajo neko skupno predpostavko oziroma izhajajo iz enake (napačne) zastavitve osnovnega problema. Predpostavka je, da sta svet in mišljenje ali duh dve med sabo povsem ločeni stvari, da torej mišljenje svetu ne dodaja ničesar bistvenega in da bi bil svet natanko takšen, kot se kaže zavesti, pa če bi obstajal nekdo, ki bi ga mislil, ali pa ne.

Zdi se, da takšen »naivni realizem« (po katerem je svet »tam zunaj«, zavest ali mišljenje pa ga nekako zrcali v sebi) dobro ustreza Descartesovemu ontološkemu dualizmu. Ker je razsežnost ena substanca, mišljenje pa druga,

naj bi to pomenilo, da sta svet, v katerem bivajo stvari, in mišljenje drug od drugega neodvisna. Kot da se svet nekako zrcali v našem duhu, takšen, kakršen obstaja »sam po sebi«. Zavest ali mišljenje se v tej perspektivi kaže kot nekaj, česar pojav v svetu ostaja nekaj nerazložljivega, saj štrli iz sveta. Zdi se, da za zavest ni prostora v svetu stvari in da je njena pojavitev nekaj, česar v končni posledici sploh ni mogoče misliti (zato je edino, kar naj bi nam preostalo, da se tej bodisi zgolj čudimo bodisi se s tem problemom sploh ne ukvarjamo).

Ali razlaga, po kateri je svet »tam zunaj«, po kateri je zavest ali mišljenje tisto, kar nič bistvenega ne dodaja k svetu, po kateri je realnost neodvisna od opazovalca in njegovih idej o njej, zares izhaja iz Descartesovega premisleka? Mar ni ves Descartesov napor po tem, ko je pokazal, da je edina točka gotovosti *cogito* ali mišljenje, pokazati še, da je natanko na temelju tega spoznanja mogoče poslej *rekonstruirati* naše pojmovanje zunanjega sveta? Svet po koncu meditacij nikakor ni več tak, kakršen se je zdel na začetku. Subjekt meditacij je pridobil neki uvid, namreč da je svet ali realnost mogoča natanko zaradi neke *operacije duha* in da je mišljenje tisto, ki konstruira in rekonstruira svet (mišljenje, ki *vselej že je* – v trenutku, ko se kot opazovalec sveta tega zavedam, ga že tudi mislim).⁵ Mišljenje pa ni zgolj tisto, ki odlikava od njega neodvisno realnost, saj je mišljenje temelj vsake mogoče realnosti. To pa tudi pomeni, da je svet ali realnost v končni fazi konstruirana (in ni nekaj preprosto danega). Mišljenje torej ni opisovanje nekega sveta, ki naj bi obstajal neodvisno od mišljenja – takšnega sveta v resnici ni (v trenutku, ko govorimo o »svetu«, govorimo o neki strukturi, ki je vselej že posredovana z mišljenjem ali operacijami

⁵ Descartes poudari, da k mišljenju spada vsaj: sposobnost dvomiti, umeti, zadrževati, zanikovati, hoteti, ne hoteti, predstavljati si, čutiti (prim. Descartes 1988: 59). Pomembno pri tem je še, da je za Descartesa tudi čutenje in predstavljanje način mišljenja. Ko mislim (čutim ...), to počnem že na neki čisto določen način. Svet zato nikakor ne more biti enak, kot bi bil, če ga nihče ne bi mislil (čutil, zaznaval ...).

duha – torej ne obstaja po sebi ali neodvisno od subjekta, ki jo misli in tako konstruira).⁶ Mišljenje je torej po svoji naravi konstruktivno delovanje.

Cogito ali subjekt v odnosu do sveta ni nekaj pasivnega, nekaj, kar zgolj sprejema učinke tega, kar je od njega in njegove dejavnosti povsem neodvisno. Bit (če z njo mislimo to, kar je, kar eksistira) je konstruirana z mišljenjem kot konstruktivnim delovanjem, katerega nosilec je subjekt. Če je svet mogoče konstruirati, ga je mogoče tudi dekonstruirati (kar ustreza Descartesovi metodi dvoma) in rekonstruirati. Natančneje rečeno: mogoče je dekonstruirati neko pojmovanje sveta, zaradi česar se same koordinate le-tega premaknejo drugam: od verjetja, da je svet statičen in negiben, »nekje tam zunaj« (neodvisen od nas in naših idej o njem), k uvidu, da je svet ves čas že posredovan z duhom oziroma pojmi, ki jih ta ustvarja. Z novimi pojmi nastajajo nove (re)konstrukcije sveta, novi svetovi. Vsaka (re)konstrukcija sveta je sočasna preoblikovanju pojmov (o njem). Takšen je sklep, ki ga je mogoče narediti, izhajajoč iz Descartesove formule: »Mislim, torej sem« (ki ima nadaljevanje v »Sem, torej mislim«).

Deleuze

Ko Deleuze razmišlja o naravi realnosti, poudari, da je vsaka aktualnost v resnici zgrajena iz dvojice aktualno-virtualno. V Deleuzovi ontologiji ima pojem virtualnega ključno mesto. Virtualno danes pogosto povezujemo

⁶ Descartes s tem predvideva ugotovitve sodobne znanosti. Nevroznanstveniki, ki preučujejo delovanje možganov, ugotavljajo, da je svet, kakršnega zaznavamo, niz modelov realnosti, ki jih konstruirajo možgani (ti iz okoljskih dražljajev oblikujejo neko urejeno celoto, ki brez znatnega prispevka možganske dejavnosti preprosto ne bi obstajala). V fiziki pa znanstveniki govorijo o »antropičnem načelu«, ki ga je mogoče opredeliti takole: »dejstvo, da [ljude] obstajamo, ne postavi določenih omejitev zgolj za naše okolje, temveč tudi za možne oblike in vsebine samih naravnih zakonov. Ideja se je porodila, ker ne velja samo, da so posebne značilnosti našega osončja prispevale k razvoju človeškega življenja, temveč to velja tudi za značilnosti celotnega vesolja, kar pa je mnogo težje pojasniti.« (Hawking in Mlodinow 2010: 155)

s sintagmo »virtualni svetovi« in to potem razumemo kot nanašajoče se na nekaj navideznega ali nekaj, kar ne obstaja drugje, denimo v računalniški simulaciji. Deleuze idejo virtualnega razume popolnoma drugače. Najprej to ni nekaj navideznega ali celo namišljenega (plod domišljije, na primer škrtati, krilati konji in Sneguljčica). Virtualno je namreč razsežnost vsakega mogočega sveta (zaradi česar virtualno že je realno ali dejansko, kot pravi Deleuze). Pomeni pa to, da je v svetu samem prisoten neki razcep. Če je svet (ali so neka situacija) sestavljen iz vrste možnosti: pravimo, da so nekatere stvari mogoče, nekatere druge pač niso in da je nekatere stvari mogoče narediti, drugih pa ne (zaradi česar je možnosti vselej končno mnogo, svet pa je nazadnje nekaj končnega, določenega z zalogo možnosti, ki se v nekem trenutku ponujajo). Človek naj bi v takšnem svetu (zgolj) izbral med temi različnimi možnostmi (pomembno pa je poudariti, da so te možnosti že v svetu, so že njegov del, čeprav ne nujno v pomenu, da so dane že vnaprej).

Virtualno je v tej perspektivi (nujni) presežek nad možnostmi, ki so dane v nekih situaciji. Zaradi virtualne razsežnosti sveta nikoli ni mogoče skržiti na danost trenutnih možnosti. Virtualno so tiste še neudejanjene možnosti, zaradi katerih vsako situacijo v resnici tvori neskončno vrsto možnosti (med katerimi se jih večina ne bo nikoli udejanjila). Vsaka situacija je zaradi tega radikalno odprta, nedoločena. Ker ima vsakdanja zavest raje predvidljivost in ustaljenost, se navadno brani tega uvida. Prehod od virtualnega k aktualnemu je namreč dejanje ustvarjanja, sklene Deleuze ob branju del Henrija Bergsona (prim. njegovo delo iz leta 1966 *Le bergonisme*). Ustvarjalno delovanje pa ni nekaj poljubnega ali arbitrarnega, temveč je zavezano neki nujnosti. Ko se človek vede ustvarjalno, deluje skladno z neko nujnostjo, torej je z ustvarjalnim delovanjem povezana tudi neka discipliniranost in celo askeza (na kar je ob branju Deleuzovih del opozoril tudi

Badiou v zadnjem pismu prijatelju – prim. Badiou 1997). Ko nekaj postane aktualno, se virtualna razsežnost sveta ne odpravi, kar pomeni, da dejanje stvaritve sveta ne zapre, temveč ga ohranja v odprtosti. Pomeni pa tudi prelom z neko situacijo: kot čisti dogodek (ali z Deleuzovim besednjakom: singularnost) vdre v svet in ga razpre – nekaj postane mogoče (kar pred tem denimo še ni bilo). Trajanje je zato zavezano kontingenci (ali možnosti dogodka, ki se lahko zgodi kadar koli).

Dva primera: 1. Ko sta Ornette Coleman in Albert Ayler v 60. letih prejšnjega stoletja začela igrati »novo glasbo«, je postalo jasno, da je glasbo poslej mogoče ustvarjati (in poslušati) na nov način – rodil se je t. i. »free jazz«, iz katerega je pozneje izšla tudi »free improvised music«. 2. Ko so maja '68 družno protestirali študentje in delavci, je bil eden od njihovih gesel: bodimo realisti, zahtevajmo nemogoče! (*Soyons réalistes, demandons l'impossible!*) To »nemogoče«, o katerem govori geslo, je tisto, kar se zdi znotraj neke situacije (ki je naddoločena z razmerji moči in vselej vsebuje tudi neki pogled na to, kar naj bi bilo mogoče) nemogoče. Nemogoče, ki ga zahtevajo demonstranti, ima za cilj ustvarjanje neke nove situacije – če se v položaju, v katerem smo se znašli, zdi povsem nemogoče, da bi bila razmerja med ljudmi pravičnejša, zahtevajmo novo situacijo (ta zahteva kajpak ne more biti naslovljena na nekega gospodarja, ki naj jih končno usliši – saj bi v trenutku, ko bi to postala, njena emancipatorična narava izginila – temveč je zahteva, ki jo ljudje lahko naslovijo le nase kot na bitja, zmožna ustvarjalnega delovanja).

Da je trajanje zavezano kontingenci, pomeni, da se lahko kadar koli zgodi nekaj, kar bo prekinilo neko nadaljevanje. Obstaja nekaj, kar je Bergson imenoval *l'imprévisible nouveauté*. Znotraj predvidljivosti vsakdanjih situacij vztraja možnost nečesa nepredvidljivega. Ta možnost je strukturna, kar pomeni, da je ni mogoče odpraviti. V vsakdanjem življenju pa so pogosti poskusi, da bi se to, kar je sicer pred-

vidljivo, nadzorovalo in da bi se domet učinkovanja le-tega karseda omejil (vsak »dober« gospodar se bo zavzemal, da razmerja moči ostanejo bolj ali manj nedotaknjena, da se ne bi zgodilo kaj nepredvidenega, kar bi jih lahko omajalo). Obstaja torej možnost, da se ljudje začnejo vesti nepredvidljivo. Tako kot je bilo na primer v času, ko so množično demonstrirali na trgu Tahrir (in kljub tveganju vztrajali ob spopadih z zastopniki režima). Mnogi komentatorji dogajanja, ki je dobilo ime »arabska pomlad«, so govorili, da gre za nekaj, kar je bilo povsem nenapovedljivo (in se je še nekaj mesecev pred tem zdelo skoraj nemogoče).

Deleuze o biti razmišlja kot o mnogovrstnosti, mnogoterosti ali multipliciteti (*multiplicité*). Bitja v svetu niso Eno in jih ni mogoče zvesti na neki skupni imenovalac brez nekega ostanka oziroma presežka. Natanko ta presežek priča, da je vsako bitje singularnost ali utelešena razlika. Mnogovrstnost biti – in filozofija je po Deleuzu natanko mišljenje ali »teorija mnogovrstnosti« – zahteva ustvarjanje konceptov, ki bodo sami dovolj odprti, da bodo zmogli razmišljati, kar je Odprto (v toku, po-stajanju). Koncept po Deleuzu (in njegova druga definicija filozofije je natanko ta: filozofija je kreativna, ustvarjajoča – njen proizvod so koncepti) ni statični opis sveta, temveč dinamični element mišljenja. Koncept ni model statičnega in objektivnega sveta ter ni narejen za razlaganje ali pojasnjevanje sveta; kot dinamični element ohranja svet v njegovi odprtosti, nedoločljivosti. Ustvarjanje konceptov zato ni totaliziranje sveta ali zapiranje v miselne navade ali stereotipe, ampak odpiranje (mišljenja) Odprtemu (svetu ali Biti v/kot po-stajanju). Koncept je odprta celota, je simbolni prostor, v katerega je mogoče vstopiti. Ne potrebuje razlage, potrebuje pa raziskovanje ali potovanje po svojih meandrih in plasteh (s čimer mu dodajamo nove razsežnosti). Raziskovalec mora postati »konceptualna persona« (kot sta jo poimenovala Deleuze in Guattari), torej mora še sam postati ustvarjalen. Njegova naloga je ena sama:

z mišljenjem – ustvarjanjem konceptov prispevati h kompleksnosti sveta.

Deleuze: utopija je odprti prostor ali prostor odprtosti – v njem se ljudje vedejo kot ustvarjalna bitja. V utopijah se neguje in slavi življenje. *Tukaj* (na ne-kraju) so srečanja v duhu.⁷

Literatura

Badiou, Alain (1997): *Deleuze: »la clameur de l'être«*, Pariz: Hachettelitteratures.

Badiou, Alain (2006): *Briefings on Existence: a Short Treatise on Transitory Ontology*, State University of New York Press.

Deleuze, Gilles (2004): *Le bergsonisme*, P. U. F.,

Pariz 2004.

Deleuze, Gilles, in Guattari, Félix (2005): *Qu'est-ce que la philosophie?*, Pariz: Les Editions de Minuit.

Descartes, René (1988): *Meditacije*, Ljubljana: Slovenska matica.

Kosovel, Srečko (2012): *Pravica*, Ljubljana: Sanje.

Hawking, Stephen, in Mlodinow, Leonard (2010): *The Grand Design*, Bantam Books.

Platon (1996): »Parmenid«, *Problemi*, letnik XXXIV, št. 7-8, str. 7–54.



Filozofska ekskurzija v Trst (foto A. H.)

⁷ O Deleuzovih idejah (zlasti njegovem razumevanju ontologije, ki ima pomembne nasledke za etiko in politiko) podrobneje pišem v knjigi, ki jo v tem času zaključujem (njen naslov je *Deleuze in vprašanje anarhizma. Portret nomada*).

Matevž Rudl

Štirje pogledi na umetnost in lepo

V prispevku bom predstavil osnovne ideje o umetnosti in lepem, ki jih najdemo v renesansi, pri Friedrichu Schillerju, Arthurju Schopenhauerju in Clivu Bellu.

Renesansa

V renesančnem pojmovanju umetnosti in lepote sta izpostavljena dva elementa. Prvič, vrnitev k naravi in s tem povezano opiranje na čutno izkustvo, in drugič, iskanje naravnega bistva predmetov, ki je v idealnem primeru matematično izrazljivo. Oboje je umetniku podelilo samostojen položaj nekakšnega praktičnega, ročnega znanstvenika.

Po obeh značilnostih se je renesančno razumevanje umetnosti razlikovalo od srednjeveškega. V srednjem veku umetnost ni bila samostojna spoznavna disciplina, temveč je stala v službi religije. Ta je vzpostavila temelje spoznanja, ki jih je umetnik moral upoštevati in uporabiti v svojih čutno-zaznavnih stvaritvah. Naloga umetnika je bila vzpostaviti umetniško formo, ki bo zemeljske pojave prikazovala kot znake za brezčasno, transcendentno stvarnost. Zato umetnik tudi ni imel posebnega statusa koga, ki s svojim trudom, znanjem ali genialnostjo vzpostavlja novo znanje. Nasprotno, tipični srednjeveški umetnik je bil dojet kot obrtnik, ki je sicer ročno spreten, vendar zaradi mehanične narave njegove spretnosti ni razloga, da bi stopil iz anonimnosti.

Ta pogled na naravo kot zgolj videz višje resnič-

nosti in zato vrednostno nepomembno se je spremenil v 15. stoletju v pričetku renesanse. Renesančni svetovni nazor nasploh postavlja naravo v središče bivanja in vrednotenja: naravni pojavi niso več izključno simboli za božjo stvarnost, temveč bivajo samostojno in so vredni po sebi. To se odraža tudi v umetnosti, denimo v slikarstvu, ki prikazuje naravo v vsej njeni raznolikosti in bujnosti takšno, kakršna se kaže umetniku. Ta mora zato svoja dela zgraditi na skrbnem opazovanju naravnih danosti, kot je perspektiva (pomembna sestavina Rafaelove *Atenske šole*), barvnega bogastva (značilnost Bellinijevih krajin) ali igre svetlobe in senc (*chiaroscuro* kot npr. v Caravaggiovem delu *Salome z glavo Janeza Krstnika*).

Vendar narava ni zgolj kaotični tok nepovezanih posamičnosti, temveč je urejena in zgrajena iz harmoničnih delov. V naravnih pojavih, še zlasti v živih telesih, med posamični deli vlada soglasje, ki ga lahko izrazimo matematično. Prav v tem je lepota naravnih predmetov. Lepota kot harmoničnost pomeni, da predmetu ne moremo ničesar niti odvzeti niti dodati, ne da bi s tem porušili harmonijo in s takšno spremembo zmanjšali lepoto celote. To seveda velja za idealno lep predmet. Takšnih v naravi pogosto ni, lahko pa jih ustvari človek. Vloga umetnika je, da v naravi išče in s svojimi deli lepoto tudi ustvarja.

Ker je lepota pojava izraz zakonitosti, ki gradijo naravni pojav, ni odvisna od poljubnega in spremenljivega okusa opazovalca. Nasprotno, je nespremenljiva in objektivna danost predmeta. Zato se nekdo, ki v kaki stvari ne prepozna njene lepote, ne more sklicevati na posebnost ali drugačnost svojega okusa, ki da je enako utemeljen kot okus tistega, ki lepoto doživlja.

Sploh ne gre za okus, temveč za pomanjkljivo spoznavno moč. V tem smislu je umetnik enak znanstveniku: objektivno spoznava naravo in bistvo naravnih pojavov.

Potemtakem je znanje strukturnih zakonitosti posamičnih predmetov nujen pogoj za brezhibno ustvarjanje umetnine. Za slikarstvo in kiparstvo to konkretno pomeni, da mora umetnik poznati anatomske značilnosti človeškega in živalskega telesa, ki ga želi upodobiti v sliki ali kipu. Znana je Leonardova zahteva, da mora slikar poznati anatomijo človeškega telesa: »Neizbežno je, da slikar, ki /upodablja/ golo telo, (...) pozna anatomijo kit, kosti, mišic in tetiv (...), tako da ve, kateri živec ali mišica je vzrok za sleherni gib, in samo te prikaže kot pomembne in povečane.« Nasprotno posmehljivo pripomni, da slikarji, ki nimajo znanja anatomije, upodobijo prej »vrečo orehov kot pa človeško podobo.«¹

Razen poznavanja strukturnih lastnosti upodobljenega predmeta mora slikar nadalje vedeti, kako on sam zaznava predmet. Seznanjen mora biti z zakonitostmi, po katerih se prostorski predmeti prikazujejo v dvodimenzionalni podobi. Slikar mora torej poznati zakonitosti perspektive (kiparju je to prihranjeno, ker ustvarja predmete v prostoru).

Znanje perspektive je za slikarja pomembno zato, ker slika zmeraj predstavlja pogled na predmet le z enega gledišča. Ker se stvari iz različnih točk gledanja opazovalčevemu očesu prikazujejo različno, mora slikar upoštevati kraj gledanja in zakone perspektive, če želi verno prikazati dani prizor. Zakonitosti zaznavanja pa ne zadevajo le geometrijskih lastnosti velikosti in oblike, temveč tudi značilnosti barv in svetlosti. Enako kot geometrijska perspektiva tudi zaznavanje barv in svetlosti ni poljubno in samovoljno, temveč je podrejeno objektivnim zakonitostim. Leonardova *Mona Lisa*

upodablja zakonitosti zaznavanja barv. Tako tople barve zaznavamo prostorsko bližje od hladnih: rdeče-oranžno obarvani predmet na modrikasti podlagi je videti bližje mestu našega gledišča od modrikaste podlage. To zaznavno zakonitost je uporabil Leonardo. Tople barve obraza in oblačil podoba Mone Lise jasno ločijo od modrikastega ozadja in jo gledalcu približajo. Prav tako imajo bližji predeli krajine v ozadju rumenkasto-rdeče barvne odtenke, bolj oddaljeni pa so modrikasti, saj z večanjem razdalje od mesta opazovanja predmeti vse bolj privzemajo barvo ozadja, torej neba.

Tovrstne zakonitosti perspektive srednjeveških slikarjev niso zanimale. Velikost predmetov, denimo, ni bila odvisna od njihove relativne oddaljenosti od gledalca, temveč zlasti od njihovega metafizičnega in religioznega pomena.

Renesančni umetniki so potemtakem zagovarjali drugačno reprezentacijske in posnemovalne teorije umetnosti – umetnina je podoba stvarnosti. Vendar umetnik ni navadni posnemovalec konkretnih, posamičnih naravnih pojavov in predmetov. Od tovrstne enostavne mimetičnosti ga razlikuje najprej dejstvo, da z opazovanjem ne odkriva in prikazuje le posamičnosti, temveč mora upoštevati še zakonitosti, po katerih je urejena narava. Ima pa tudi graditeljsko vlogo. Njegova naloga je, da strukturne zakonitosti narave v umetnini uporabi ustvarjalno. Umetnik predstavlja z oblikovanjem, ki upošteva načela urejenosti, nekakšno drugo naravo. Je dobesedno kreativen posnemovalec. Še zlasti je kreativno spoznavajoč takrat, kadar naravni predmeti niso idealno harmonični in ko mora ne samo z opazovanjem, temveč tudi z razumno intuicijo prepoznati idealna sorazmerja. Leonardov »človek«, denimo, postavljen v krog in krožnico, upodablja idealna razmerja delov človekovega telesa, ki jih živi ljudje večinoma ne utelešajo.

Tovrstno spajanje v naravi opažene harmoničnosti in kreativne rabe naravnih zakonitosti se kaže v dejavnosti renesančnih arhitektov.

¹ Leonardo Da Vinci (2007), *The Literary Works of Leonardo Da Vinci*, New Orleans: Cornerstone Book Publishers, § 488.

Arhitektova dela niso neposreden posnetek videza posamičnih naravnih pojavov, pa vendar naravo posnemajo z upoštevanjem naravnih zakonov, ki so nekako vgrajeni v stavbo. Tako mora zgradba temeljiti na zakonih statike, udejanjati pa mora tudi harmonične oblike in lepa sorazmerja. Vzorčni primer spoštovanja in hkratne kreativne rabe strukturnih lastnosti narave – zakonov statike, harmoničnosti in proporcionalnosti – je kupola katedrale Santa Maria del Fiore v Firencah, ki jo je zasnoval Filippo Brunelleschi.

Zakoni proporcionalnosti pa ne veljajo le za prostorske in oblikovne odnose med deli teles, temveč tudi za druge čutno zaznavne lastnosti. Že zgoraj je omenjeno, da med barvami in barvnimi otenki, pa tudi med zvoki ali med različnimi časi in kraji obstajata harmoničnost in disharmoničnost. Tovrstne harmonije so izrazljive s harmonijami števil, kakršne najdemo v tradiciji pitagorejstva in platonizma.

Za vsako v naravi obstoječo stvar obstaja idealna podoba. Še enkrat pa je treba poudariti, da ideala ne moremo odkriti izključno z razumom, temveč moramo najprej uporabiti čutila in naravo opazovati. Toda prav zaradi spoznanja popolnih podob in bistev ter zmožnosti njihove ustvarjalne uporabe je umetnik vendarle več kot le skupek čutil. Kot smo videli, umetnik v oblikovanju čutnih podob združi spoznanje bistva naravnih pojavov s samostojnim ustvarjanjem novega. S svojo ustvarjalno-spoznavno močjo celo presega naravo, saj je zmožen izdelati dovršeno podobo tistega, kar je v naravi še nepopolno. To je pomembno, saj s tem izpričuje nekakšno podobnost z božjo naravo in dokazuje, da ima vsak človek duhovne zmožnosti, ki presegajo golo naravnost. To je renesančnemu človeku dajalo samozavest in dostojanstvo.

Friedrich Schiller

Friedrich Schiller (1759-1805) povezuje pomen umetnosti z vprašanjem, kaj je bistvo človeka in kakšna vzgoja je potrebna, da se to bistvo

razvije. V vzgoji, ki privede do uresničitve človeške narave, pripada osrednje mesto estetski izobrazbi. Namen estetskega kultiviranja ni pridobivanje podatkov o umetninah in umetnosti, temveč spreminjanje posameznikove osebnosti ob estetskem doživljanju in delovanju. Ko človek s pomočjo umetnosti uresniči svoje bistvo, postane svoboden.

Schillerjev pogled na človeško naravo je dualističen. Po eni strani je človek oseba in forma, to je duh, ki je več in nespremenljiv. Bistvena značilnost osebe je, da razume in hoče uresničiti nespremenljive moralne zakone. V tem smislu oseba teži k obliki v najširšem pomenu besede. Drugo plat predstavlja telo, ki je konkretno, materialno in obstaja v času. V nasprotju z osebo, ki je podložna nespremenljivim zakonom razuma, telo prežema osebnost, ki jo gradijo spreminljivi čutni vtisi in čustva. Je pasivno. Nasprotno je oseba dejavna, z razumom daje obliko materiji, čutnim vsebinam in telesnim željam.

Dvojnost človekove narave izvira iz dveh temeljnih gonov. V telesu deluje čutni ali snovni gon, ki nenehno teži k raznolikim novim izkušnjam. Drugi je gon po oblikovanju ali formalni gon, ki je temelj človekove razumne narave. Zanj je pomembna enotnost podobe, ki ni le vidna oblika, temveč tudi pojmovna enotnost. Z njo človek ohranja osebno identiteto. S snovnim gonom, ki sprejema izkušnje, se posamezniku dogodi svet, z oblikujočim formalnim gonom to postane njegov svet.

Človek je celovit, ko so duh in telo, oseba in osebnost, razum in želje združeni v skladno celoto. Če prevladuje le eno izmed obeh nasprotij, je človekovo bivanje enostransko in pomanjkljivo. Življenje brez čutne vsebine je le gola forma, samo zakon razuma, ki je brez stvarnosti. Po drugi strani je človek, ki ga ne vodi razum, na milost in nemilost prepuščen spreminljivim telesnim vtisom in slepim željam. Duh in materija se lahko združita preko čutov, ki so zmožnost telesa. Človek lahko

čutnim vsebinam in čustvenim željam vdahne duha s tem, da jim podeli obliko in razumno podobo. Šele tako se posameznik odmakne od narave in uresniči metafizični ideal človeka. Schiller pravi, da mora za svojo polno uresničitve povnanjiti notranjost – to je »absolutna realnost« – in oblikovati zunanost – to je »absolutna formalnost«.²

Schiller se je zavedal težavnosti naloge, ki mu jo je jasno pokazal tudi izid francoske revolucije. Ko je pet let po njenem začetku pričel pisati *O estetski vzgoji človeka*, se je razkrila groba narava osvobojene množice in krutost, ki sta jo v imenu razumne države v želji po izboljšanju družbe izvajala Robespierre in Saint-Just. Namesto pravičnejše družbe, v kateri bi posamezniki bili svobodni in enaki, sta absolutistično oblast zamenjala nasilje in kaos. Toda Schiller iz politične polomije ni izpeljal zaključka, da se je treba spremembam odreči, češ da politično-moralni napredek ni mogoč. Sicer je res, da država ljudem življenja v skladu z razumnimi moralnimi načeli ne sme vsiliti, saj tovrstno nasilje razuma ne prinese zelenih družbenih odnosov. Država, ki svoje zakone vsiljuje, ljudem namreč ostane tuja, pa naj bodo zakoni še tako razumni in moralni. Zato je treba posameznika s primerno vzgojo pripraviti za življenje v družbi, ki vsakemu članu omogoča enako mero svobode. Doseči je treba skladnost med moralnimi najstvi razuma in željami: tisto, kar naj bi človek v skladu z razumno presojo storil, mora tudi hoteti storiti. Rečeno drugače, razum si s svojimi zakoni ne sme nasilno podrediti hotenja in čustev, temveč jih mora pridobiti na svojo stran. Velja tudi nasprotno: enako nesprejemljivo je nasilje čutov in čustvovanja. Tudi človekova želja po doživljanju in resničnosti, ki izvira iz telesa, ne sme prevladati nad razumom. Oboje je vrsta surovosti. Človek, ki ga vodijo izključno čustva in občutki brez spoštovanja načel moralnosti, je »divjak«. Podobno je »barbar« tisti, ki se ravna izključno po razumnih

načelih, ne da bi se oziral na svoje občutke.³ Prva trditev je v skladu s filozofskim duhom časa in kantovsko razsvetljensko podobo človeka, druga je bližje romantičnim in viharškim umetnikom Schillerjevega obdobja. Pripomba o barbarstvu razuma pa je tudi opozorilo, ki sta ga 150 let kasneje ponovila Theodor Adorno in Max Horkheimer v *Dialektiki razsvetljenstva*: ko razum s svojimi zakonodajnimi formami prične prevladovati v človekovem odločanju in delovanju – ko se formalni in instrumentalni razum zlijeta v eno – postane človek enostranski in rušilen. To se je zgodilo v zahodni civilizaciji. Predstava o vlogi razuma in njegove moči se je prelevila v mitsko zgodbo, ki je dosegla vrhunec v pozitivizmu in absolutizaciji opaznih dejstev. V tem razsvetlenskem mitu o veljavi razuma so družbeno-ekonomska razmerja dojeta kot neizbežna, posameznik pa je v odnosu do ekonomskih sil docela nepomemben in izničen. Tudi Adorno in Horkheimer v tem vidita »zlom državne civilizacije« in »novo vrsto barbarstva«. Drugače od razsvetlenskega barbarstva vidi Schiller človekov razcvet v vzajemnem osvobajanju in harmoničnosti med razumom in občutenjem. Zato mora država poleg »objektivnega in splošnega« spoštovati tudi »poseben značaj posameznika« in »svet pojavov« – skratka, človekovo individualnost.

Za posameznika to pomeni, da snovni in formalni gon na področje delovanja drugegane posegata nasilno. Ko se zgodi tak harmoničen soobstoj, človek doživi svet pojavov v njegovi čutni raznolikosti, ne da bi zato bila oblikujoča moč razuma okrnjena ali podrejena svetu. Oseba tako ohrani avtonomijo in svobodo, ki ju daje razum, hkrati pa izkusi največjo mero stvarnosti. Prav ta skladnost je bistvo človeškosti.

Vprašanje pa je, ali človek zmore uskladiti resnice razuma s čutnostjo in čustvi, torej snovni in formalni gon, in na kak način lahko tovrstno

² Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 11. pismo.

³ Isto, 4. pismo. Schiller s tem za barbarsko označi Kantovo razumevanje moralnosti in svobode, po katerem se čustvena naklonjenost in moralna odličnost izključujeta.

skladnost doseže.

Schillerjev odgovor na prvo vprašanje je pritrdilen. V izkustvu zares moremo opaziti osvobajajoči odnos med čutnostjo in umom. To se zgodi, ko med ustvarjanjem in opazovanjem umetnin doživljamo lepoto. Ko divjak in barbar vsak s svojega zornega kota prepoznata lepoto, sta osvobojena enostranske nadoblasti bodisi čutnega bodisi umnega. Lepota je namreč prav v harmoniji med materialnim in formalnim. Prvi korak divjaka k tovrstnemu estetskemu stanju in človeškosti je »veselje ob *videzu*, nag-njenje k *okraševanju* samega sebe in k *igri*.«⁴ Podobno velja za barbara, saj sta si oba podob-na: »Največja topoglavost in najvišji razum kažeta določeno sorodnost v tem, da iščeta le tisto, kar je trdno, in sta docela neobčutljiva za goli videz. Le neposredna navzočnost predmeta v čutih lahko predrami topoglavost in le pripisovanje izkusvenih dejstev pojmom lahko pomiri razum; skratka: neumnost se ne more povzdigniti nad stvarnost in razum ne more obstati pri resnici.«⁵ Ker videz materiji vtisne človek, estetski posameznik ne čuti več ugodja v pasivnem doživljanju, temveč v svoji dejavnosti oblikovanja čutnega in stvarnega. Z brezinteresnim ugodjem ob pojavih, z radostnim opazovanjem zaradi opazovanja samega in s poslušanjem zaradi poslušanja samega se človek odmakne od neposredne pasivnosti čutenja in miselne abstraktnosti, hkrati pa izkusi svobodo. S tem je prebujena tretja vrsta gona v človeku, ki je gon po igranju.

Estetsko prebujeni človek je tako v sebi uravnotežen, lepa umetnina pa je predmet, ki ga usmerja k cvetočemu življenju, ki v svobodni igri združuje konkretno stvarnost, raznolikost, bogastvo posamičnega z umnim, nujnim, moralnim. Lepo za Schillerja potemtakem nima le ozko estetske vloge, temveč tudi metafizično, moralno in politično.

S tem je nakazan odgovor na vprašanje o načinu vzpostavljanja skladnosti med razumom in čutno-čustvenim: ljudi je treba s pomočjo lepih umetnosti estetsko izobraziti. Umetnost in lepota sicer nimata čarobne palice in ne spremenita človeka takoj, ko se ta sreča z njima, saj je »lepota enako nezmožna /neposredno/ oblikovati značaj kot tudi razsvetliti duha.«⁶ Ker ta preobrazba ni neizbežna, lahko le upamo, da se bo preoblikovanje skozi niz naključij nazadnje dovršilo. Toda edino lepe umetnine človeku nakažejo možnost izhoda iz enostranske tiranije bodisi razuma bodisi čutov, kar opažamo v zgodovini in pri različnih ljudstvih, denimo v antični Grčiji. Če je človek obkrožen z lepimi umetninami, svet nujnega in večnega, torej razumnega zlagoma postane predmet njegovih želja in čustev. »Zaman boš /razumno/ določal njihove maksime, zaman zaničeval njihova dejanja, lahko pa se s svojo oblikujočo roko preskusiš na njihovem poživljajočem brezdelju. Preženi samovoljo, lahkomiselnost, grobost iz njihovih ugodij in neopaženo boš vse to spodil tudi iz njihovih dejanj, končno pa še iz njihove nravi. Kjerkoli že so, obkroži jih s plemenitimi, velikimi, duha polnimi formami, povsod jih obdaj s simboli odličnosti, vse dokler videz ne premaga resničnosti in umetnost narave.«⁷

S tem prične delovati gon po igri, ki je ubrana združitev obeh temeljnih gonov: »Gon po igri zatorej teži k temu, da sprejema takšno obliko, kakršno bi ustvaril sam, in razvije to, k čemur se nagiba čut za sprejemanje.«⁸ V tej ubrani dvojnosti človek doživi svobodo. Če pa obratno gospoduje le eden izmed gonov, nasprotni gon čuti prisilo. Če nad našo razumno naravo vlada snovni gon, doživljamo to kot nasilje telesa, če nad gonom po telesni stvarnosti gospoduje razum, to občutimo kot moralno prisilo. Tako imamo vtis naravne prisile, kadar ne zmoremo čustveno zapustiti koga, ki je nemoralen; nasprotno občutimo prisilo uma, če razumemo, da

⁴ Isto, 26. pismo.

⁵ Isto, 26. pismo.

⁶ Isto, 21. pismo.

⁷ Isto, 9. pismo.

⁸ Isto, 15. pismo.

je kdo vreden moralnega spoštovanja, vendar ga istočasno čustveno ne prenašamo. Tako pa, ko si kdo pridobi naše spoštovanje in nas hkrati privlači, se izgubi prisila tako čustev kot razuma. Do tega človeka čutimo ljubezen, odnos med svojo naravno nagnjenostjo in umnim spoštovanjem pa doživljamo kot sproščeno igro.⁹

Gon po igri potemtakem združuje v sebi težnje obeh temeljnih gonov, to je željo po resničnosti in življenju ter zahtevo po umni nujnosti in dostojanstvu. Zato je proizvod gona po igri lepi predmet in umetnina, živa forma. Ker udejanjanje tega gona doživljamo kot pristno igro, gon po igri oba temeljna gona in njune stroge zahteve ne samo združi, temveč tudi preseže z novo kvaliteto. V telesnem stanju in v težnji snovnega gona po stvarnosti in življenju namreč čutimo neizprosno moč narave, v moralnem stanju in z delovanjem formalnega gona naravo obvladujemo, oboje pa doživljamo kot strogo in resno. V estetskem stanju pa se onkraj prisile razuma in telesa igramo in smo svobodni. V tem stanju je presežena človekova dvojnost, zato zlahka prehaja od »mirovanja h gibanju«, »od resnosti k igri«, »od popustljivosti k strogosti«, »od abstraktnega mišljenja k zrenju«.¹⁰ Privlačnost dobre umetnosti je prav v tem, da pokaže možnost uresničitve enotnosti nasprotij, saj je dobra umetnina enotnost uma in čustev, umevanja in zrenja, dejavnosti in pasivnosti, forme in materije. V tem je tudi bistvo lepote in hkrati dovršena oblika človeka. Za Schillerja je potemtakem izkušnja lepote pot do izpolnitve ideala človeškosti in uresničitve človekove svobode.

Zato je estetska vzgoja tako pomembna za oblikovanje politične svobode in pravične družbe. V estetskem stanju se namreč odpravi notranja prisila sil narave in »čutna samovšečnost«¹¹, s čimer se uresničijo

praktične možnosti za učinkovito uporabo moralnih načel. Schiller za svoj čas meni, da so ljudje na dobri poti k uresničitvi »estetske države«, saj se ne poročajo izključno zaradi užitka ali razuma, temveč iz ljubezni. Enako kot pri poroki iz ljubezni posameznik v estetski državi »lepo občuje«¹² in, izhajajoč iz lastne svobode, drugemu priznava svobodo. Lepota potemtakem v družbo prinaša harmonijo in odpravlja izkoriščanje. Sleherni posameznik v estetski državi je svoboden državljan s pravicami, ki v isti meri pripadajo vsem.

Estetsko izkustvo in lepota torej pomirita nasprotujoče si impulze, med katere je razpet človek v svetu. V svobodni igri ustvarjanja lepe podobe se spravijo razum in želje, dolžnost in nagnjenje, posameznikovi posebni motivi in njegov odnos do skupnosti.

Arthur Schopenhauer

Arthur Schopenhauer (1788-1860) pojmovanje umetnosti neločljivo poveže z metafiziko in s svojim pogledom na človekov položaj v svetu. Svet je tako sestavljen iz dveh vidikov, iz volje in iz predstav. Po eni strani je spoznavajočemu subjektu svet dan skozi predstave, ki so subjektivni konstrukti razuma in potemtakem interpretacije spoznavajočega subjekta. V tem primeru ima temeljno razlagalno vlogo načelo zadostnega razloga: vsak posamični predmet je umeščen v prostor in čas pod vidikom vzročno-posledičnih odnosov. Ker predmetov ne moremo spoznati zunaj njihove vzročno-posledične prepletenosti in prostorsko-časovne opredeljenosti, v naravi nikdar ne spoznamo nekega splošnega predmeta, denimo splošne skale, splošnega drevesa ali splošnega mačka, temveč zmeraj kako konkretno stvar, rastlino ali žival. Takšna posamičnost je tudi človek, ki ima telo in svoje posebne motive. Zatorej za obstoj vsakega posamičnega naravnega predmeta in tudi za človekova dejanja obstajajo razlogi – bodisi vzroki bodisi motivi.

⁹ Isto, 14. pismo.

¹⁰ Isto, 22. pismo.

¹¹ Isto, 24. pismo.

¹² Isto, 27. pismo.

V zvezi s spoznanjem pojavnega sveta se Schopenhauer potemtakem strinja s Kantom. Podoba narave, kakršna se kaže v vsakdanjem spoznanju in v znanosti, zgradi človek s svojimi spoznavnimi zmožnostmi. Prostor, čas in vzročno-posledični odnosi niso lastnosti samih predmetov in ne obstajajo v naravi, temveč so naše interpretacije podatkov, ki jih prejmemo iz čutnega izkustva. To postane jasno, ko se zave- mo abstraktnosti naravoslovnega in nasploh pojmovnega spoznanja: vsak pojem je abstrak- cija, ki je izpeljana iz konkretnih, posamičnih stvari, in iz izkustva, ki se nanaša na tovrstno stvarnost.

Schopenhauer pa oporeka Kantovi trditvi o nedoumljivosti stvari na sebi. Po Kantovem mnenju o stvarnosti onkraj sveta pojavov vemo le to, da je drugačna od pojavov. Schopenhauer nasprotno trdi, da resničnost za pojavi neposre- dno izkušamo in jo poznamo brez posredovanja pojmovne interpretacije: bistvo sveta – Kantova stvar na sebi – je volja.

Volja je iracionalna, slepa, brezciljna in povsod delujoča sila, ki »v najgloblji notranjosti drži svet skupaj.«¹³ Ravno ta sila se na različnih ravneh oblikuje v predmete. Končna oblika popredmetenja volje je narava.

V nasprotju s klasičnimi racionalisti Schopenhauer trdi, da nas do spoznanja o dvoj- ni naravi sveta in do uvida v bistvo pojavov ne privede razum, temveč telo. S telesom namreč izkušamo dve povsem različni stvarnosti. Po eni strani telo spoznavamo kot predmet oziroma kot predstavo. Kot takšno je umeščeno v svet naravnih predmetov in je podvrženo načelu zadostnega razloga, torej zlasti vzročnosti. Telo pa poznamo tudi z drugega vidika, in sicer preko nagonskih vzgibov. Ob občutku lakote ali spolne sle, denimo, doživljamo silo, ki ji upravičeno rečemo volja. To slepo energijo opazamo tudi pri drugih ljudeh in živalih, lahko pa domnevamo, da prežema še celotno neživo

naravo in se kaže na primer kot sila gravitacije.

Stvarnost zatorej v svojem bistvu ni razumna, je iracionalna težnja po življenju, ki se izraža v najrazličnejših posamičnih predmetih. Zaradi tega se s popredmetenjem volje venomer pojavljajo nasprotujoča si hotenja. Tovrstna notranja, nasprotnosmerna razvejanost ima za posledico trpljenje čutečih bitij. Neugodje in bolečina sta tudi posledica dejstva, da volja nima končnega smotra. Zato je lahko potešitev le trenutna, kot je npr. kratkotrajna zadovo- ljitev spolne sle. Človek in vsa popredmetena stvarnost sta znova in znova prisiljena iskati nove stvari, ki bi začasno pomirile voljo po življenju. Iz tega Schopenhauer izpelje pesimi- stičen pogled na življenje.

Vendar Schopenhauer vidi tri načine, kako ubežati trpinčenju, ki ga povzroča volja. Človek se ga otrese docela in trajno, če se na asketski način odreče utelešeni eksistenci in zatorej voljo zavestno zanika. Le začasno lahko pridobi oblast nad iracionalnimi sebičnimi impulzi volje s čustvom sočutja (ki je bistvo moralno- sti), to moč pa ima tudi estetsko izkustvo in ustvarjanje.

Estetsko doživljanje ima subjektivni in objektiv- ni vidik.

Subjektivni pogoj za estetsko izkustvo je, da posameznik predmetov več ne motri z vidika zadostnega razloga. Jedro estetskega spoznanja stvarnosti je, da glede stvari ne sprašujemo po vsakdanjih *kje, kdaj, zakaj* in *s kakšnim name- nom*, temveč nas zanima izključno *kaj*. V estet- skem stanju posamičnih stvari ne motrimo kot členov v vzročno-posledičnih verigah, posta- vljenih v prostor in čas. Prav tako sveta ne raz- lagamo izključno s stališča svoje sebične volje. S tem človek vsaj začasno premaga silo volje in postane v pozitivnem smislu brezvoljen.

V estetskem stanju človek spozna čisto pred- metnost, to so po Schopenhauerjevem mnenju ideje. Te niso umeščene v prostor in čas ter niso

¹³ Arthur Schopenhauer, *Der handschriftliche Nachlaß*, Bd. 1, zaznamek 521.

podvržene vzročnim vplivom, zato zanje ne velja načelo zadostnega razloga. Za ponazoritev vzemimo mačke. Posamična mačka zmeraj zaseda nek prostor in se nahaja v nekem času, se spreminja, njeno delovanje vodi, denimo, želja po poležavanju na soncu. Nasprotno pa ideja mačke nikdar ne obstaja na kakem mestu v kakem trenutku in je zmeraj ista. Zaradi tega obstaja mnogo posamičnih mačkov, med njimi Cufa, Mufa in Capi, vendar samo ena ideja mačke.

Zaradi edinosti in nespremenljivosti je po Schopenhauerjevem mnenju ta raven popredmetenja volje enaka Platonovim idejam. Od njih pa se razlikuje v tem, da so ideje vsebina predstavljanja in ne obstajajo neodvisno od spoznavajočega subjekta kot pri Platonu.

Od razumskih pojmov se ideje razlikujejo po tem, da jih ne oblikujemo s postopkom odmišljanja od čutno zaznavnih lastnosti, ki sestavljajo posamične predmete. Nasprotno, so prvotnejše od predstav konkretnih predmetov in so podlaga za tisto stopnjo popredmetenja, ki se zgodi, ko volja na idejah uporabi načelo zadostnega razloga. V tem oziru so ponovno podobne platonskim idejam.

To je druga točka, glede katere Schopenhauer nasprotuje Kantu, ki trdi, da so »predstave brez pojmov slepe«.¹⁴ Nasprotno, vir spoznanja bistva stvarnosti, torej idej, je »intuitivno spoznanje«, »nazorno spoznanje«, »zorno spoznanje«, »nazorno zrenje« in »čustva«¹⁵. Vsebinsko jedro spoznanja narave niso abstraktni pojmi, temveč nespremenljive kvalitete čutnega doživljanja in čustev.

Iz povedanega izhaja, da ideje spoznamo le, če se odpovemo običajnemu, naravnemu pogledu na svet. To pomeni, da se moramo odreči svoji individualnosti, saj kot posamezniki zmeraj

stojimo nasproti konkretnim stvarem, zaradi česar se ne trudimo dojeti idej kot čistih bistev, ki se jih narava ne dotika. Kot konkretne, utelešene osebe namreč želimo živeti in preživeti, to pa lahko le, če upoštevamo naravno dogajanje: vzročno-posledične odnose v naravi in vpliv te pisane raznolikosti na nas. Zato se naravni pogled osredotoča le na posamičnosti in nikakor ne na ideje.

Z odpovedjo svoji individualnosti pa postanemo »čisto zrcalo predmeta«. Vsebina estetskega spoznanja so bistva posamičnih predmetov, njihov čisti »kaj«.

Ideje so neposredno popredmetenje volje, zato z njimi jasneje spoznamo stvarnost kot s proučevanjem posamičnih predmetov iz narave. To pomeni, da resničnega spoznanja stvarnosti ne daje znanost, temveč umetnost. Naloga umetnosti je, da opiše in prikaže tisto, kar je v pojavih bistveno in stalno. Tako na ravni nežive stvarnosti izraža ideje teže, privlačne sile, togosti in trdnosti, seveda pa tudi njihova nasprotja. Te ideje uporablja, denimo, arhitektura. Višjo stopnjo popredmetenja volje, to je ideje rastlin in živali, izražajo umetnost oblikovanja vrtov, krajinsko slikarstvo in slikarstvo živali. Ideje človeka izražajo zgodovinsko slikarstvo, kiparstvo ter zlasti leposlovje. Najvišje mesto med umetnostnimi zvrstmi pripada tragediji, ki uprizarja vso raznolikost boleče in nesmiselne izkušnje človekovega življenja in njegove prepuščenosti nerazumni sili volje.

Umetnik mora v svojem delu prikazati tisto, kar je splošno veljavno. To pa ne pomeni, da naj bi ustvarjal idealne podobe stvari. Nasprotno, prikazati mora tisto, kar se kot splošno opredmeti v posamičnih predmetih in kar obstaja kot nespremenljiva ideja. To pomeni, da umetnik ni vezan na prikazovanje posebnih vrst ljudi ali na določene socialne okoliščine. Pomembno je edino vprašanje, kaj se dogaja v ljudeh, kakšna je njihova motivacija, kakšne misli jih prežemajo in kakšna čustva doživljajo. Tako za slikarja ni nujno, da bi prikazoval le velike zgodovinske osebnosti, saj ideja človeka ni popredmetena

¹⁴ Schopenhauer in Kant uporabljata izraz 'predstava' v različnih pomenih.

¹⁵ V nemščini "intuitive Erkenntnis", "anschauliche Erkenntnis", "das Gefühl".

izključno v Cezarju ali Napoleonu in v njihovih vojnah. Isti vidik bistva človeka, kot ga opažamo v vojnih pohodih vojskovodij, zasledimo v prepiru med otroci. Iste vzgibe in motivacijo doživljajo posamezniki, ki na zunaj živijo v zelo različnih socialnih okoljih in ki imajo na prvi pogled povsem različna življenja. V tem smislu je dober umetnik tisti, ki prepozna in prikaže splošno idejo človeka, kakor se ta pojavlja v raznolikih konkretnih okoliščinah.

Ker je naloga umetnika prikazovanje splošne resnice o človeku in o celotni naravi, mu nihče ne more predpisati, naj se omeji na neko vsebino ali na prav določen pogled na svet. Nihče mu ne more zapovedati, naj prikazuje pobožne, moralne, plemenite ali kakršne koli že osebe. Kot »zrcalo človeštva« mora prikazati edinole resnico o človeštvu in o njegovi celotni naravi.

Schopenhauer pripisuje posebno vlogo glasbi. Ta se razlikuje od ostalih umetnosti v tem, da je neposredno popredmetenje volje. Druge umetnostne oblike namreč upodabljajo ideje, ki so vzniknile iz volje in so platonske prapodobe posamičnih predmetov. Na ta način umetnine sicer dajejo spoznanje bistva narave in posamičnih predmetov v njej, vendar so še zmeraj odmaknjene od volje kot kantovske stvari na sebi, saj so ideje vrinjene med umetnino in voljo. Glasba pa ne upodablja idej, temveč je eno stopnico više na lestvici popredmetenja in je neposreden izraz volje.

Umetnost ima po Schopenhauerjevem mnenju potemtakem pomembno spoznavno vlogo, ki z metafizičnega vidika presega vlogo znanosti. Poleg tega ima umetnost še moralno in eksistencialno funkcijo. Je eden izmed treh načinov, kako se lahko človek osvobodi teže individualnosti. Bolečina in tegobe življenja lahko premaga, če se odpove stališču posameznika z voljo, motivi in željami, ki ga nenehno priganjajo in ki jih nikdar ne zmore trajno potešiti. V spoznanju, ki ga nudi umetnina, lahko izkusi, kako je biti brez volje. To doživetje ni trajno, ker nas zmeraj znova pograbi v telesu opredmetena volja, vendarle pa z izkušnjo umetnosti

vsaj kratkotrajno dosežemo odrešitev od tegob običajne eksistence.

Clive Bell

Clive Bell (1881-1964) je v estetiki zagovarjal formalizem. Po njegovem mnenju je značilnost dobre umetnine izključno formalna lastnost, ki ji pravi pomenljiva forma.¹⁶ Druge vidike umetnin je zavračal kot nepomembne ali celo škodljive za umetnost. Tako za dobro umetnino ni pomembno, da je upodobitev stvarnosti ali izraz običajnih čustev. Bell je analiziral le slikarstvo, vendar lahko njegovo teorijo z nekaj spremembami posplošimo na celotno umetnost.

Svoje stališče je predstavil v leta 1914 izdani knjigi *Art (Umetnost)*. V njej je veliko prostora namenil analizi in obrambi umetniške vrednosti del Paula Cezanna in postimpresionističnega slikarstva. Cezannove slike predstavljajo pomemben korak od figuralnega slikarstva k abstraktnemu slikarstvu, od renesančnega, skoraj empirično znanstvenega upodabljanja narave k raznolikim umetniškim raziskavam zaznavanja in slikanja metafizičnih pojmovanj sveta. Njegova dela sicer še zmeraj vsebujejo jasno prepoznavne krajine ali podobe ljudi, vendar so predmeti poenostavljeni v preproste oblike in predstavljeni s široko obarvanimi površinami. Cezanne si je zastavil nalogo, da bo naravo upodabljal, denimo, s pomočjo oblik valja, krogle ali stožca, tradicionalno eno točkovno perspektivo pa je nadomestil z raziskovanjem lastnosti videnja z dvema očesoma, ki vsebuje dve istočasni in rahlo razlikujoči se zaznavni podobi. Njegova slika *Lac d'Annecy*, na primer, ni več klasični realistični prikaz pokrajine. Na njej vidimo grad, ki leži ob jezeru, v ozadju se nahajajo gore. Grad, hiše, jezero, gore in drevje še zmeraj prepoznamo, vendar so oblike poenostavljene in precej abstraktne, tudi barve na sliki niso takšne, kakršne zaznavamo v naravi. Prevladujejo nežni zeleni odtenki in močna modra, ki na večjem delu slike s širokimi potezami čopiča prehaja v črnjave. Na tej

¹⁶ Angleški izraz je *significant form*.

sliki je Cezanne stvarne odnose med predmeti podredil formi. Tovrsten odmik od realističnega slikanja zastavlja vprašanje, kaj je tedaj bistvo umetnosti in po čem se dobre umetnine razlikujejo od manj kvalitetnih.

Bell trdi, da je to pomenljiva forma, ki v tankočutnem gledalcu vzbudi estetsko čustvo. Ko začutimo slednjega, prepoznamo pomenljivo formo in vemo, da imamo pred seboj izvrstno umetniško delo ne glede na to, kaj predstavlja ali kdo ga je ustvaril. Edino pomemben je poseben odnos med črtami, oblikami in barvami, ki so podlaga za čisto formo kot samobitno estetsko lastnost. Bell trditev o obstoju pomenljive forme in estetskega čustva imenuje estetska hipoteza.

Umetnost torej ne govori o tem, kakšna je narava ali kaj ljudje počnejo v življenju, tudi ne o njihovih idejah ali čustvih.¹⁷ Predstavna in emotivna vsebina v sliki ni nujno nekaj slabega, vendar tudi ni lastnost, ki sliko naredi za umetnino. V najslabšem primeru realistična slika, ki ne vsebuje pomenljive forme, zgolj posreduje podatek. Bell kot primer izključno »deskriptivnega slikarstva« analizira Frithovo sliko *Železniška postaja*, ki je samo »zanimiv dokument« in ne umetnina.¹⁸ Na sliki vidimo številne ljudi, ki so razporejeni v skupine in se pogovarjajo, nekateri so znani, recimo dva londonska detektiva. Prikazanih je mnogo podrobnosti, toda podoba ni privlačna. Kompozicija je šibka, oblike in barve ne pritegnejo pogleda, slika vzbudi kvečjemu spomin na pretekla čustva. Podoba pač nima pomenljive forme in zato ne vzbuja estetskega čustva. Takšno neumetniško »deskriptivno slikarstvo«, v katerem forme »niso uporabljene kot predmeti čustev«, temveč le opozarjajo na čustva in posredujejo informacije, so recimo portreti z zgodovinsko in psihološko vrednostjo ali slike s kako zgodbo. Tovrstna dela sicer lahko imajo pomenljivo formo in so umetniško vredne, vendar pogosto

nimajo ne enega ne drugega.¹⁹

Estetsko čustvo, s katerim prepoznamo pomenljivo formo, je posebna vrsta čustva, ki ga ne doživljamo v vsakdanjem življenju, temveč le v odnosu do umetnin. Razkrije nam bolj temeljno stvarnost od te, ki jo spoznavamo z običajnimi čutili in zaznavanjem. Pomenljiva forma nam omogoči uzreti vidik sveta, kakršen je ta sam po sebi za pojavi. Kantovsko lahko rečemo, da je vzrok estetskega čustva stvar na sebi, s čimer Bell pripisuje umetnosti podobno vlogo kot Schopenhauer. Je pa res, da o metafizičnih vidikih pomenljive forme ne razpravlja prav mnogo, še zlasti v primerjavi z obravnavo estetskega doživljanja in čustvovanja, ki zajema pretežni del njegove knjige.

Pomenljive forme in globlje stvarnosti, ki se mu razpira, umetnik ne spozna neposredno, temveč preko čutno zaznavnih predmetov. Tudi estetsko čustvo je sproženo z običajnimi predmeti, ki jih opazuje ali si jih zamišlja, recimo »vsebinsko kake sobe«. Toda »pravi umetnik« ima v nasprotju z običajno občutljivimi ljudmi sposobnost, da te predmete zazna tudi kot čiste forme, se pravi takšne, kakršni so po sebi. To v njem sproži posebno, izključno na pomenljivo formo nanašajoče se estetsko čustvo. Umetnikovo čustvovanje torej ni usmerjeno na funkcijo ali kakšen drug vidik, ki ga ima predmet v življenju ljudi, kot je denimo vzbujanje telesnega ugodja. Celotna situacija za umetnika predstavlja »estetski problem«: ugotoviti mora, s kakšnimi sredstvi bo z uporabo opaženih predmetov upodobil pomenljivo formo, da bo lahko izrazil svoje močno, neredko ekstatično doživljano estetsko čustvo.²⁰

Ob tej razlagi bi lahko pomislili, da bi morali v sliki iskati izključno umetnikova čustva, saj je umetnina njihov izraz. Do neke mere je to seveda res, vendar Bell to tudi zanika v tem smislu, da ima prvobiten pomen v umetnosti pomenljiva forma in ne čustvo. To je le odziv na čisto formo.

¹⁷ Clive Bell (2005), *Art*, The Project Gutenberg eBook, Kindle izdaja, mesto 289/2622.

¹⁸ Isto, mesto 231/2622.

¹⁹ Isto, mesto 224/2622.

²⁰ Isto, mesto 498/2622.

Je pa estetsko čustvo seveda pomembno, saj je znak naše zmožnosti spoznanja čiste forme. Tako so tisti, ki niso dovolj tenkočutni, pred umetnino povsem izgubljeni in čutijo le malo ali nič estetskega vznemirjenja. So kakor »gluhi človek na koncertu«. ²¹ Nasprotno pa tiste s pretanjenim občutkom ob izvrstni umetnini prevzame močno čustvo navdušenja.

Čista forma je nespremenljiva, zato tudi čustveni odziv nanjo ni odvisen od sprememb v prostoru in času. Ker se »forme umetnosti ne izčrpajo«, je čustvo, ki ga je doživljal estetsko pretanjeni Babilonec pred petsto leti enako čustvu sodobnega Parižana. ²² Potemtakem po Bellovem mnenju zgodovinske in kulturne okoliščine ne vplivajo na primernost estetskega odziva, ki ga kdo doživi ob veliki umetnini. To tudi pomeni, da se v estetski presoji umetniških del ne smemo ukvarjati z zgodovinsko-kulturnimi okoliščinami, v katerih so ta nastala. Njihovo razumevanje ne zahteva posebnega idejnega tolmačenja in hermenevitičnega poglobljanja v njihovega duha. Vse, kar moramo storiti, je le pozorno motrenje črt, oblik in barv, ki jih je umetnik uporabil.

S tem razumevanjem umetnosti lahko razložimo, zakaj so postimpresionistična, kubistična in nasploh abstraktna dela slikarjev umetnine. Vzemimo ponovno *Lac d'Annecy*. Cezanne očitno ni ustvaril slike narave, kakršna se kaže običajnemu zaznavanju, saj grad in gore s stališča eno točkovne perspektive niso pravilno upodobljeni. Toda Cezanna ni zanimala znanstveno-matematična perspektiva, temveč je želel izraziti čustven odziv, ki ga je doživel ob gledanju pokrajine. Zato je bila njegova naloga ugotoviti, kako bi lahko s pomočjo pokrajine, ki se je kazala pogledu, ustvaril formo, ki bo izrazila njegovo čustvo. Enako moramo biti ob tej sliki tudi mi pozorni na formo, ki v nas vzbuja estetsko čustvo in nam razkriva stvarnost, ki je globlja in resničnejša od zaznane krajine.

Pojma estetskega čustva in pojma pomenljive

forme ne moremo analizirati in definirati z bolj temeljnimi pojmi, še zlasti ne s pojmi, ki označujejo naravne lastnosti. Estetsko čustvo nima delov, ki bi omogočali ustrezno pojmovno definicijo. Pomen pojma estetskega čustva poznamo le z neposrednim doživljanjem čustva ali pa ne vemo, za kaj gre. Prav tako pomenljiva forma nima delov, s katerimi bi jo lahko razložili. Sicer lahko pokažemo posamične elemente slike, skozi katere obstaja, vendar z njimi ne moremo analizirati in definirati njene narave. Črte, oblike in barve so le forme umetnine, ne pa njena pomenljiva forma. Enako kot pri pojmu estetskega čustva razumemo, kaj mislimo s čisto in pomenljivo formo le, če jo neposredno doživimo in neposredno poznamo. Resnici na ljubo je treba reči, da Bell ponudi nekakšno definicijo, prvo namreč definira z drugim. Tako je pomenljiva forma tista lastnost umetnin, ki sproža estetsko čustvo, to pa je tista posebna vrsta čustvovanja, ki ga sproži pomenljiva forma. Toda tema definicijama mnogi očitajo, da sta krožni in zato nesporočilni. Če namreč želimo ugotoviti, ali kak predmet ima pomenljivo formo, moramo dognati, ali doživljamo estetsko čustvo. Toda če želimo preveriti, ali gre zares za estetsko čustvo in ne za kaj drugega, moramo razbrati, ali predmet v resnici ima pomenljivo formo. Tako se brez konca vrtimo v krogu. Bell bi se ubranil tega ugovora, če bi podal dovolj obširno samostojno razlago bodisi pomenljive forme bodisi estetskega čustva. Njegov namig na metafizično prvinskost pomenljive forme je morda korak v to smer.

Dve kratki knjižici o umetnosti in lepem:

Hauskeller, Michael (2008), *Was ist Kunst: Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto*, 8. izdaja, München: Verlag C. H. Beck.

Warburton, Nigel (2008), *The Art Question*, London, New York: Routledge.

²¹ Isto, mesto 319/2622.

²² Isto, mesto 385/2622.

Paradoksi

Philip K. Dick

Neumorna žaba

»Zenon je bil prvi veliki znanstvenik,« je zatrdil profesor Hardy in strogo pogledal po učilnici. »Kot primer si poglejmo njegov paradoks o žabi in vodnjaku. Zenon je pokazal, da žaba nikoli ne bo dosegla roba vodnjaka. Ker je vsak njen skok polovica prejšnjega, bo morala vedno pre-skočiti neki majhen, a zelo realen presežek.«

V popoldanskem 3. a razredu je pri pouku fizi-ke zavladala tišina, študenti so molče premlevali Hardyjeve besede. Potem se je v zadnji vrsti počasi dvignila roka.

Hardy je nejeverno strmel vanjo. »Torej,« je rekel, »kaj pa je, Pitner?«

»Pri logiki nam je bilo rečeno, da žaba *bo* dosegla rob vodnjaka. Profesor Grote je dejal ...«

»Ne, ne bo!«

»Profesor Grote je dejal, da bo.«

Hardy je prekrizal roki: »Pri tem predmetu žaba nikoli ne bo dosegla vrha vodnjaka. Dokaz sem osebno proučil. Prepričan sem, da bo vedno malo pod njim. Če na primer skoči ...«

Pozvonilo je.

Študentje so vstali in se začeli pomikati proti vratom. Profesor Hardy jih je, prekinjen sredi stavka, debelo gledal. Čemerno se je počohal po bradi in se mrščil gruči mladeničev in mladenk sijočih, praznih obrazov.

Ko ni bilo nikogar več, je Hardy vzel pipo in stopil iz učilnice na hodnik. Pogledal je gor in dol.

Seveda je bil v bližini Grote, stal je ob fontanici s pitno vodo in si brisal brado.

»Grote!« je rekel Hardy. »Pridi sem!«

Profesor Grote je mežikajoč dvignil pogled. »Kaj je?«

»Pridi sem.« Hardy je zakorakal proti njemu. »Kako si drzneš poučevati Zenona? Bil je znanstvenik in kot tak spada na moje področje in ne na tvoje. Prepusti Zenona meni!«

»Zenon je bil filozof,« se je Grote užaljeno zazrl v Hardyja. »Vem, kaj imaš v mislih. Tisti paradoks o žabi in vodnjaku. Toliko, da veš, Hardy, žaba bo zlahka prišla ven. Svoje študente zava-jaš. Logika je na moji strani.«

»Ti in tvoja logika,« je zapihlal Hardy, žarečih oči. »Zastarela, zaprašena načela. Očitno je, da je žaba za vedno ujeta v večni ječi, iz katere nikoli ne bo mogla pobegniti!«

»Pobegnili bo.«

»Ne bo.«

»Sta gospoda končala?« je rekel miren glas. Hitro sta se obrnila. Za njima je tiho stal dekan in se blago smehljajal. »Če sta končala, bi morda za trenutek stopila v mojo pisarno.« Z glavo je pomignil proti svojim vratom. »Ne bo dolgo trajalo.«

Grote in Hardy sta se spogledala. »Vidiš, kaj si zakuhal?« je zašepetal Hardy, ko sta se znašla v dekanovi pisarni. »Spet si naju spravil v težave.«

»Ti si začel – ti in tvoja žaba!«

»Sedita, gospoda,« ju je dekan napotil k stolu-ma s trdima naslonjaloma. »Počutita se kakor

doma. Žal mi je, da vaju nadlegujem, ko sta tako zaposlena, a želel bi vama nekaj reči.« Hudomušno ju je opazoval. »Smem vprašati, kaj je bil tokrat predmet vajinega pogovora?«

»Za Zenona gre,« je zamrmral Grote.

»Zenona?«

»Paradoks o žabi in vodnjaku.«

»Razumem.« Dekan je pokimal. »Razumem. Žaba in vodnjak. Dva tisoč let star rek. Starodavna uganka. In vidva, odrasla moža, stojita na hodniku in se prepirata kakor kakšna ...«

»Problem je v tem,« je rekel Hardy čez nekaj časa, »da še nihče ni naredil eksperimenta. Paradoks je čista abstrakcija.«

»Potemtakem bosta vidva prva, ki bosta spustila žabo v vodnjak in dejansko videla, kaj se zgodi.«

»A žaba ne bo skakala tako, kakor to zahteva paradoks.«

»Potem jo bosta morala v to prisiliti, to je vse. Dam vama dva tedna, da ustvarita ustrezno delovno okolje in doženeta resnico te nesrečne uganke. Sit sem vajinega pričkanja. Naj bo stvar urejena enkrat za vselej.«

Hardy in Grote sta molčala.

»No, Grote, spraviva se k delu,« je končno rekel Hardy.

»Potrebovala bova mrežo,« je rekel Grote.

»Mrežo in vrč,« je vzdihnil Hardy. »Najbolje, da začneva čim prej.«

‘Žabja komora’, kakor jo bodo poimenovali, je bila velik projekt. Univerza jima je odstopila večino kleti in Grote in Hardy sta takoj začela delati, prinašajoč sestavne dele in material navzdol po stopnicah. Kmalu ni bilo več nikogar, ki ne bi vedel, kaj se dogaja. Večina naravoslovcev je bila na Hardyjevi strani, ustanovili

so ‘Luzerski klub’ in napovedali žabi neuspeh. V oddelkih filozofije in umetnosti se je sicer nekaj govorilo o ‘Klubu uspešnih’, a se iz tega ni izcimilo nič.

Grote in Hardy sta vročično delala pri projektu. Dva tedna sta minila in vse več sta izostajala od pouka. Sama komora je rasla, se razvijala in čedalje bolj spominjala na dolg kos kanalizacijske cevi, ki se je raztezal vzdolž vse kleti. Na enem koncu se je izgubil v blodnjaku žic in cev, na drugem pa so bila vrata.

Nekega dne, ko je prišel Grote dol po stopnicah, je bil Hardy že tam in je ravnokar kupal v cev.

»Poslušaj,« je rekel Grote, »zmenila sva se, da ne bova počela ničesar, če ne bova prisotna oba.«

»Saj samo gledam noter. Temno je.« Hardy se je zarežal. »Upam, da bo žaba sploh kaj videla.«

»No, saj je mogoče iti le v eno smer.«

Hardy si je prižgal pipo. »Si za to, da poskusiva s testno žabo? Tako rad bi videl, kaj se bo zgodilo.«

»Prezgodaj je še.« Grote je živčno opazoval Hardyja, ki je iskal svoj vrč. »Ali ne bi še malo počakala?«

»Ne znaš priznati poraza, mar ne? Daj, pomagaj mi.«

In potem nepričakovan zvok, škripanje vrat. Pogledala sta navzgor. Tam je stal Pitner in radovedno gledal v sobo, v raztegnjeno žabjo komoro.

»Kaj hočeš? Zelo sva zaposlena,« je rekel Hardy.

»Jo bosta preizkusila?« Pitner je stopil v sobo. »Čemu so namenjene vse te tuljave in releji?«

»Zelo je preprosto,« je rekel Grote, ves sijoč. »To sem sam potuhtal. Tale konec tukaj ...«

»Mu bom jaz pokazal,« je rekel Hardy. »Ti ga boš le zmedel. Ja, res sva nameravala poskusiti prvo

žabo. Kar ostani, če želiš.« Odprl je vrč in vzel iz njega mokro žabo. »Kakor lahko vidiš, ima velika cev vhod in izhod. Žaba gre skozi vhod. Le poglej v cev, fant. Dajmo.«

Pitner se je zazrl v odprti del cevi. Videl je dolg, črn predor.

»Kaj so tiste črte?«

»Merilne črte. Grote, vključi zadevo.«

Vključeni stroji so mehko zabrnili. Hardy je vzel žabo in jo spustil v cev. Zanihal je kovinska vrata, jih zaprl in tesno zapahnil. »To je zato, da žaba ne bi spet prišla ven na tem koncu.«

»In kako velika, sta mislila, da bo žaba?« je vprašal Pitner. »Sem noter bi se lahko spravil odrasel moški.«

»Zdaj pa glej.« Hardy je zasukal ventil za plin. »Cev se na tej strani segreva. Vročina žene žabo navzgor po cevi. Opazovali bomo skozi okence.«

Gledali so v cev. Žaba je tiho sedela kot kupček nesreče in žalostno strmela predse.

»Skoči, žaba neumna,« je rekel Hardy. Še malo je odvil ventil za plin.

»Ne tako močno, ti norec,« se je zadrl Grote. »Jo hočeš scvreti?«

»Glejta!« je kriknil Pitner. »Premaknila se je.«

Žaba je skočila. »Toplotna prevodnost kovine prenaša vročino po dnu cevi in sili žabo, da ji s skakanjem poskuša ubežati,« je razložil Hardy.

»Kar poglej jo.«

Nenadoma je Pitner prestrašeno zahropel. »Moj Bog, Hardy. Žaba se je skrčila. Pol manjša je, kot je bila prej.«

Hardy je kar sijal. »To je to čudo. Poglej, na koncu cevi je energijsko polje. Vročina sili žabo, da skače proti njemu, energijsko polje pa v svoji bližini krči živalsko tkivo. Žaba tako dlje ko pride, manjša je.«

»Zakaj?«

»Edino tako je mogoče žabje skoke skrajšati za polovico. Ko žaba skoči, se zmanjša, zato se tudi njen skok proporcionalno skrajša. Vse sva uredila tako, da je manjšanje enako kot v Zenonovem paradoksu.«

»In kako se bo stvar končala?«

»To je vprašanje, na katero želiva odgovoriti. Na skrajnem koncu cevi je curek fotonov, skozi katerega bo šla žaba, če bo sploh kdaj prišla tako daleč. Če ga bo dosegla, bo izključila energijsko polje.«

»Dosegla ga bo,« je zamrmral Grote.

»Ne. Vedno manjša bo in njeni skoki vedno krajši. Cev se ji bo raztegovala vedno bolj, v neskončnost. Nikoli ne bo prišla tja.«

Srepela sta eden v drugega. »Ne bodi tako prepričan,« je rekel Grote.

Zazrli so se skozi okence v cev. Žaba je prešla že precejšen del poti. Bila je komaj še vidna, drobna pikica, nič večja od muhe, ki se je neopazno premikala vzdolž cevi. Postala je še manjša. Konica bučike. Izginila je.

»Presneto,« je rekel Pitner.

»Pitner, pojdi zdaj,« je rekel Hardy. Pomel si je dlani. »Z Grotom se morava o nečem pogovoriti.«

Za fantom je zaklenil vrata.

»No, prav,« je rekel Grote. »Ti si si izmislil to cev. Kaj se je zgodilo z žabo?«

»No, še vedno poskakuje, nekje v subatomskem svetu.«

»Ti goljufaš. Nekje v cevi se je žabi nekaj zgodilo.«

»Če res tako misliš,« je rekel Hardy, »je najbolje, da cev osebno preiščeš.«

»Saj jo tudi bom. Mogoče bom našel skrivna vrata v podu.«

»Kar izvoli,« se je zarežal Hardy. Izključil je plin in odprl velika kovinska vrata.

»Podaj mi svetilko,« je rekel Grote. Hardy mu jo je dal in Grote se je godrnjaje splazil v cev. Njegov glas je votlo odmeval. »Zdaj pa nobenih trikov.«

Hardy je gledal, kako je izginil. Sklonil se je in pogledal v cev. Grote je bil na pol poti. Sopihal je in se napenjal. »V čem je težava?« je vprašal Hardy.

»Pretesno je ...«

»Oh,« se je Hardy še bolj zarežal. Vzel je pipo iz ust in jo odložil na mizo. »No, morda pa je glede tega mogoče kaj storiti.«

Zaloputnil je kovinska vrata. Pohitel je na drugi konec cevi in krcnil na stikala. Cevke so se zasvetile, releji so se vključili.

Hardy je prekrizal roki. »Začni skakati, žabica moja,« je rekel. »Skači na vso moč.«

Stopil je do ventila za plin in ga odvil.

Bilo je zelo temno. Grote je dolgo ležal, ne da bi se premaknil. Po glavi so se mu podile nepovezane misli. Le kaj je bilo Hardyju? Kaj je nameraval? Končno se je oprl na komolce in z glavo udaril ob cev.

Začenjalo je postajati vroče. »Hardy!« Njegov glasni in panični krik je odmeval okrog njega. »Odprl vrata. Kaj se dogaja?«

V cevi se je poskušal obrniti, da bi dosegel vrata, a se ni mogel premakniti. Nič drugega mu ni preostalo, kot da gre naprej. Začel se je plaziti, momljajoč sam pri sebi: »Le počakaj, Hardy. Ti in tvoji štos. Ne vem, kaj pričakuješ ...«

Nenadoma je cev poskočila. Padel je in z brado udaril ob kovino. Pomežiknil je. Cev je zrasla,

zdaj je bilo prostora več kot dovolj. In njegova oblačila! Srajca in hlače so na njem visele kot šotorsko krilo.

»Bog pomagaj,« je tiho zamrmral Grote. Dvignil se je na kolena. S težavo se je obrnil. Umaknil se je po cevi nazaj, po poti, po kateri je prišel, proti kovinskim vratom. Poskušal jih je odriniti, a zgodilo se ni nič. Zdaj so bila zanj pretežka.

Tako je dolgo časa sedel. Ko so se kovinska tla pod njim preveč segrela, se je brezvoljno odpeljal naprej po cevi, kjer je bilo hladneje. Zvil se je v klobčič in potrto strmel v temo. »Kaj naj storim?« se je spraševal.

Sčasoma se je nekoliko opogumil. »Misliti moram logično. Enkrat sem že zašel v energijsko polje in se torej zmanjšal za polovico. Visok moram biti kakšnih devetdeset centimetrov. To pomeni, da je cev dvakrat daljša.«

Iz svojega velikanskega žepa je izvlekel svetilko in papir ter malo računal. Svetilka je bila tako velika, da jo je komaj držal.

Tla pod njim so se segrevala. Samodejno se je malo premaknil navzgor po cevi, da bi se umaknil vročini. »Če bom tukaj ostal dovolj dolgo,« je zamrmral, »bom lahko ...«

Cev je spet poskočila in se od njega odmaknila v vseh smereh. Brodil je po morju grobe tkanine, se dušil in sopihal. Končno se je osvobodil.

»Petinštirideset centimetrov,« je rekel Grote in gledal naokoli. »Ne upam se več premikati, sploh nič.«

A ko so se tla pod njim segrela, se je še malo premaknil. »Dvaindvajset centimetrov.« Znoj mu je lil po obrazu. »Dvaindvajset centimetrov.« Ozrl se je dol po cevi. Daleč, daleč na koncu je bila svetlobna lisa, kjer je curek fotonov prečil cev. Ko bi ga lahko dosegel, ko bi ga le lahko dosegel, ko bi ga le lahko dosegel!

Nekaj časa je premleval svoje izračune. »No, upam, da se ne motim,« je končno dejal. Po

mojih izračunih bi moral doseči svetlobni žarek v kakšnih devetih urah in pol, če bom hodil brez postanka.« Zajel je sapo in si dvignil svetilko na ramo.

»Vendar znam biti do takrat že zelo majhen,« je zamomljaj. Z dvignjeno glavo se je odpravil naprej.

Profesor Hardy se je obrnil k Pitnerju. »Povej sošolcem, kaj si videl davi.«

Vsi so se zazrli v Pitnerja. Ta je živčno požrl slino. »No, bil sem spodaj v kleti. Profesor Grote me je povabil, naj si ogledam žabjo komoro. Začel naj bi z eksperimentom.«

»O kakšnem eksperimentu govoriš?«

»O Zenonovem,« je živčno pojasnjeval Pitner. »Žaba. Žabo je dal v cev in zaprl vrata. In potem je profesor Grote vključil stroj.«

»Kaj se je zgodilo?«

»Žaba je začela skakati. Postajala je vse manjša.«

»Praviš, da je postajala vse manjša. In kaj je bilo potem?«

»Izginila je.«

Profesor Hardy se je spet usedel na svoj stol. »Žaba potemtakem ni dosegla konca cevi?«

»Ne.«

»Toliko o tem.« Študenti so se vznemirili. »Kot vidite, žaba ni dosegla konca cevi, kot je pričakoval moj kolega profesor Grote. Nikoli ga ne bo dosegla. Žal tiste nesrečne žabe ne bomo videli nikoli več.«

V razredu je vršalo. Hardy je poropotal s svojim svinčnikom. Prižgal si je pipo, mirno pihal in se udobno namestil na svojem stolu. »Bojim se, da je bil ta eksperiment precejšnje razočaranje za ubogega Grota. Zelo je prizadet. Gotovo ste opazili, da danes sploh ni prišel na

popoldanska predavanja. Kolikor mi je znano, se je odpravil v gore na daljši dopust. Mogoče potem, ko bo imel dovolj časa, da se spočije, razvedri in pozabi ...«

Grote je vztrepetal, a je stopal naprej. »Ne boj se, samo naprej,« si je govoril.

Cev je spet poskočila. Opotekel se je. Svetilka se je na tleh razbila in ugasnila. Bil je sam v ogromni votlini, brezmejni praznini, ki ji ni bilo videti ne konca ne kraja.

Stopal je naprej.

S časom je spet postal utrujen. Ni bilo prvič. »Počitek ne more škoditi.« Usedel se je. Tla pod njim so bila groba in neravna. »Po mojih izračunih bo trajalo kakšna dva dneva. Mogoče malo dlje ...«

Počival je in malo zadremal. Potem se je spet odpravil na pot. Nenadni skoki cevi ga niso več plašili, počasi se jim je privadil. Prej ali slej bo dosegel curek fotonov in ga prekinil. Energijsko polje se bo izklopilo in povrnil se bo v normalno velikost. Grote se je sam pri sebi malček nasmehnil. »Mar Hardy ne bi bil presenečen, ko ...«

Udaril se je v palec in padel na glavo v temo, ki ga je obdajala. Groza ga je prešinila in začel je drgetati. Vstal je in pogledal naokrog.

Kam naj gre?

»Moj Bog,« je rekel. Sklonil se je in se dotaknil tal pod sabo. Kam naj gre? Čas je tekel. Začel je počasi hoditi, najprej v eno, potem v drugo smer. Ničesar več ni mogel razločiti, prav ničesar.

Potem je stekel, hitel je skozi temo, zdaj v eno, potem v drugo smer, drsel je in padal. Naenkrat je izgubil tla pod nogami. Preplaval ga je znan občutek in od olajšanja je zahlipal. Šel je v pravi smeri. Spet je stekel, mirno, dihal je s polnimi pljuči, z odprtimi usti. Potem vnovič groza izgube tal, ko se je še enkrat skrčil, toda tekel je

v pravo smer. Tekel je in tekel.

In bolj ko je tekel, bolj neravna so postajala tla. Kmalu se je moral ustaviti, ker je začel padati čez kamne in skale. Saj sta cev vendar zgladila. Je bilo kaj narobe s peskanjem, s stekleno volno ...

»Ja, seveda,« je zamrmral. »Če je nekdo tako majhen, je celo površina britve ...«

Stopal je naprej, otipavajoč pot pred seboj. Od vsepovsod je sevala medla svetloba, dvigala se je iz skalovja okoli njega, celo iz njegovega lastnega telesa. Le kaj bi to lahko bilo? Pogledal je svoji roki. Svetlikali sta se v temi.

»Toplota,« si je rekel. »Seveda. Hvala, Hardy.« V medli svetlobi je skakal s kamna na kamen. Tekel je skozi neskončno planjavo kamenja in skalovja ter se kot kozel poganjal z ene pečine na drugo. »Ali kot žaba,« si je dejal. Skakal je naprej ter se tu in tam ustavil, da zajame sapo. Kako dolgo še? Zazrl se je v velikanske kupe rude, ki so bili nagrmađeni vsenaokoli. Nenadoma ga je spreletela groza.

»Mogoče o tem sploh ne bi smel razmišljati,« si je dejal. Povzpел se je na vrh velikanske pečine in se pognal čez, na drugo stran. Naslednje brezno je bilo še širše. Komaj mu ga je uspelo preskočiti. Sopihal je in se obdržal le s skrajnim naporom.

Nešteto krat je skočil, znova in znova. Pozabil je kolikokrat.

Stal je na robu skale in se odgnal.

In nato je padal, dol, dol v razpoko, v medlo svetlobo. Brez dna. Padal je kar naprej.

Profesor Grote je zaprl oči. Preplaval ga je mir, njegovo utrujeno telo se je sprostilo.

»Nobenega skakanja več,« si je dejal, ko ga je neslo vse globlje. »Padajoča telesa se podrejajo posebnemu zakonu ... manjše ko je telo, manjši je vpliv težnosti nanj ... Nič čudnega, da žuželke

padajo tako počasi ... nekatere značilnosti ...«

Zaprl je oči in se končno prepustil temi, da ga vzame vase.

»In tako,« je rekel profesor Hardy, »smemo pričakovati, da se bo ta eksperiment zapisal v znanost kot ...«

Zastal je in nagubal čelo. Študentje so strmeli proti vratom. Nekateri so se nasmihali, eden se je zarežal. Hardy se je obrnil, da bi videl, za kaj gre.

»Sakramenski prividi,« je rekel.

Žaba je priskakljala v učilnico.

Pitner je vstal. »Profesor,« je rekel razburjeno, »to potrjuje mojo teorijo. Žaba je postala tako majhna, da je šla skozi razmike ...«

»Pa kaj še,« je rekel Hardy. »To je druga žaba.«

»... skozi praznine med posameznimi molekulami, ki sestavljajo tla Žabje komore. Žabo je potem počasi neslo k tlom, ker je zakon pospeševanja nanjo proporcionalno toliko manj vplival. In zunaj energijskega polja si je znova povrnila svojo prvotno velikost.«

Pitner je kar žarel ob pogledu na žabo, ki je počasi prečila učilnico.

»Dejansko,« je začel profesor Hardy in se negotovo usedel za svojo mizo. Takrat je zazvonilo in študentje so začeli zbirati svoje knjige in zapiske. Hitro je Hardy ostal sam in strmел v žabo. Zmajeval je z glavo. »Saj to ne more biti res,« je mrmral. »Na svetu je vse polno žab. To ne more biti ista žaba.«

K njegovi mizi je pristopil neki študent. »Profesor Hardy ...«

Hardy je dvignil pogled.

»Da, kaj pa je?«

»Želi vas videti neki moški, ki stoji zunaj na

hodniku. Ves iz sebe je. Ogrnjen je v odejo.«

»V redu,« je odvrnil Hardy. Vzdihnil je in vstal. Pri vratih je zastal in globoko zajel sapo. Potem se je spravil v red in odločno stopil na hodnik.

Tam je stal Grote, zavrt v rdečo volneno odejo, z obrazom, zardelim od razburjenja. Hardy ga je spravljlivo gledal.

»Še vedno ne veva,« je kriknil Grote.

»Kaj?« je mrmral Hardy. »Povej, no, Grote ...«

»Še vedno ne veva, ali bo žaba dosegla konec cevi. Oba z žabo sva padla vmes med molekule. Morala bova najti kakšen drug način, da preizkusiva paradoks. Komora ni kaj prida.«

»Ja, prav,« je rekel Hardy. »Povej, Grote ...«

»O tem se pogovoriva pozneje. Zdaj imam pouk. Poiskal te bom zvečer.«

In odvihral je po hodniku, oklepajoč se svoje odeje.

Prevedel Sandi Cvek.

The Collected Stories of Philip K. Dick, Volume One, Beyond Lyes the Wub, 'The Indefatigable Frog'. Millennium Paperbacks, London 1987.

Ana Kretič Mamič

Ahil lovi želvo. Ali jo ujame? Z limito že ...¹

Zenon (živel okrog leta 450 pr. n. š.) pravi: »Ahil in želva se gibljeta v isti smeri po ravni črti. Ahil je veliko hitrejši od želve, a da bi dohitel želvo, mora najprej mimo točke T, s katere je želva začela. Ko pride do točke T, je želva že napredovala do točke T₁. Ahil želve ne more dohiteti, dokler ne pride do T₁, a tedaj je želva že prišla do nove točke T₂. Ko pride Ahil do T₂, je želva že pri novi točki T₃ itd. Tako Ahil ne more želve nikoli dohiteti.« (Dirk J. Struik, *Kratka zgodovina matematike*, Knjižica Sigma, DZS, Ljubljana 1978.)

Najprej kratek sprehod skozi zgodovino razmišljanja o tem paradoksu

To je eden izmed Zenonovih paradoksov, ki temelji na domnevi, da sta prostor in čas neskončno deljiva. Zenon je postavil problem kontinuuma, neskončne deljivosti časa in prostora. Šele kasneje v sedemnajstem stoletju je škotski matematik in astronom James Gregory pokazal, da obstajajo konvergentne vrste, kjer neskončno število členov daje končno vsoto. Gregory je bil prvi matematik, ki se je načrtno ukvarjal s konvergentnimi vrstami. Takšne vrste imajo končno vsoto, čeprav so sestavljene iz neskončnega števila členov, ki so seveda z naraščajočim vrstnim številom n vse manjši in končno ne prispevajo več ničesar. To je končno strlo Zenonov paradoks o Ahilu in želvi. Paradoks o Ahilu in želvi je bil, ne da bi Zenon za to vedel, povezan s konvergenčno vrsto. Prav tako takrat ni bilo metode za računanje z neskončno deljivim, četudi bi to bilo mogoče, dokler ni Newton odkril integralnega računa.

¹ Strokovni pregled sta opravili profesorici mag. Mirjam Bon Klanjšček in Irena Vidmar.

Temelji moderne znanosti so bili postavljeni v sedemnajstem stoletju v delih Galileja, Keplerja, Descartesa, Leibniza, Newtona in še nekaterih. Pojem narave se je takrat bistveno spremenil.

Težava je bila v tem, da matematiki dolgo časa niso uspeli priti do matematičnega orodja, s katerim bi računali spremenljive naravne pojave, še posebej gibanje. Razmišljanje o gibanju je vedno znova naletelo na problem neskončne deljivosti, neskončnih zaporedij ali neskončnih vsot, o čemer je govoril Zenon v aporijah. V sedemnajstem stoletju so se zelo trudili, da bi matematično filozofijo narave formulirali zgolj z uporabo stare evklidske matematike. Vendar brez uspehov. Nova znanost se je morala sprijazniti z dejstvom, da bo potrebno uporabiti trike infinitezimalnega računa, ki na nek način uspe računati tudi z neskončnostmi.

V zgodovini matematike lahko najdemo nekaj temeljnih mejnikov, ki so pomembno vplivali na njen razvoj: Evklidova sinteza takratnega matematičnega znanja (300 pr. n. š.), infinitezimalni račun in pojem funkcije (okrog leta 1700) in teorija množic (konec 19. stoletja). To so trije ključni dogodki, ki so zamajali same temelje matematične znanosti, in pri vseh je bil ključen spopad z matematično neskončnostjo, ki so jo vedno uspeli nekako ukrotiti.

Paradoksi so matematiki nagajali, ker jih ni uspela sestaviti v svoje enačbe. Pojem neskončno deljivega ji ni bil blizu. Ali je res tako zelo pomembna neka cifra na tisočem decimalnem mestu? Matematika je dolgo vegetirala in se v prvi polovici 17. stol. začela zelo hitro razvijati. Takratni matematiki so končno uspeli paradoks matematizirati.

Pa poglejmo, kako

Problem bomo rešili z vsoto členov neskončnega geometrijskega zaporedja, to je

$a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_n + \dots$, ki jo imenuje-

mo neskončna geometrijska vrsta. Zanima nas, ali je vsota neskončno mnogo členov geometrijskega zaporedja končna, ali ne. V ta namen seštejemo zaporedoma vse več členov vrste:

$$S_1 = a_1, S_2 = a_1 + a_2, \dots,$$

$$S_n = a_1 + a_2 + \dots + a_n = a_1 \cdot \frac{q^n - 1}{q - 1}$$

Očitno števila $S_1, S_2, a_3, \dots, S_n$ sestavljajo

neskončno zaporedje, ki ga imenujemo zaporedje delnih vsot. Splošni člen S_n tega zaporedja je odvisen od indeksa n , torej od števila členov geometrijskega zaporedja, ki smo jih sešteli. Če seštejemo vse člene neskončnega geometrijskega zaporedja, mora n preteči vsa naravna števila, ki jih je neskončno mnogo. Zato moramo poiskati limito zaporedja delnih vsot. (Limita zaporedja je število, za katero velja, da je v njegovi poljubno majhni okolici nešteto členov zaporedja, zunaj nje pa le končno mnogo členov. Pravimo, da zaporedje, ki ima limito, konvergira.) Če je zaporedje delnih vsot konvergentno, imenujemo njegovo limito

$$S = \lim_{n \rightarrow \infty} S_n \text{ vsota ali vrednost vrste. Delno}$$

vsoto $S_n = a_1 \cdot \frac{q^n - 1}{q - 1}$ zapišemo kot vsoto

dveh ulomkov:

$$S_n = a_1 \cdot \frac{q^n - 1}{q - 1} = \frac{a_1}{1 - q} - \frac{a_1 q^n}{1 - q}$$

Če je $|q| < 1$, gre vrednost q^n z rastočim n

proti 0, zato je vsota neskončne geometrijske

$$\text{vrste enaka } S = \frac{a_1}{1 - q}.$$

Sedaj pa k Ahilu in želvi

Predstavljajmo si, da Ahil in želva tekmujeta v teku in da želva preteče v eni sekundi en meter, Ahil pa deset metrov. Ker verjamemo, da je Ahil hitrejši, dajmo želvi deset metrov prednosti. Da bi Ahil prehitel želvo, je njegova prva nalo-

ga, da doseže točko, s katere je začela teči želva. Da bo prišel do te točke (imenujmo jo točka A), bo potreboval eno sekundo, in ko jo bo dosegel, bo želva še vedno pred njim, saj bo v tem času prepotovala en meter in bo na točki B. Ahil mora tako sedaj priti do točke B, na kateri se nahaja želva. Ko Ahil opravi tudi to nalogo, je želva še vedno v prednosti za 0,1 metra, ki ga je prepotovala v tem času, in je tako v točki C. Ko Ahil osvoji točko C, ima želva še 0,01 metra prednosti in je na točki D. Tako se ti koraki nadaljujejo v neskončnost.

Pot, ki jo opravi želva je enaka:

$$s = 1\text{ m} + 0,1\text{ m} + 0,01\text{ m} + 0,001\text{ m} + \dots$$

Členi vrste oblikujejo neskončno geometrijsko zaporedje s količnikom $q = 0,1$. Uporabimo formulo za vsoto neskončne geometrijske vrste:

$$S = \frac{a_1}{1 - q} = \frac{1}{1 - 0,1} = \frac{10}{9}\text{ m}$$

Želva torej preteče $\frac{10}{9}\text{ m}$.

Ker smo dali želvi na začetku 10 m prednosti, je pot, ki jo preteče Ahil 10 m daljša kot pri želvi:

$$10\text{ m} + \frac{10}{9}\text{ m} = 11\frac{1}{9}\text{ m}.$$

Podobno izračunamo čas, v katerem Ahil ujame želvo:

$$\begin{aligned} t &= 1\text{ s} + 0,1\text{ s} + 0,01\text{ s} + 0,001\text{ s} + 0,0001\text{ s} + \dots \\ &= \frac{1}{1 - 0,1} = \frac{10}{9}\text{ s} \end{aligned}$$

Ahil ujame želvo po $\frac{10}{9}$ sekunde.

Zelo hitro, kajne?

Še nekaj čez vse ...

Sprašujem se, ali se je Zenon zavedal, kaj je povzročil. Postavil problem znanosti za vse

večne čase. Ali lahko zanikamo in prezremo paradokse? Neskončno deljivo, gibanja ni. Ali lahko pridem jutraj v službo, če moram najprej do polovice te poti, vendar da bi prišla do tam, moram to pot razdeliti še na pol itd. Se sploh lahko premaknem? Na drugi strani pa neskončno dolge premice, nešteto števil, brezmejnost vesolja. Konca ni, začetka ni. Ali nas čutila varajo? Človek ne bi bil človek, če ne bi imel ali iskal odgovorov na vsa svoja vprašanja. Na nekatera ne bo našel odgovora, nikoli. Ali je tisto milijonto decimalno mesto res tako zelo pomembno? Ali je limita v matematiki res tisti izhod, da je znanost zadostila sama sebi? Ali je limita le kot slika, s katero bi radi prekrili luknjo v steni? Slika visi na steni, vse je lepo, a zadaj je še vedno luknja. Pri tako enostavnem problemu, kot je Ahil in želva, je matematika prišla na brezpoteje. Sprašujem se, ali lahko kontinuiran prostor opišem z matematičnimi simboli.

Kaj pa obratno? Ali sem paradoks prav razumela? Kaj če se drugače vprašam: ali ni to samo zanka, v katero me pelje abstraktno razmišljanje? Zenon je gibanje v naravi abstrahiralo na zveznost po korakih. Mogoče tu leži zanka? Iz statičnih slik lahko sestavim gibanje? Paradoks v naravi ne obstaja, ampak človeški um v svoji omejenosti pride do paradoksa. Ha, pa sem našla odgovor, ki mi je bolj všeč; vesela sem tudi, da znam računati z neskončnostjo. Kje je neskončno, v računu ali naših glavah?

Na koncu pa še: kaj pa če je res in imajo filozofi prav in gibanja ni? Ne, ne bo držalo, saj vem, da jo ujame. Z limito.

Ni mogoče, vendar je!

Črta je sestavljena iz neskončnega števila pik; ploskev iz neskončnega števila črt; prostornina iz neskončnega števila ploskev; nad-prostornina iz neskončnega števila prostornin ...

(Jorge Luis Borges, *Knjiga iz peska*)

V znameniti Borgesovi zgodbi *Knjiga iz peska* skrivnostni obiskovalec pokaže samotarske-mu, ljudomrznemu upokojenemu knjižničarju nenavadno sveto knjigo, ki jo je dobil nekje v Indiji za pest drobiža in biblijo. Presenetljive so že njena prevelika teža in čudne, neznane črke. Njene strani so obrabljene, slabo natisnjene in samovoljno oštevilčene, saj »*je imela soda stran (recimo) številko 40514, sledeča liha pa 999 ... hrbtna stran je bila oštevilčena z osmimi številkami*«. Njen bivši lastnik je knjigo imenoval *Knjiga iz peska*, »*ker knjiga in pesek nimata ne začetka ne konca*«. Obiskovalec starca opozori, da nobene izmed njenih strani, ki si jih pravkar ogleduje, ne bo videl nikoli več – in res: strani, ki jo je gledal malo prej, nika-kor ne more več najti, čeprav pazljivo obrača list za listom. Ko skuša najti prvo stran knjige, se med njegovo roko in platnice neprestano vrivajo drugi listi, »*kakor da rastejo iz knjige*«. Podobno neuspešno se trudi najti tudi njeno zadnjo stran. Strani mu šumijo pod prsti kot pesek, ni in ni jim videti konca. Končno osupel dojame, da drži v rokah nemogočo knjigo z neskončnim številom strani. Nemogočo, a vse-eno obstoječo knjigo. »*Ni mogoče, vendar je*,« na njegove nebogljene, jecljajoče proteste odgo-vori obiskovalec. »*Število strani je pri tej knjigi v resnici neskončno. Nobena ni prva, nobena ni zadnja. Ne vem, zakaj so oštevilčene na ta samovoljni način. Mogoče zato, da pokažejo, da števila neskončne vrste dopuščajo kakršno koli številko*.«

Takšne edinstvene knjige se je treba polastiti za

vsako ceno! Starec zanjo plača svojo mesečno pokojnino in redko Wyclifovo biblijo, nepre-cenljivi zaklad pa ljubosumno skriva v svoji knjižnici in ga nikomur ne pokaže. Njegova ljudomrznost se še okrepi, zanima ga samo še knjiga, ki mu ne da spati, saj mu pomeni več kot ves svet. Proučuje jo dneve in noči, dokler se očaranost in osuplost nenadoma ne spremenita v stud in zgroženost: »*Minevalo je poletje in spoznal sem, da je knjiga pošastna. Nič mi ni koristilo, da sem vedel, da sem nič manj pošasten tudi sam, da jo zaznavam z očmi in tipljem z desetimi prsti in nohti. Čutil sem, da je nekaj, kar zbujajo v meni nekakšno moro, da je nekakšna opolzka stvar, ki onečašča in pridi resničnost ...*«

Borgesova 'knjiga iz peska' je seveda narejena iz živega peska Zenonovih paradoksov, v kate-rem je tako lahko obtičati in umreti in v kate-rem sta se skoraj izgubila tudi žaba in filozof iz Dickove zgodbe. Je mogoče, da so Zenonovi dialektični dokazi proti gibanju že v času svo-jega nastanka zbujali krčevit odpor, zavračanje in sramotenje prav zato, ker so »*pošastni ... , saj kot nekakšna opolzka stvar, ki onečašča in pridi resničnost, zbujajo nekakšno moro*«? Nikoli ne bom pozabil odziva svojih dijakov, ko sem jim prvo leto svojega učiteljjevanja, še ves zelen in negotov, razlagal 'dihotomijo', 'Ahila in želvo' ter 'puščico'. Če je v učilnici profesorja Hardyja iz Dickove zgodbe zavladala tišina, v kateri so študenti molče premlevali njegove besede, je v učilnici tolminske gimna-zije zavladal nemir, s katerim so dijaki – med drugim tudi tisti, ki vse do tistega trenutka niso kazali kakšnih posebnih znakov življenja – izražali svoje presenečenje, nestrinjanje in nelagodje. In kaj bi lahko bil vzrok za to? Kaj počne Zenon? Čemu gre pripisati njegovo raz-vpitost? Njegovi štirje dokazi proti gibanju so najlepše razloženi v devetem delu šeste knjige Aristotelove *Fizike*, ki v slovenščino žal ni pre-vedena, zato jih bom le na kratko povzel.

V prvem dokazu, imenovanem 'dihotomija', Zenon pokaže, da mora gibajoče se telo na svoji

poti proti cilju najprej preiti polovico celotne poti. A da bi lahko doseglo to polovico, mora najprej preiti polovico te polovice, še prej pa polovico te polovice in tako naprej v neskončnost. Aristotel v svojem komentarju Zenona opozori tudi na to, da mora gibajoče se telo nujno preiti to v neskončnost delečo se razdaljo v končnem času. Ker je v neskončnost delečih se polovic nešteto, jih je v končnem času nemogoče preiti.

Z gibanjem je nekaj hudo narobe, saj v sebi skriva protislovje.
Gibanje je nesmiselno in nemogoče.
Gibanja potemtakem sploh ne bi smelo biti!

V drugem dokazu, imenovanem 'Ahil in želva', dá Zenon v fiktivni tekmi v teku počasni želvi začetno prednost, ki je hitremu Ahilu nikakor ne uspe izničiti, saj se spet pojavi težava iz prejšnjega dokaza: Ahil mora najprej priteči do točke, od koder je 'stekla' želva, ki pa je v tem času že 'pretekla' neko razdaljo. In v času, v katerem Ahil preteče to razdaljo, je tudi želva spet 'pretekla' neko razdaljo. In v času, ko Ahil preteče to razdaljo, je tudi želva spet 'pretekla' neko razdaljo ... in spet ... in spet ... in tako naprej ... v neskončnost ... Želvina prednost se seveda manjša, a se nikoli ne izniči, saj je mogoče kakršno koli količino – v tem primeru razdaljo – deliti v neskončnost, zato mora nekaj vedno ostati. Hitri tekač nikoli ne more ujeti počasnega, saj mora zasledovalec najprej prispeti na mesto, s katerega je odšel zasledovani, tako da ima počasnejši vedno naskok pred hitrejšim. Paradoks je neodvisen tako od njune hitrosti kot tudi od stalnosti oziroma spremenljivosti te hitrosti, saj v vsakem primeru velja, da mora Ahil priti do točke, na kateri je bila želva malo prej, kar pomeni, da: ne samo da želve nikoli ne bo mogel prehiteti – ne bo je mogel niti dohiteti. Ta dokaz se od 'dihotomije' razlikuje zgolj v tem, da ne gre več za delitev razdalj na enake polovice, pri čemer pa je posledica pravzaprav ista: ker je razdaljo vedno mogoče razdeliti, se cilja ne da doseči.

Z gibanjem je nekaj hudo narobe, saj v sebi skriva protislovje.
Gibanje je nesmiselno in nemogoče.
Gibanja potemtakem sploh ne bi smelo biti!

V tretjem dokazu, imenovanem 'puščica', Zenon dokazuje, da puščica, ki na videz leti proti tarči, dejansko miruje, saj v vsakem od trenutkov, na katere je mogoče razdeliti čas letenja, zaseda nek prostor; zasedati nek prostor pa v bistvu pomeni – mirovati! Težava je v tem, da se gibajoče se telo ne giblje niti v prostoru, v katerem je, niti v prostoru, v katerem ga ni. V prostoru, kjer je, se ne giblje, saj biti v nekem prostoru (v pomenu 'zasedati nek prostor') pomeni mirovati. V prostoru, kjer ga ni, pa se ne giblje, kajti: kjer te ni, se tudi ne moreš gibati. 'Leteča' puščica v vsakem trenutku svojega 'leta' zavzema sebi enak prostor, kar pa v vsakem trenutku zavzema sebi enak prostor, se ne giblje, saj se znotraj trenutka ni mogoče gibati. Zato puščica – tako kot miruje v vsakem trenutku – miruje tudi v vseh trenutkih skupaj. Torej 'leteča' puščica skozi svoj celotni let v bistvu miruje.

Z gibanjem je nekaj hudo narobe, saj v sebi skriva protislovje.
Gibanje je nesmiselno in nemogoče.
Gibanja potemtakem sploh ne bi smelo biti!

V četrtem dokazu, imenovanem 'stadion', nastopajo trije nizi teles enakega števila, oblike in velikosti, pri čemer telesa niza A, A ... mirujejo na sredini steze; telesa niza B, B ... in G, G ... pa se z enako hitrostjo, a v nasprotnih smereh gibljejo – prva od starta proti cilju, druga pa od cilja proti startu. Telesa obeh nizov se torej gibljejo tako ena mimo drugih kot tudi mimo teles niza, ki miruje na sredini steze. Zenon sklepa, da se vsako gibajoče telo v enakem času in z enako hitrostjo giblje tako mimo nasproti premikajočega se telesa kot tudi mimo mirujočega telesa, in iz tega zaključuje, da je polovica danega časa enaka dvakratnemu času:

1. V mimohodu B-jev in G-jev prvo B doseže zadnje G istočasno kot prvo G zadnje B.

2. Prvo G je prehitelo vsa A istočasno, medtem ko je šlo prvo B le mimo polovice A-jev. Iz tega izhaja, da v primerjavi s časom, ki ga rabi prvo G, rabi prvo B le polovico, saj sta za vsako posamezno A obe potrebovali enak čas.
3. Vsa B so istočasno prehitela vsa G: prvo G in prvo B bosta istočasno prišla do nasprotnih koncev poti, saj je čas, v katerem prvo G prehiti vsako posamezno B, enak času, v katerem prehiti vsako posamezno A, ker tako prvo B kot prvo G istočasno prehitita vsa A.

Z gibanjem je nekaj hudo narobe, saj v sebi skriva protislovje.

Gibanje je nesmiselno in nemogoče.

Gibanja potemtakem sploh ne bi smelo biti!

Zenonove dokaze je pri pouku filozofije mogoče uporabiti vsaj na štiri načine:

1. Kot lepo potrditev teze Thomasa Nagla, po kateri je *»poglavitna naloga filozofije prespraševanje in poskus razumevanja zelo običajnih stvari, s katerimi se vsak dan srečujemo, ne da bi posebej razmišljali o njih«*. Mar ni prav gibanje najlepši možni primer take vsakdanje običajnosti? Jaz, gibajoča se stvar, imam nenehno opravka z drugimi gibajočimi se stvarmi; nekatere se gibljejo počasi, druge hitro, pri čemer tiste hitre prehitijo one počasne. Ahil brez težav prehiti želvo in natančno izstreljena puščica brez težav zadene tarčo. Vsak dan na poti v službo prehitim mnogo počasnejših voznikov, pri čemer pazim, da s svojim avtomobilom ne bi česa zadel. A to vsakdanje gibanje se v trenutku, ko se nad njim zamislim, spremeni iz nečesa zelo običajnega v nekaj strašno čudnega in v končni fazi – v nekaj nemogočega. Vsako gibanje je namreč gibanje skozi prostor oziroma premagovanje neke razdalje. A kako je mogoče priti iz točke A v točko B, ko pa je vmes vedno še tretja točka C? In med točko

A in točko C je točka D. In med točko A in točko D je točka E ... in tako v neskončnost, saj je med dvema točkama vedno točka ... se pravi – nešteto točk! Rečeno drugače: vsako razdaljo je mogoče deliti v neskončnost, pri čemer niti najmanj ni pomembno, za kako veliko razdaljo gre. Milijardinka mikrona se iz te perspektive prav nič ne razlikuje od milijarde svetlobnih let, saj gre v obeh primerih za neko razdaljo. In polovica razdalje je spet neka razdalja. In njena polovica tudi. In polovica polovice tudi ... Skratka: neke poljubne razdalje ni mogoče preiti iz nadvse bizarnega razloga – ker ni mogoče narediti prvega koraka. Za razdaljo in prostor ni videti, da bi imela najmanjšo enoto, saj se drobita v 'živi pesek' slabe neskončnosti.

2. Kot lep primer filozofskega dokazovanja. Zguljena je fraza, po kateri je najpomembnejša razlika med filozofijo in znanostjo ta, da je v znanosti mogoče dokazati tako rekoč vse, v filozofiji pa praktično nič. Zato naj bi bila filozofija prostor čiste poljubnosti, nekakšen duhovni lunapark, kjer lahko vsak počne, kar hoče; sofisticirni 'speaker's corner', kjer lahko vsak govori, kar se mu zljubi, nikogar in ničesar pa ni treba jemati resno. Resnica je seveda ravno nasprotna, saj je za filozofski diskurz ključna prav argumentacija, se pravi *»dokazovanje, utemeljevanje; izvajanje dokazne procedure, postopka; navajanje razlogov za določeno trditev. – V neposrednem dokazovanju so navedeni direktni razlogi in dokazi za določeno trditev. Pri posredni argumentaciji gre za to, da se pokaže nevzdržnost protislovne pozicije; to omogoča indirektno sklepanje o resničnosti določene sodbe. Argument je dokazni razlog, s katerim podpremo določeno trditev. Argument je teza, utemeljena z dejstvi. – Po Aristotelu je dokaz sklep iz točnih premis. Dokaz je logična procedura, ki služi razlagi in*

ugotavljanju resničnosti kake trditve oz sodbe.» (*Leksikon Filozofija* Cankarjeve založbe.) In Zenonovi paradoksi so nedvomno filozofski dokazi! Čudni, drugačni, nepričakovani, osupljivi, vrtoglavi, pa vendar – dokazi! Pomemben element njihove nenavadnosti je gotovo prav tisto, kar slovarska definicija imenuje »posredna argumentacija«, saj Zenon nadvse spretno uporablja dokazni postopek (veliko kasneje bo dobil ime 'reductio ad absurdum'), ki neko stališče razkrinka kot nesmiselno prav s tem, da ga na videz sprejme. Zenon tako pokaže, da tudi če gibanje obstaja, hitrejši tekač ne bo mogel niti dohiteti, kaj šele prehiteti počasnejšega in puščica ne bo zadela tarče. Z gibanjem je torej nekaj hudo narobe, saj v sebi skriva protislovje. Gibanje je nesmiselno in nemogoče. Gibanja potemtakem sploh ne bi smelo biti!

3. Lep je primer filozofskega, se pravi miselnega eksperimenta, ki ga *Leksikon Filozofija* Cankarjeve založbe definira kot »preizkus, ki ni pravi eksperiment, pač pa predvsem specifični premislek. Miselni poskusi so zamisli, podmene, pa tudi fiktivni akti, na temelju katerih je mogoče jasneje in razločnejše koncipirati in razbrati nekatere pojave, pomene, razmerja in zveze v realnosti. Ta zvrst poskusa je lahko začetna spodbuda za nadaljnje proučevanje kakega problema.« Upam, da trditev, da ne gre za »pravi« eksperiment, ni mišljena kot diskvalifikacija. Priznavati verodostojnost zgolj empiričnemu eksperimentu pomeni pozabiti, da je bil miselni eksperiment povsem običajno orodje dokazovanja vse do Galileja in da je takšno orodje ostal tudi v vseh tistih primerih, kjer empiričnega eksperimenta iz takih ali drugačnih razlogov ni mogoče izvesti. Ko sem recimo svoje prej omenjene tolminske dijake vprašal, zakaj se tako razburjajo, so vsi po vrsti odkimavali in trdili da z Zenonovimi paradoksi nekaj ni v redu, a mi na žalost niso znali povedati,

v čem je težava. Največjo moč daje paradoksom prav njihova elegantna preprostost, saj jih vsak razume, a jih nihče ne zna pobiti. Zato ni čudno, da so moji Tolminci bolj kot z matematiko želeli napasti Zenona z empirijo – s tekmo v teku ali pa s streljanjem puščice v tarčo. Seveda bi bilo oboje neumna izguba časa, saj nikomur ni treba dokazovati očitnega: popolnoma jasno je, kaj se bo zgodilo tako na tekaški stezi kot tudi na strelišču. A to, kar se bo zgodilo, se – vsaj s stališča razuma – ne bi smelo zgoditi. Ker sta profesorja Grote in Hardy povsem slepa za to težavo, vidim Dickovo *Neumorno žabo* kot zabavni 'reductio ad absurdum', ki naj odpre oči vsaj bralcu.

4. Zato so Zenonovi paradoksi tudi lep primer konflikta med razumom in čutili, saj oči vidijo gibanje, ki ga razum dojema kot nemogoče. Da je dvom v verodostojnost čutil ena najbolj očitnih značilnosti filozofije že vse od njenega nastanka, seveda ni naključje. Čutne zaznave se nenehno spreminjajo, nastajajo in minevajo. So povsem subjektivne in relativne, saj so vedno odvisne – tako od konkretnega bitja oziroma osebe, ki zaznava, kot tudi od konkretnega konteksta zaznavanja. Odvisne so tako od opremljenosti čutil konkretnega zaznavajočega (ni vseeno, ali je to človek, netopir ali morski pes) kot tudi od trenutne situacije in pogojev zaznavanja (Kakšne barve je trava ponoči? Kakšen je dejanski okus piva?). Komu torej verjeti: ali lastnim čutom, za katere »sem dognal, da so sem ter tja varljivi« (Descartes, 3. odstavek *Prve meditacije*), ali razumu, ki se zdi neprimeren zanesljivejši? To, da natanko dve točki določata premico; da je del manjši od celote in celota večja od dela; da $A = A$, da če $A = B$ in $B = C$, potem $A = C$... velja tako zame kot tudi zate, je veljalo včeraj, velja danes in bo veljalo jutri – tako podnevi kot ponoči, tako poleti kot pozimi, če sem zdrav ali bolan ... Zakaj se potem tako zlahka pustim

prepričati samoumevnosti čutnih zaznav in prostodušno izjavljam, da so sicer Zenonovi paradoksi zelo zanimivi, da pa bo 'dejansko' oziroma 'v resnici' Ahil v vsakem primeru prehitel želvo in bo puščica brez težav zadel tarčo. V kakšni 'dejanskosti' in v kateri 'resnici'? Za dejanskost čutnega izkustva to gotovo drži, a – je ta 'dejanskost' res edina? In – je ta 'dejanskost' res dejanska?

Zato me Dickova *Neumorna žaba* zanima iz naslednjih razlogov:

1. Avtor se je v njej poigral s štirimi Zenonovimi paradoksi tako, da si je izmislil še petega – namreč žabo v vodnjaku –, pri čemer je s svojim duhovitim apokrifom skoraj presegel izvirnik, saj je v težavah skakajoče žabe združil težave dveh najbolj znanih 'zenonov', namreč dihotomije ter Ahila in želve. Gotovo je namesto želve uporabil žabo ravno zaradi njenega skakanja, saj se tudi v Zenonovih paradoksih gibajoča se telesa ne gibljejo kontinuirano, ampak poskakujejo. Tako recimo po tekaški stezi 'poskakujeta' Ahil in želva, pri čemer se njuni skoki proporcionalno zmanjšujejo in približujejo ničli, ki pa je seveda nikoli ne dosežejo. Pravzaprav je pri Dicku situacija še veliko hujša kot pri Zenonu, saj ni problem le (neskončna) razdalja, ampak tudi (neznana) smer. Grote še v trenutkih svoje največje stiske ne sprašuje samo, kdaj (če sploh kdaj) bo prišel na cilj, ampak tudi – kam naj sploh gre.

2. Avtor je v njej sprevrnil vlogi obeh glavnih junakov, saj bi moral biti – glede na stališči, ki ju zagovarjata – Grote naravoslovec (fizik), Hardy pa filozof (metafizik). Zato bi bilo v luči Zenonovih paradoksov pričakovati ravno obraten potek zgodbe: »Ker fizik Hardy ne more razumeti, da žaba nima nobene možnosti, da pride iz vodnjaka, ga filozof Grote sprovocira, da izvede empirični eksperiment – da torej izdela žabjo komoro. Ko se v njej skakljajoča testna žaba pomanjša in izgine, v cev komore zleze še zmedeni Hardy, ki se pomanjša in izgineti tudi sam.« Priznam, da ne razumem najbolje,

kaj hoče Dick doseči s svojim postavljanjem stvari na glavo. Oba glavna junaka se zapletata v protislovja. Hardy s svojim omalovaževanjem logike razkriva, da se mu niti ne sanja, da so žabo za vedno ujela v njen vodnjak prav njena »zastarela, zaprašena načela«. S tem, da pristane na fizikalni eksperiment in celo enakopravno sodeluje pri izdelavi žabje komore, tudi Grote prizna, da ne razume metafizičnih dimenzij Zenonove aporije in da je potemtakem tudi on zgolj fizik. Pravzaprav nikoli ni povsem jasno niti to, kje je njegova tako opevana logika.

3. In kje je tukaj znanost? Hardy in Grote se obnašata kot okorela dogmatika, ki jima ni treba argumentirati lastnih stališč. Hardy je v svoji nemoči razčustvovan in zadrto avtoritaren. Užaljeno se prepira, se čemerno mršči, samovšečen je, nestrpen, zamerljiv in maščevalen. Še najbližja argumentu je njegova prva izjava v zgodbi, pa še pri njej gre zgolj za namig: »As Zeno showed, the frog will never reach the top of the well. Each jump is half the previous jump; a small but very real margin always remains for him to travel.« Ko mu hoče študent Pitner povedati Grotov protiargument, mu Hardy užaljeno zapre usta zgolj s sklicevanjem na lastno avtoriteto oziroma avtoriteto znanosti, ki jo uteleša: »Ne, ne bo! Žaba ne bo dosegla vrha vodnjaka in pika! V tem razredu in pri tem predmetu (namreč fiziki) že ne!« Tudi ko je končno pripravljen razviti svoj argument, ga prekine šolski zvonec. Študentje, ki jih prav malo brigajo žabine težave, odidejo, Hardy pa neumno gleda za njimi. Tako vse njegove (sicer zelo zanimive) teze obvisijo v zraku: V kakšni večni ječi je ujeta žaba? Iz česa je ta ječa narejena? – Gotovo ne iz kamnov, iz katerih je sezidan vodnjak. Zdi se, da je jetnica prostora oziroma svojega lastnega, čudnega gibanja (skakanja) skozi ta prostor. A zakaj je vsak žabin skok polovico krajši od prejšnjega? Mar zato, ker je žaba (ki skače iz vodnjaka navpično navzgor) z vsakim skokom bolj utrujena in je zato treba v laboratorijskem, umetnem, vodoravnem

‘vodnjaku’ povečevanje njene utrujenosti spremeniti v pomanjševanje njenega telesa? Še najbolj je Hardy jasen v svojem odgovoru Pitnerju med samim potekom eksperimenta: *»Vedno manjša bo in njeni skoki vedno krajši. Cev se ji bo raztegovala vedno bolj, v neskončnost. Nikoli ne bo prišla tja.«* A če ponudi Hardy malo, ponudi Grote še manj: *»Toliko da veš, Hardy, žaba bo zlahka prišla ven. Svoje študente zavajaš. Logika je na moji strani.«* A namesto da bi pojasnil to logiko, raje užaljeno kuha mulo in vztraja v otročjem besednem dvoboju s Hardyjem: Pobegnila bo! Ne, ne bo! Prišla bo ven! Ostala bo notri! Ja, pa bo! Ne, pa ne bo! ...

4. Gre za zgodbo, ob kateri hitro postane jasno, zakaj znanstvene fantastike ne marajo znanstveniki in zakaj jo ljubimo filozofi; zakaj je prišla na slab glas in zakaj se ta sintagma v pogovornem jeziku (podobno kot beseda filozofija) praviloma uporablja v negativnih kontekstih kot oznaka za nekaj nemogočega oziroma kvaziznanstvenega. Lep primer take nemogoče, kvaziznanstvene domislice je Dickova žabja komora, ki s svojim blodnjakom žic, cev, tuljav, relejev, poljem sile in curkom fotonov uteleša sveto preproščino neznanstvenega, nevednega, preprostega človeka, ki ob besedi znanost najprej pomisli na zapletene aparature, povezane s štrenami žic, cev in tuljav. Uteleša tudi nekritično malikovanje in praznoverno strahospoštovanje, ki ga preproste duše čutijo do znanstvenega žargona, saj jim kljub absolutni nerazumljivosti tako dobro zveni. Tako recimo ‘curek fotonov’, ki preči konec žabje komore, v bistvu ni nič drugega kot žarek svetlobe, a le zakaj reči ‘ray of light’, ko pa se ‘photon beam’ sliši veliko bolje? In tudi skrivnostni ‘force field’, ki krči živalsko tkivo na koncu cevaste žabje komore, je seveda čista ‘znanstvena fantastika’ – se pravi povsem fantastična in prav nič znanstvena ‘aparatura’. Ker ‘polje sile’ nikjer v zgodbi ni razloženo, sumljivo spominja na šarlatansko zlorabo izrazov, sposojenih od znanosti, za ustvarjanje na videz verodostojne-

ga vtisa. Take zlorabe so vsakdanja praksa tako pri oglaševanju, ki skuša prodati čudežne učinkovine v detergentih in kozmetiki, kot v newageevski duhovnosti, ki prav tako skuša v jeziku kvaziznanosti prodati mistične energije in sublimne snovi. Pred kratkim mi je prišel v roke reklamni letak, ki poskuša takole prodati neka-kšne ‘tahionizirane kristale’: *»Tahioni so subatomske delci, ki potujejo hitreje od svetlobe. So delci, ki v materijo vnašajo luč višjih dimenzij. So prevodniki za silo sintropije, ki v kaos vnašajo harmonijo in urejenost. Tahionizacija je tehnološki postopek, s katerim prežamemo fizično materijo z večjo količino tahionov in tako na kvantnem nivoju trajno spremenimo strukturo atomskih jeder atomov, ki to materijo sestavljajo. Ta postopek poteka v posebni tahionski komori, ki zbira tahione, ki z visokoenergijskimi kozmičnimi žarki pridejo na zemljo iz medzvezdnega prostora. Sama kemična struktura materije se pri tem postopku ne spremeni. Sprememba se zgodi na nivoju subatomskih delcev. Kristali so zaradi svoje pravilne strukture izredno primerni za tahionizacijo. Kristali že sami po sebi pozitivno vplivajo na energetsko polje človeka. S postopkom tahionizacije se njihov zdravilni vpliv drastično poveča. Tahionizirani kristali nam pomagajo vzpostaviti mentalno jasnost in čustveno ravnotežje, odpravljajo stres, zavirajo procese staranja in krepijo imunski sistem. Višajo stopnjo našega energetskega potenciala ter pospešujejo naš duhovni razvoj. Tahionizirani kristali ni potrebno čistiti.«* To šarlatanstvo bi bilo prav zabavno, če ne bi bilo v svojem bistvu perfidno lopovsko. Tahionizacija, luč višjih dimenzij, sintropija in energetski potencial človeka so seveda v vzvišeni kvaziznanstveni čvek oblečeni nesmisli, saj bi moralo biti vsakemu povprečno inteligentnemu bralcu jasno, da je tahioniziranje kristalov približno tako znanstveno neoporečno, kot je veterinarsko neoporečno frotiranje steklih lisic v legendarni *Butnskali*. Zato je Dickova žabja komora podobna tahionski komori le na videz, saj avtorja niti najmanj ne zanima njena

empirična oziroma tehnološka verodostojnost (na katero se nesramno sklicujejo newageevski trgovci), ampak jo skupaj z njenim bizarnim 'poljem sile' uporabi kot sijajen, zabaven filozofski 'reductio ad absurdum'. Oxfordov *Veliki angleško-slovenski slovar* prevaja *force field* kot: »[zlasti v znanstveni fantastiki] nevidn/o/pregrad/o/«. Če prav razumem, je torej 'force field' nekakšno polje sile, ki se vzdolž žabje komore ne širi zvezno, ampak kvantno, saj se žaba in človek na svoji poti ne krčita enakomerno, ampak samo v trenutkih, ko prečita nevidne pregrade oziroma meje njenega polja. Iz fizikalnega vidika je seveda vsa stvar povsem nemogoča, kajti tudi če bi 'polje sile' dejansko delovalo in krčilo živo tkivo, živih bitij ni mogoče poljubno krčiti in jih hkrati ohraniti pri življenju. Žaba se ne more skrčiti na velikost muhe ... ali bolhe ... ali bakterije ... ali molekule, saj je narejena povsem drugače kot muha, bolha, bakterija, molekula; njihove velikosti seveda niso naključne oziroma poljubne, ampak so nujni strukturni element celote. In kar velja za žabe, muhe, bolhe, bakterije in molekule, velja seveda tudi za ljudi, zato pritlikavci in velikani spadajo bolj v pravljice kot v dobro znanstveno fantastiko ali realnost. Kako bi, na primer, takšno mikrobitje dihalo? Mar ne bi bile običajne molekule zraka nekoliko prevelike za njegova mikropljuča? In na kakšen način bi 'polje sile' skrčilo njegovo živo tkivo? Mar tako, da bi skrčilo tudi osnovne gradnike tega tkiva – se pravi molekule, atome in subatomske delce? Potemtakem take mikrožabe in mikro-ljudje ne bi bili narejeni iz običajne, ampak iz nekakšne mikrosnovi. In kako bi nespremenjeni zakoni fizike vplivali na mikroorgane njegovega mikroorganizma? In kako bi lahko takšno mikrobitje ne samo normalno živelo, ampak celo padlo skozi prazen prostor med molekulami, ki sestavljajo tla žabje komore? Kakšne sile pa bi delovale med mikrožabo in molekulami, če bi imela žaba velikost molekule? Zakaj potem neka poljubna molekula, ki sestavlja tla žabje komore, ne pade med ostalimi molekulami? Seveda zato, ker je na molekularnem in

atomskem nivoju sila težnosti zanemarljiva ob neprimerno močnejših električnih silah ... A z vsemi temi podrobnostmi se Philipu Dicku ni treba ukvarjati in jih lahko mirno pušča ob strani, saj ga ne zanima fizično, ampak metafizično. Skratka: *Neumorna žaba* je ena tistih zgodb, ki dokazujejo, da bi žanru bolj kot 'science fiction' pristajalo ime – 'philosophy fiction', saj za razliko od njene 'filozofije' njena 'znanost' največkrat ne drži vode.

5. Pa še s filozofijo so težave. Beseda filozof je v zgodbi uporabljena samo enkrat – ko v prvem prepiru s Hardyjem Grote z njo označi Zenona. A če to nista niti Grote niti Hardy – kdo je potem filozof? Je filozof avtor te parodije? Pa imam res opravka s parodijo? Sem lahko povsem prepričan, da avtor razume filozofski domet Zenonovih paradoksov? Kaj pa bralec? Mar bralec, ki še nikoli ni slišal zanje, zgodbo sploh lahko razume?

6. Ko označi 'Zenonov' paradoks o želvi in vodnjaku za čisto abstrakcijo, katere verodostojnosti še nikoli nihče ni eksperimentalno potrdil ali pobil, Hardy prizna, da ne razume najpomembnejšega: namreč, da so eksperimenti že sami Zenonovi paradoksi. Njihova posebnost je v tem, da gre za povsem miselne eksperimente, ki problematizirajo verodostojnost same empirije in jih zato ni mogoče empirično niti potrditi niti ovreči. Kdor pobija Zenona tako, da priredi dvoboj hitrega in počasnega tekača; ali tako, da ustrelji puščico v tarčo; ali tako, da zgradi žabjo komoro, je podoben sanjavcu iz 7. odstavka Descartesove *Druge meditacije*, ki si v polsnu reče: »*Sicer sem se že zbudil in vidim marsikaj resničnega, a ker še ne vidim jasno, bom skušal zaspati, da bi sanje vse to pokazale bolj resnično in razvidno.*« Ne, Hardy seveda nima prav! To, da še nihče ni naredil eksperimenta, sploh ni problem, ampak ravno nasprotno: To je ravno ključ oziroma bistvo te zadeve. A tega žal ne razume niti 'filozof' in 'logik' Grote.

7. Zgodba se duhovito ponorčuje iz napetosti

in trenj med naravoslovci in filozofi. Hardy je ogorčen, jezen in užaljen, ker se mu zdi, da mu Grote, s tem ko pri urah filozofije poučuje 'znanstvenika' Zenona, hodi v zelje: »*Kako si drzneš poučevati Zenona? Prepusti Zenona meni!*« Živo se še spominjam, kako je bil nekoč ogorčen, jezen in užaljen nek moj starejši kolega, profesor kemije, ki me je kar v zbornici napadel, kako si drznem pri filozofiji učiti krive nauke oziroma že zdavnaj ovržene zablude starih Grkov: »*Kako si drzneš poučevati atomizem? Prepusti atomizem meni!*« Na ušesa mu je prišlo, da sem pri pouku filozofije govoril o Demokritu in njegovih nedeljivih atomih, zato me je vzvišeno pobaral, ali v gimnaziji nisem hodil k uram naravoslovja, ker bi sicer moral vedeti, da so oni (namreč znanstveniki) že zdavnaj dokazali, da se je Demokrit zmotil in da so tudi atomi deljivi. Ko sem mu skušal razložiti, v čem je težava in kdo se je pravkar zmotil, je – namesto da bi me poslušal – še malo ponergal, zamahnil z roko in odkorakal skozi vrata. Kdo pa sem jaz, da bom solil pamet njemu – naravoslovnemu znanstveniku?! Nekoč je nekdo duhovito pripomnil, da je aroganca ena slabše skrivanih skrivnosti filozofije, a prav v aroganci znajo hčerke – ne samo doseči, ampak tudi preseči svojo mamo. A ta zgodba je že stara. Dobro znano dejstvo je, da odnosi med filozofi in znanstveniki običajno niso bili ravno idilični. Seveda ni mogoče zanikati, da vse znanosti izvirajo iz filozofije oziroma da je – pesniško rečeno – filozofija njihova mati, a kot v vseh družinah so tudi tukaj napetosti, trenja in konflikti nujni del življenja. Hčerke, ki svoji materi dolgujejo življenje in ki so bile od nje dolgo časa usodno odvisne, so se sčasoma ne samo osamosvojile, ampak se od nje odtujile, se je začele sramovati, jo sovražiti, prezirati, preklinjati in zatajevati. Tako so se znotraj znanosti pojavile celo teze o koncu filozofije oziroma napovedi njene smrti, saj naj ne bi bila več potrebna. S tem, ko je omogočila oblikovanje množice empiričnih znanosti, naj bi opravila svojo nalogo, zato je skrajni čas, da jo pokopljemo in nanjo pozabimo. A taki

pisci osmrtnic vsakič sproti pozabijo, da je bila filozofija nekoč sicer res vse, zdaj pa je samo še ostanek, da pa v tem ostanku ostajajo največja, najgloblja, najbolj boleča in najbolj univerzalna vprašanja, ki po svoji naravi ležijo povsem onstran znanosti ter njenih tehnologij in metodologij – vsaj onstran obstoječe znanstvene paradigme. Pozabljajo tudi, da bolj kot filozofija kliče po osmrtnici in pokopu prav tradicionalistična, pozitivistična, dogmatična, vase zagledana in filozofiji sovražna znanost. Z veseljem ugotavljam, da se stvari že nekaj časa obračajo na bolje in da je med mamo in hčerkami vedno manj nestrpnosti, nezaupanja in sovraštva in vedno več prijaznega, dobronamernega in plodnega sodelovanja. Ali kot je posrečeno pripomnil eden mojih dijakov: »*Hčerke so končno prebolele puberteto!*«

8. Zgodba je nabita z ironijo: kakor hitro dobita oba prepirljivca zeleno luč za izvedbo hi-tech eksperimenta, ne pomislita najprej na zapleteno in drago tehnologijo, ki jo bosta potrebovala, ampak na mrežo in vrč. Z mrežo bosta ujela žabo in jo zaprla v vrč. Pri tem sta zelo uspešna. A pri vsem drugem sta uspešna še bolj, čeprav tega očitno ne moreta razumeti in videti zmage v lastnem porazu. Tako zelo sta se trudila nadigrati in premagati drug drugega, da sta oslepela za vse drugo. Tako je postalo subtilno metafizično povsem nevidno zaradi blišča fizičnega: zaradi fascinantne žabje komore in njene blodnjaka žic in cevki na eni ter kamenja, skal, ogromnih kupov rude, prepadov, motne svetlobe ... na drugi strani. Na koncu zgodbe tako goli, samo v rdečo odejo zaviti Grote že sanjari o novem eksperimentu in najbrž tudi o še večji, še bolj zapleteni aparaturi, s katero mu bo še lepše, še bolj veličastno in še bolj neumno – spodletelo.

9. Skupaj s prostorom Zenon problematizira tudi čas, njegovo deljivost in morebiti (ne)obstoječo najmanjšo enoto. Kako recimo razumeti trditev, da »puščica, ki miruje v vsakem trenutku posebej, miruje tudi v vseh trenutkih skupaj«? Kaj pomeni beseda trenutek?

Mar deluje matematična limita s svojim sekljanjem prostora in časa podobno kot ekstremno kratki časi ekspozicije pri fotoaparatu, ki na fotografiji 'zamrznejo' hitro gibajoče se telo v nepremičnosti 'trenutkov'. A 'trenutek' fotografije ima vedno neko določeno dolžino (recimo tisočinko sekunde), v kateri seveda gibajoče se telo ni mirovalo, ampak je naredilo nek majhen – tako za človeško oko kot tudi za fotoaparat zanemarljivi premik. A česar ne moreta videti telesno oko in fotografski aparat in česar ne more (noče?) videti oko matematika, še kako dobro vidi oko filozofa. In če ostanem pri fotografskih analogijah: mar je gibajoče se telo podobno zamazanim fotografijam hitro gibajočih se teles, posnetih s predolgo ekspozicijo? Telo, ki miruje, je nekje oziroma zavzema nek prostor. Kje pa je telo, ki se giblje? Kateri prostor zavzema? Mar je raztegnjeno oziroma razmazano v prostoru, podobno kot telesa na prej omenjenih fotografijah? Že Aristotel je opazil, da ta dokaz stoji in pade s predpostavko, da je čas sestavljen iz trenutkov, saj brez nje ta sklep ni mogoč. Potemtakem naj bi Zenon zagrešil paralogizem, saj trdi, da vsaka stvar bodisi miruje bodisi se giblje, nobena stvar pa se ne giblje, ko zavzema sebi enak prostor, in če gibljiva stvar vselej v vsakem trenutku zavzema sebi enak prostor, gibajoča se puščica miruje. In ta Aristotelova obtožba mi v razmislek gibanja – ob želvi in žabi – priključuje še eno žival: namreč galeba. Kot otrok sem se navduševal nad *Jonathanom Livingstonom Galebom* in v spomin se mi je za vedno vtisnila zanimiva izjava galebjega starešine, ki svojemu varovancu Jonathanu, obsedencu z gibanjem, letenjem in hitrostjo, pravi takole: »*Začel se boš dotikati neba, Jonathan, tisti trenutek, ko boš dosegel popolno hitrost. In to ne pomeni leteti dva tisoč kilometrov na uro, ali milijon, ali leteti s hitrostjo svetlobe. Vsako število je namreč meja, popolnost pa nima mej. Popolna hitrost, moj sin, je to, da si tam.*« 'Popolno hitrost' izenačiti z 'biti tam' pomeni narediti hitrost neodvisno od gibanja, kar je spet svojvrsten paradoks in zanimiva nadgradnja

Zenona. Misli bi si namreč, da je 'biti tam' čisto nasprotje hitrosti. 'Biti tam' je nepremičnost, medtem ko je gibanje ... Saj res: kaj je gibanje? Galebji starešina se skozi prostor pravzaprav sploh ne giblje, ampak se preprosto znajde tam, kjer hoče biti: še ravnokar je bil tukaj, a zdaj je že nekje drugje. Ta super-galeb je »*here, there, everywhere*«, kot bi rekli The Beatles. Podoben je Zenonovi puščici, ki se giblje tako, da je v vsakem trenutku nekje. Kot da se je uspel iztrgati tako iz toka časa kot tudi iz ječe prostora in svobodno preklaplja med različnimi '*here, there, everywhere*' čistega sedanjika, povsem dvignjen nad vmesnostjo, napolnjeno z živim peskom točk in trenutkov. Blagor njemu, živemu v krasnem novem svetu pop mysticizma, negibno-gibajočemu-se nad brezmejnimi obalami brezdanjega morja, imenovanega new age.

10. Zgodba odpira zanimive možnosti danes tako zelo popularnih medpredmetnih povezav. Zenonove paradokse in Dickovo zgodbo sem ponudil v premislek kolegici, profesorici matematike, in kolegu, profesorju fizike. Fizikovi komentarji so mi pomagali napisati tretjo in četrto točko te razprave, medtem ko je kolegica matematičarka kar sama napisala razpravo, ki sledi v nadaljevanju. Pravzaprav je pri vsem še najbolj čudno, kako zelo so pogovori, ki sva jih imela o Zenonu, presenetili naju oba. Ona je problem neskončnosti zagledala na povsem nov način in se prvič zamislila tako nad močnimi kot tudi šibkimi platmi orodij, s katerimi skuša matematika krpiti luknje, na katere je opozoril Zenon. Mogoče je svojo fascinacijo še najbolje izrazila z izjavo: »*Neskončnost ti stopi v glavo.*« Sam dodajam: približno tako kot je samotarskemu staremu bibliofilu iz Borgesove zgodbe stopila v glavo Knjiga iz peska. Ob Zenonu, Borgesu in Dicku me je znova preplavil tisti čudni filozofski adrenalin tvegane hoje po robu, kjer dobro delujoči in neproblematični teoretski koncepti začnejo odpovedovati in tako zelo znane in domače stvari naenkrat pokažejo povsem tuj obraz. Kaj če so vse naše percepcije realnosti zgrešene? Kaj če v jeziku matematike

nekaterih stvari ni mogoče opisati in marsičesa ni mogoče razumeti? Kaj če nekaterih najosnovnejših geometrijskih konceptov ni mogoče brez ostanka aplicirati na svet izkustva. Kaj če se recimo Borgesova uvodna misel iz Knjige iz peska, ki sem jo uporabil kot citat na začetku tega razmišljanja, sicer dobro sliši, a na nepričakovan način zgreši tarčo? Kaj če črta ni narejena iz pik, kaj če ploskev ni narejena iz črt in prostor ni narejen iz ploskev ... ker so točka, ploskev in prostor entitete povsem različnega reda? Kaj pomeni reči, da telesa omejujejo ploskve in da so njihova oglišča točke? Govorimo o platonskih ali o snovnih telesih? Kaj če matematika je, za kar je, in ni, za kar ni, in je vsaj tu in tam ni dobro jemati preveč resno?

Literatura

Aristotle, *The basic works of*. Uredil Richard McKeon. Random House, New York.

Bach, Richard, *Jonathan Livingston Galeb*. Mladinska knjiga, Ljubljana, 1976.

Borges, Jorge Luis, *Izmišljije*. Cankarjeva založba, Ljubljana, 1984.

Diels, Hermann, *Predsokratovci*. Naprijed, Zagreb, 1983.

Leksikon Filozofija. Cankarjeva založba, Ljubljana, 1995.

Oxford. *Veliki angleško-slovenski slovar*. DZS, Ljubljana, 2005.



Filozofska ekskurzija v Trst (foto A. H.)

Didaktične izkušnje

Janez Ciperle

Camusov eksistencializem kot odgovor na detronizacijo človeka

Čemu sploh medpredmetna povezava?

Odločitev za medpredmetno sodelovanje ni nekaj samoumevnega, ampak je plod predhodno opravljenega premisleka, ki na prvi pogled poskuša združiti nezdružljivo. Če si ogledamo besedno zvezo »medpredmetna povezava«, naletimo na dva pojma, ki ustvarjata neko napetost. Gre za *analizo* in *sintezo*. Za analizo je značilno, da celoto razstavlja, secira in razčlenjuje na vedno manjše elemente, ki so zaradi svoje preprostejše narave primernejši za proučevanje kakor pa nepregledna celota, kar omogoča uspešnejše spoznavanje. Lep primer so številne znanosti, ki se intenzivno posvečajo obravnavi posameznega izseka stvarnosti in mu poskušajo priti do dna. V primarnem in sekundarnem izobraževanju so najvidnejši znaki analize prav šolski predmeti. Po drugi strani pa pri sintezi združujemo različne elemente in tako dobimo nekaj novega. Sinteza ni obraten pojav analizi. Ne gre za restavratorstvo, ki s kirurško natančnostjo sledi izvoru. Če bi na koncu spet dobili to, kar smo imeli že pred analizo, bi podvomili o smiselnosti združevanja. Prav ustvarjalnost in iskanje še neopaženih smiselnih povezav sta bistvena pogoja za uspešno sintezo. Pri medpredmetni povezavi torej poskušamo delati oboje, ne da bi dajali prednost analizi oziroma sintezi ali ju celo poskusili odpraviti. Dilema, ki bi nastopila pri odločanju med eno ali drugo, bi bila zgolj navidezna – analiza brez sinteze, pa

tudi sinteza brez analize izčrpa le del možnosti, ki jih sicer predstavljata skupaj. Povezovanje predmetov med seboj torej ni poskus zlitja in odprava predmetov kot takih, ampak nasprotno – izkoriščanje vsega, kar prinaša razdelitev celotne vednosti na posamezna področja.

Povezava književnosti in filozofije

V lanskem šolskem letu sva profesorica slovenščine Barbara Logar in avtor članka po programu mednarodne mature z dijaki tretjega letnika izvedla medpredmetno povezavo svojih strokovnih področij. Temu sta bili namenjeni dve šolski uri. Pozornost sva osredotočila na roman *Kuga* (1947) izpod peresa francosko-alžirskega pisca Alberta Camusa, ki ga uvrščamo med pomembnejše predstavnike eksistencializma. Najino sodelovanje je bilo najnaravnejši odgovor na Camusovo ustvarjalno razpetost med filozofijo in književnostjo, zaradi česar je združevanje obeh področij pri pouku skoraj nujno. Razumevanje romana je namreč odvisno od poznavanja pisateljeve filozofske misli. Prizadevala sva si za uresničitev teh ciljev:

- Pri delu s konkretnim literarno-filozofskim besedilom naj dijaki spoznajo pomen umetnosti in filozofije, ki poleg znanosti in religije vsaka na svoj način odsevata položaj človeka v svetu ter odgovarjata na eno od človekovih osnovnih nefizioloških potreb.
- Dijaki pri obravnavi snovi spoznajo, da se je pogled na svet in človeka v zgodovini korenito spreminjal ter da so ti različni pogledi prinesli v posameznikovo življenje občutne posledice. Srečajo se s pojmom *detronizacija človeka*.
- Dijaki spoznajo, da literarne in filozofske smeri »ne padejo preprosto z neba« in niso

same sebi namen, temveč dajejo odgovor na izzive, ki jih prinašajo konkretne okoliščine. Ugotovijo, da so filozofske teorije poskus rešitve nekega problema.

– Pri pouku dijaki uporabijo svoje usvojeno znanje iz zgodovine, fizike, biologije, književnosti in psihologije.

– Spoznajo Camusovo eksistencialistično misel.

Problemsko-dialogski pristop kot metoda dela

Za doseg zgornjih ciljev je bil uporabljen *problemski* pristop, ki pred sodelujoče postavi neko težavo oziroma vprašanje. Sledi iskanje rešitve, pri tem pa učitelj poskuša ustvariti ozračje, v katerem bodo dijaki odigrali pomembno vlogo pri analizi problema in konstrukciji mogočega odgovora. Metoda je uporabna predvsem, če smo prepričani, da dijaki že razpolagajo z nekaj znanja, ki ga lahko povežejo v nove odnose in ga tako pravzaprav osmislijo. Poudarek je na dvosmerni komunikaciji, torej *dialogu*, pri čemer učitelj s pretežno vprašalnimi stavki poskuša spodbuditi in usmerjati dijake. Ti so primorani brskati po svoji malhi znanja in sestavljati smiselne konstrukcije, ki peljejo k rešitvi problema.

Izvedba

Najprej so dijaki doma prebrali roman *Kuga* in tako stopili v dialog z eksistencialno mislijo. Nato smo pri pouku to filozofsko smer umestili in osmislili. Ker eksistencializem predstavlja rešitev nekega problema, se je smiselno najprej posvetiti slednjemu – šele potem bo razumljiva tudi rešitev (tako kot je odgovor »Devet« razumljiv šele, ko vemo, da je to odgovor na vprašanje »Koliko je ura?«). Od učnih pripomočkov sem posegel po tabli in kredi. Tako sem lahko razmislil, ki smo ga razvijali, tudi grafično podkrepil. Tabla v nasprotju z vnaprej pripravljeno PPT-predstavitvijo, ki vsiljuje točno določen potek ure, omogoča večjo prilagodljivost razre-

dni dinamiki. Poleg tega tabelna slika nastaja postopoma, kaže opravljeno pot in pomaga misliti, saj zapisano ostane. Hkrati je sad skupnega dela, saj dijaki vidijo nekatere svoje prispevke zapisane in postavljene na ogled.

V čem je problem? – Detronizacija človeka

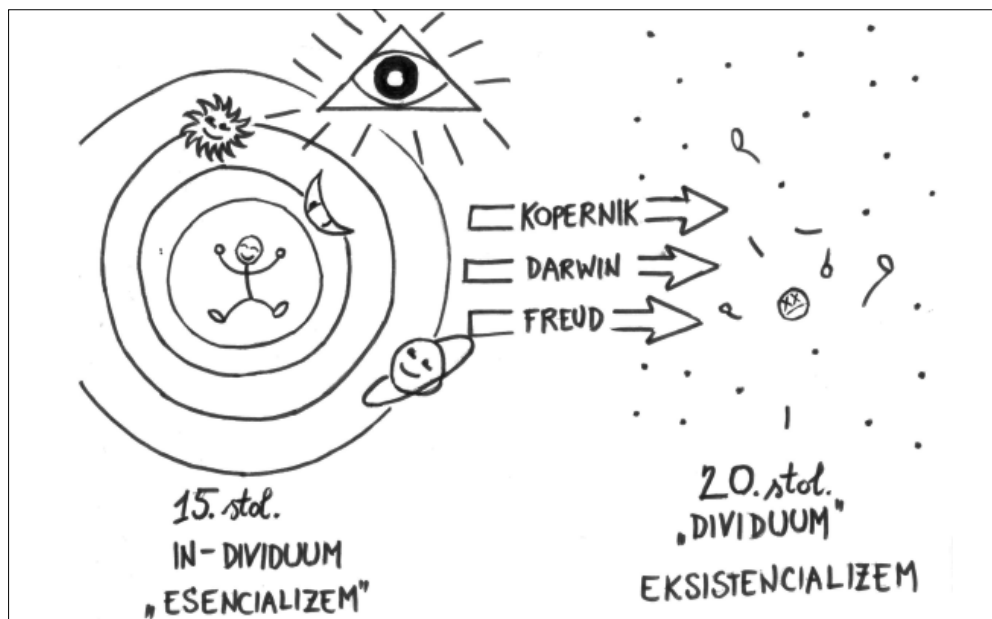
Da bi si lahko v vsej polnosti zamislili položaj človeka v petdesetih letih prejšnjega stoletja, ko eksistencializem doseže svoj zenit, smo na veliko presenečenje dijakov najprej odpotovali v srednji vek. Orisali smo takrat veljavni pogled na svet in posledično tudi človeka. Ugotovili smo, da je bila Zemlja v skladu s ptolomejskim geocentričnim sistemom na privilegiranem mestu v središču vesolja. To točko je Bog zaupal v upravljanje človeku, ki je s svojo bogupodobnostjo predstavljal tudi krono stvarstva. Gospodoval je svetu in ga s svojo izbranostjo obenem presegal. Božja previdnost je skrbela zanj med zemeljskim življenjem in tudi po njem. Bivanje je bilo osmišljeno kot priprava na posmrtno življenje. Vertikala od živali prek človeka do Boga je bila jasna in človeku je bilo odrejeno pomembno mesto, ki mu je zagotavljalo dostojanstvo, po drugi strani pa so živali in rastline v tej zgodbi odigrale vlogo statistik. Kljub kužnim boleznim, lakoti in nenehnim vojnem je imel vsak dogodek v stvarnikovem načrtu svoj pomen. Umeščenost ljudi na trdne položaje pa ni bila zgolj metafizična, temveč tudi socialna, saj podložniki brez dovoljenja fevdalca niso smeli zapuščati njegove zemlje. Poleg tega je bilo zelo težko zamenjati stan.

Kljub tegobam zemeljskega sveta lahko človeka takrat vidimo kot samozavestno bitje, ki trdno stoji na svojih nogah.

Preden smo prišli do vseh teh ugotovitev, je preteklo kar nekaj časa. Dijaki na primer težko sprejmejo, da je geocentristični model vesolja skoraj 2000 let veljal za znanstveno resnico (če lahko takrat govorimo o znanosti). Postaviti je bilo treba mnogo vprašanj, ki so pripomogla,

da smo izdelali končno podobo srednjeveškega človeka. Z razvojem naravoslovja pa ta optimistična slika začne hitro bledeti in vedno nova odkritja kvarijo idilo. Kopernik zatrese ptolomejski sistem, Giordano Bruno, Galileo Galilei in Kepler tako nadaljujejo, dokler se svod zvezd stalnic dokončno ne vda pod Newtonovimi odkritji. S tem pa človek utрпи nepopravljivo škodo. Svetopisemskemu izgonu iz raja se pridruži še astronomski in posledično metafizični. Do 20. stoletja se je dokončno izkazalo, da

opiče telo, obvladujejo pa ga njemu neznani vzgibi. Razkroju človeškega dostojanstva se dodatno pridruži slabitev vpliva Boga, ki doseže svoj vrh z Nietzschejevo razglasitvijo smrti Boga. S tem se človek vedno bolj omejuje na telesno, na naravni pojav brez smisla. Vedno bolj je izpraznjen, izpostavljen kozmičnemu, metafizičnemu in moralnemu vakuumu, brez slehernih opor, dokler ne doživi popolnega moralnega brodoloma na čereh druge svetovne vojne. Razcvet secirajoče analize je obenem raz-



privilegiranih mest v vesolju sploh ni, s čimer je bil človekov ponos nemalo prizadet. Prvemu udarcu sledi še drugi z Darwinovo teorijo o razvoju vrst. Z njo je božanski človeški izvor omajan, poleg tega pa je treba priznati celo krvno sorodstvo z deževnikom. Tretji udarec je dokončen: s Freudom postanemo brezdomci še tam, kjer smo se čutili najbolj gotove – v svoji zavesti, ki se izkaže za zgolj otoček v širnem morju nezavednega. Psiholog z ostrim analitičnim nožem neutrudno secira človekovo dušo, dokler od nje ne ostane več mnogo. Zdaj človek oziroma to, kar je od tega nekdanj ponosnega bitja ostalo, prebiva izgubljen v vesolju, ujet v

kroj podobe človeka, ki jo je ta v zrcalu negoval več kot tisoč let.

Proti koncu srednjega veka še vedno lahko govorimo o človeku kot o celovitem, nedeljivem bitju (in-dividuumu). Ta se mora za svojo monolitno naravo zahvaliti predvsem »esencializmu« tedanjega časa, ki vsem človeškim bitjem (še pred rojstvom) v skladu z njihovim metafizičnim in socialnim strukturalnim mestom dodeli ustrezno bistvo. Petsto let pozneje je znanost z analitičnim skalpelom spremenila človeka v »dividuum« – razkosano bitje in ga pahnila iz ravnotežja.

Poskus rešitve problema – Camusov eksistencializem

Potem ko smo ugotovili, s kakšnim izzivom se je spopadel človek, lažje razumemo Camusov poskus reinterpretacije človekovega položaja. Odsotnost smisla, dezorientacija, izguba opor in moralnih smernic poskrbijo za obup. Odnos med našimi željami (smiselnost bivanja, umeščenost, varnost) in tem, kar nam lahko ponudi svet, je kratko malo *absurden*. To pa ni zaključek razmisleka, temveč šele njegov nastavek. Na tej točki se vprašani v razredu glasita: Kaj nam lahko ponudi Camus? Kakšen je njegov predlog za reševanje problema? Zdaj lahko dijaki unovčijo lekturo romana. Začnemo z analizo dogajalnih oseb – razvrstijo jih na junake in antijunake. Ugotovimo, kakšna dejanja so značilna za prve in kakšna za druge ter kakšne posledice prinašajo. Dijaki ugotovijo, da večina meščanov živi samotno, odtujeno življenje, osredotočeno na iskanje dobička in bežnih užitkov. Najdemo tudi vzporednico z našim časom, ko kupujemo cestna terenska vozila, najrazličnejše elektronske igračke z mačkami, ki jih lahko božamo prek zaslona, gledamo vedno več televizijskih programov naenkrat in ne najdemo poti iz močvirja moralnega relativizma. Govorimo o krizi vrednot in orientacije. Kljub temu da smo govorili o romanu, smo se torej znašli v pravem svetu. Ali roman torej govori o nas samih? In če je tako, kaj nam je storiti? Kaj zagovarjajo Camusovi junaki? Skupaj ugotovimo, da odsotnost orientacije ne pomeni tudi ničvrednosti življenja. Zdravnik Rieux in prišlek Tarrou kot avtorjeva eksistencialistična junaka življenje samo vzpostavita kot vrhovno vrednoto. To se kaže v njunih dejanjih: eden zdravi ljudi, drugi se bojuje zoper zakon, ki omogoča smrtno kazen. Ko v mestu izbruhne kuga, brez odlaganja zavijata rokave in z garanjem od zore do mraka, od mraka do dne poskušata omejiti njeno širjenje. Skrb za bližnjega – tudi če ga ne poznaš – postane najvišja zapoved, s čimer se stara vrednota postavi na nove temelje. Kljub temu da ne verjameta v Boga in sodbo ob

koncu življenja, ki nagrajuje dobre in kaznuje zle, njun aktivizem ni nič manjši. Zanju je že trpljenje samo dovolj dober razlog, da se bojujejo proti njemu. Drugače od nekaterih meščanov ne iščeta smisla bolezni (ki ga po njunem mnenju sploh ne more biti), ampak poskušata omiliti dejansko zlo. Kakor pravi Tarrou: »Ljudi moraš imeti rad.«

Opazili smo, da moralne zapovedi, ki jih poznamo iz krščanske tradicije, ostanejo. Razlika je le v tem, da zanje avtor poskuša najti novo podlago. Tako so temeljne vrednote krščanstva in Camusovega eksistencializma podobne, če ne že kar enake (ljubezen do bližnjega). To je vidno tudi iz pogovora med Rieuxom in duhovnikom Panelouxom, ki se kljub različnim temeljem svoje morale bojujeta za isti cilj (Camus 1986, 284).

Sklep

Dijaki niso vajeni problemskega pristopa in jim povzroča opazne težave. Bolj so vajeni na zapomnitev dejstev in njihovo reprodukcijo ob preverjanju znanja. Ko je preizkus mimo, znanja ne potrebujejo več. Tudi zadržani odziv na dialoški pouk priča, da se zaradi bojazni pred napačnim odgovorom nočejo izpostaviti pred vrstniki. Sprostijo se šele, ko so povsem prepričani, da se njihovim odgovorom ne bo nobeden smejal. Šele takrat delo lahko dobro steče. Poleg tega se hitro pokaže, da niso navajeni utemeljevati svojih stališč. Zadovoljijo se že samo z izrekanjem trditev, ne da bi začutili potrebo po argumentaciji lastnega stališča. Pogosto ostajajo na ravni dogmatskih odgovorov. Vse omenjene težave kažejo, da je treba na tem področju storiti še marsikaj, saj dijaki samo z uporabo svojega znanja lahko spoznajo smiselnost učenja podatkov, obenem pa se učijo ustnega izražanja in ugotovijo, da nezmožnost oblikovanja smiselnih in utemeljenih povedi večinoma korenini v nepremišljenosti problema. Vse kompetence, ki smo jih urili pri tej medpredmetni povezavi, pa so nujne za slehernega državljana demokra-

tične družbe, od katerega se pričakuje splošna razgledanost, povezovanje znanja z različnih področij, zavedanje, da na človeka ne moremo gledati samo na en močno zožan način, pogum in pripravljenost povedati lastno mnenje in ga seveda znati utemeljiti. Vse to po mojem mnenju odtehta očitno težavo tega pristopa – visok vložek časa.

Viri in literatura

Camus, A. (1986): *Tujec*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Camus, A. (1986): *Kuga*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Camus, A. (1980): *Uporni človek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Camus, A. (1980): *Mit o Sizifu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Camus, A. (2002): *Prvi človek*. Ljubljana: Nova revija.

Palmer, D. (2002): *Ali središče drži?* Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Perko, J.: *Načrtovanje medpredmetnih didaktičnih sklopov* (diplomsko delo). Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, 2009.

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

Učni načrt, filozofija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008.

Tjaša Mislej

Izzivi filozofije v razredu

Dobila sem lepo priložnost začasno prevzeti mesto profesorja filozofije na gimnaziji v Kamniku, za kar se posebej zahvaljujem svoji mentorici in tamkajšnji profesorici Alenki Hladnik. Kot študentka sem marca 2012 pri njej začela opravljati obvezno pedagoško prakso pod vodstvom dr. Marjana Šimenca. Ko sem s profesorico prvič stopila v razred, sem imela precej treme. Presenetljivo hitro je izginila, saj dijaki niso bili niti približno taki pobalini, kakršne sem si predstavljala. Poleg tega sem kmalu opazila, da je vzdusje v učilnici 66, kjer ima filozofija na kamniški gimnaziji svoje mesto, zelo sproščeno in spodbudno. Praksa je minila hitro in veliko sem se naučila. Kar žal mi je bilo, ko je je bilo konec.

Potem pa so se stvari odvrtele tako, da je morala profesorica po sili razmer na daljšo odsotnost. Dijaki bi ostali brez profesorice, saj je, kot je običajno, edina filozofinja na šoli. In to mesec in pol pred maturo! Poklicala me je s prošnjo, da bi jo zamenjala. Takoj so v meni začeli rasti dvomi. Kako bom to zmogla? Ne, to je nemogoče, nimam izkušenj, nimam znanja. »Seveda pridem,« sem odgovorila. In tako se je začelo.

Prvi dve uri v svoji učiteljski karieri sem imela s četrtnimi letniki pripravo na maturo. Čutila sem veliko odgovornost, saj je matura za dijake življenjskega pomena. Da bi bila stvar še bolj »začinjena«, je bilo na vrsti ponavljanje pojmov iz Nietzschejevega dela *H genealogiji morale*. Iz spoštovanja do tega velikega in težko razumljivega filozofa sem ostala pokonci skoraj vso noč in še enkrat prebrala knjigo. Obrestovalo se je, saj sta blok uri minili hitro in v znamenju konstruktivne debate. Prehitro, saj nam ni uspelo niti pregledati in razčistiti vseh pojmov, pripravljenih za ponavljanje. Preostalo so dobili za domačo nalogo. Tako. Nadaljnje ure so

bile malo bolj »preproste« za vođenje, saj sem dijakom vrtela dokumentarni film o Sokratu in vmes ustavljala posnetek, da smo skupaj izdelovali in dopolnjevali miselni vzorec na tabli. V vsakem razredu se jih je našlo nekaj, ki so se tako živeli v Sokratovo življenjsko zgodbo, da so bili v trenutku njegove obsodbe in njegove slavne obrambe naravnost ganjeni. Mene pa je ganila njihova dovezetnost in sočutje. In po prvem dnevu sem povsem evforična klicala profesorico, kako je bilo »super«.

Navdušenje ni trajalo dolgo. Nekaj dni je bilo še vse okej, potem pa sem z drugimi letniki delala Parmenida. Že tako ali tako se je poznalo, da so dijaki mlajši. Bili so veliko nemirnejši in zdi se mi, da so zadnje klopi poskušale izvesti celo manjšo sabotažo z neprimernimi pripombami. Ampak to ni bil glavni problem. Dokončno se je zataknilo, ko sem pred tablo sredi razlage ostala brez besed. Ker sem ugotovila, da še sama ne razumem, kar hočem, da bi razumeli oni. In kako hitro so to ugotovili! Gledali so me prav porogljivo. Pri tej točki je bilo vsega konec. Vsak se je pogovarjal s sosedom, kaj je bilo včeraj po televiziji ali kaj bo danes za malico in take reči. Potem mi ni ostalo drugega, kakor da sem sprejela debato o TV-programih, le da sem poskušala speljati na aktualne teme iz poročil. Počutila sem se grozno. Zdelo se mi je, da se kaj takega ne bi smelo zgoditi. Nisem vedela, ali bi sploh povedala mentorici. A potem sem morala, ker sem se preveč slabo počutila. In ona se je smejala. Meni pa ni bilo prav nič smešno. Potem mi je zaupala, da so ona in njeni kolegi prva leta v službi študirali kakor nori in da je to, kar se mi je zgodilo, povsem normalno. To, da se tako vznemirjam, pa da je dobro znamenje. Potem sva se obe smejala.

Po tistem sem poskušala vedno govoriti o stvareh, ki sem jih dobro poznala. Sicer pa je že sama narava filozofije taka, da težko daje eksaktne odgovore. In s tem ni nič narobe. Humanistiki ni treba privoliti v diktat tehnokracije, saj ima vso pravico gojiti svoj diskurz, ki se razlikuje od naravoslovnega. Žal pa nas

razmere vse bolj silijo v verjetje, da so neoliberalizem in njegovi načini proizvodnje ter sodobna organiziranost ekonomskih odnosov naravno stanje in da je brezposelnost neki naravni pojav, ki ga mora znanost proučiti in zanj iznajti formule, ki bodo vedno znova zaganjale kapital. V takem svetu ljudje radi vidijo filozofe kot obskurne verske fanatike ali celo konservativce, ki se pritožujejo nad tehnološkim razvojem in razmerami v družbi.

Zgodilo se mi je že, da me je postalo sram, ko so me ljudje spraševali, kaj študiram. Očitali so mi, da s tem tratim čas in bog ne daj – davkoplačevalski denar. Verjetno k temu prispeva splošno družbeno ozračje, ki povsod išče krivce za kapitalistično krizo in jih najde na vseh mogočih področjih. Ko smo na neki uri proučevali kulturni in moralni relativizem ter so na koncu skoraj vsi spremenili svoje začetno nereflektirano mnenje o splošnih moralnih načelih, se mi je jasno pokazal smisel poklica profesorja filozofije. Še bolj pa po tem, ko sem odhajala iz službe in sta dve dijakini še pol ure po pouku stali pred šolo in vneto debatirali o vprašanjih, ki smo jih načeli v razredu. In še po tem, ko mi je Alenka preposlala e-pošto dijakov, ki so ji pisali, da so bile moje ure zares zanimive. Mislim, da je to največja pohvala za profesorja. Ko vidi, da mu je v mladem človeku uspelo zbuditi zanimanje za svet in zbuditi njegov eros, da bo tako lažje in odločneje stopil na pot spoznanja in iskanja lepote.

Filozofija ima danes tako v akademskih krogih kot tudi v srednjih šolah veliko nalogo, da se ubrani pred ideologijo tehnokracije, ki vse bolj vdira v šolstvo in izvaja raznorazne pritiske. Razširiti hoče matematične in naravoslovne vsebine, diktira, naj bo znanje predvsem uporabno in odvisno od potreb na trgu dela oziroma od potreb liberalnokapitalističnega sistema. Liberalizem ne prenese dvomov, naloga filozofije pa je od nekdaj bila, da hodi po poti osvobajajočega dvoma. Tudi dijake v razredu filozofija spodbuja, da temeljito premislijo o univerzalnih temah in problemih, ki se tičejo

vseh ljudi. Da se nikoli ne pustijo zadovoljiti s površnim pragmatizmom in da ne nasedajo samoumevnostim, ki se prodajajo kot zdravi razum. Dijaki so lahko na začetku presenečeni, ko vidijo, da filozofija nima ozko določenega predmeta proučevanja niti nima jasne metodo-

logije. Naloga profesorja pa je, da stare univerzalne filozofske teme in vprašanja aktualizira ter dijake spodbudi za samostojen razmislek o njih. Kot primer svoje učne ure prilagam učni list na temo smisla življenja.

Učni list – Smisel življenja

Pankrti: Lepi in prazni

Ni več upanja,
povoza ga je tank.
Kva naj počnemo družga,
kot da šibamo punk.
Ni več upanja,
ni več ljudi.
Ni več poguma,
smo sami.

To smo lepi, lepi in prazni,
ampak nam je čist vseen.

Ni več smisla,
vzel ste ga vi.
Kva bi se pretvarjal,
smo vaši sinovi.
Ni več smisla,
same laži.

To smo lepi, lepi in prazni.
Ampak nam je čist vseen.

Ni več akcije,
bojite se nas.
Kva bi se pretvarjal,
hočete ... kopije vas.
Ni več akcije,
vzel ste nam jaz.
Sami starci,
ubil ste nas.

To smo lepi, lepi in prazni.
Ampak nam je čist vseen.

Ni več muzke,
krivi ste vi.

1. Razmisli o besedilu pesmi:

Označi refren in poskušaj razbrati sporočilo.

Kaj je glavni problem lirskega subjekta?

Kakšno je vzdušje v pesmi?

Albert Camus

Francoski eksistencialistični pisatelj in filozof absurda.

Njegov roman *Tujec* (1942) spada med literarne klasike.

Dobil je Nobelovo nagrado za književnost.

Pomembno filozofsko delo je njegov *Mit o Sizifu* (1942).



1923–1960

Camus je bil prepričan, da je vprašanje o smislu življenja najpomembnejše filozofsko vprašanje. To pa zato, ker gre tu krvavo zares:

»Obstaja en sam zares resen filozofski problem: samomor. Kdor presoja, ali je vredno živeti ali ne, odgovarja na temeljno vprašanje filozofije. Vse drugo, ali ima svet troje razsežnosti, ali ima duh devet ali dvanajst kategorij, prihaja pozneje. To so igre: najprej je treba odgovoriti. In če je res, kot bi hotel Nietzsche, da mora filozof, če naj ga cenimo, prepričevati s svojim zgledom, bomo razumeli pomembnost tega odgovora, saj prihaja pred dokončnim dejanjem.« (Camus 1980, 23)

2. Za katero dokončno dejanje gre?

Camus je položaj slehernega človeka v odnosu do sveta poskušal ponazoriti z **mitom o Sizifu**.

3. Kaj že veš o Sizifu? Kakšno kazen so mu naložili bogovi? Kakšen je njegov položaj? Pomagaj si z ogledom videa.

<http://www.youtube.com/watch?v=LRJ-RsxVvuA>

Sizifovo početje je absurdno, ker nikamor ne pripelje. Vedno znova nastane le še več istega. Nekaj hoče storiti, a svet mu nasprotuje. Tako je v stalnem protislovju s svojim okoljem. Camus to primerja s človekovim srečanjem s svetom. Človek nekaj hoče od sveta, a svet mu ne odgovarja. Absurdnost sveta je tujost. Oziroma svet ni razumen. Absurdno pa je, da ima človek v svojem najglobljem bistvu močno željo po jasnosti. Ta ideja je tudi zelo pomembna za Camusov roman *Tujec*.

4. Se strinjaš s Camusovim mnenjem, da je Sizifova eksistenca absurdna? Ali to lahko velja tudi za človeštvo na splošno?

5. Camus meni, da je svet človeku tuj. Človek je tako narejen, da poskuša razumeti svet okoli sebe. Dejstvo, da mu to nikoli ne bo zares uspelo, nujno vodi v absurdnost. Znanost lahko le zajame pojave in jih opiše, ne more pa dojeti celote sveta in ponuditi človeku smiselnega mesta v njem. Se strinjaš s Camusom? Zakaj?

Problem navade

Camus pravi, da je prvi razlog, zakaj sploh opravljamo vsakodnevna opravila in dolžnosti, zgolj navada. Če pogledamo na ta opravila z razdalje, se zazdijo smešno absurdna, brez globlje utemeljitve.

6. Razmisli, zakaj ti vsak dan vstajaš zgodaj zjutraj in nato opravljaš vsemogoče obveznosti.

Camus se je vprašal, kako bi lahko rešil absurдни položaj človeka. Ali absurdnost zahteva, naj življenju ubežimo – s smrtjo ali lažnim upanjem? Camus predlaga kljubovanje, upor oziroma trmasto vztrajanje v svojem početju, če je še tako absurdno.

Miselni eksperiment

Zamislimo si, da Siziif naenkrat postane navdušen valilec skale in si v življenju želi samo to, da bi lahko valil skalo. Ali si tako osmisli svojo eksistenco, tudi če se na zunaj še vedno zdi absurdna?

Jean-Paul Sartre

Francoski eksistencialistični filozof in pisatelj.

Njegova zelo znana drama nosi naslov *Zaprta vrata* (1944).

Dobil je Nobelovo nagrado za književnost, a jo je zavrnil.

Pomembno filozofsko delo je *Bit in nič* (1943).

Že med vojno se je zavzemal za svobodo in tudi po vojni je ostal politično zelo angažiran.



(1905–1980)

Sartre je na navado oziroma rutino gledal drugače. Po njegovem mnenju ima človek ves čas možnost, da izstopi iz rutine in tako prekine absurdnost:

»Če ni Boga, potem je vsaj eno bitje, pri katerem eksistenca predhaja esenco, bitje, ki biva, preden ga je mogoče definirati s pojmom, a to bitje je človek. (...) Človekove narave ni, saj ni Boga, ki bi jo zasnoval. Človek samo je, in to ne samo takšen, kakor se zasnuje, temveč tudi takšen, kakršnega se hoče narediti ...« (Sartre 1968, 187)

7. Kaj to pomeni, da je pri človeku eksistenca (obstoj) pred esenco (bistvo, smisel)?

8. Ali je to, da nimamo vnaprej danega smisla ali cilja, ki bi mu morali vsi slediti, problem, ki vodi v absurd, ali je to človekova prednost, ki odpira neomejene možnosti?

9. Poglej si nekaj primerov osmišljanja življenja. Obkroži tistega, ki ti je najbližji:

Sokrat: »Zato pa – dokler se mi ne utrga poslednji dih iz prsi in bom še pri moči, ne bom nehal filozofirati in osvetljevati **resnico** vsakomur, kogar bom srečal, govoreč, kakor sem vaje ...«

Aristotel: »Če pa je **srečnost** dejavnost, ki je v skladu z vrlino, tedaj je povsem smiselno, da je v

skladu z najboljšo vrlino; to pa je dejavnost najvišje sile v nas.«

Biblija: »Nečimrnost čez nečimrnost, vse je nečimrnost. Kaj koristi človeku ves njegov trud, s katerim se muči pod soncem? Vse gre na isti kraj; vse je nastalo iz prahu in vse se vrača nazaj v prah. **Boga se boj** in spolnуй njegove zapovedi ...«

Nietzsche: »Nadčlovek je smisel sveta. Vaša volja naj reče: **Nadčlovek** naj postane smisel sveta!«

Mojca: »V življenju me najbolj razveseli **nakupovanje**. Vsak dan si po službi privoščim obisk veleblagovnice, kjer si kupim nove čevlje ali nov kos obleke.«

Tone: »Nekoč bom postal **vrhunski športnik**, zato treniram plavanje trikrat na dan.«

Nina: »Zame je smisel življenja v **ljubezni do sočloveka** in dobrih družinskih odnosih.«

Sartre meni, da je človek to, kar iz sebe naredi. Na ta način se smisel posameznikovega življenja izgrajuje sproti in je predvsem nekaj individualnega. Vsak se lahko odloči, kaj daje vrednost njegovega življenja. Seveda ob tem ne smemo pozabiti na odgovornost do drugega.

9. Razmislimo še o možnem skupnem cilju oziroma smislu vseh ljudi. Lahko daš kakšen predlog?

Skupnost in skupni cilji: Ali bi lahko rekli, da je skupni smisel ljudi, da ustvarjajo družbo, ki bo omogočala vsakemu posamezniku čim polnejše, ustvarjalnejše in srečnejše življenje? Kako je s tem danes? Kakšne so dejanske okoliščine v Sloveniji, v katerih naj bi si posameznik osmisлил svoje življenje?

Viri in literatura

Camus, Albert (1980), *Mit o Siziifu*. Ljubljana: CZ.

Sartre, Jean-Paul (1986), *Izbrani filozofski spisi*. Ljubljana: CZ.

Šimenc, Marjan (2001), »Absurd kot priložnost«. *FNM* 2001/3-4, 26–27.

Taylor, Richard (2001), »Smysel življenja«. *FNM* 2001/3-4, 35–40.

<http://www.youtube.com/watch?v=LRJ-RsxVvuA>

Rezervirano za dijake in študente

Milan Mandeljc

Vihar v Trstu: predavanje Noama Chomskega

»Morda je to izraz moje starosti ali česa drugega, a ne morem si pomagati, da ne bi razmišljal o tem, kakšen svet zapuščamo svojim otrokom, vnukom. Ni prav lepa podoba. Ni svet, na katerem bi bili ponosni.«

S temi besedami je profesor Noam Chomsky začel svoje javno predavanje »Svetovni red v nastanku: njegove korenine, naša dediščina«¹ v gledališču *Politeama Rossetti di Trieste*², enem od vodilnih v severni Italiji, ki je v zadnjem času znano predvsem po postavitvah svetovnih uspešnih muzikalov, kakršna sta *Chicago* in *Cats*. Gledališče s 1350 sedeži je prizorišče predavanja postalo šele po nepresenetljivem množičnem povpraševanju po brezplačnih vstopnicah, ki so ob prvi objavi dogodka pošle v nekaj urah. Sam sem imel možnost velikanu svetovne lingvistike in zagovorniku liberalnega socializma prisluhniti že drugič: prvič me je ta sreča doletela pri sedemnajstih letih,³ ko sem 25. marca 2005 sedel nekje na vratolomno visokem drugem balkonu Gallusove dvorane in poskušal vsrkati vidno ozračje intelektualne misli, ki je bila zame takrat žal še preveč tuja in nejasna. Ostalo pa mi je nekaj: tisto malo, kar sem razumel, se mi je zdelo povsem logično in jasno. Naj razložim. Ena od najbolj poznanih lastnosti, ki obvladujejo pisanje in razprave Chomskega, je njihova premišljena preudarnost

in jasnost v vzročnih razmerjih. Kako tudi ne! Chomsky je svoja stališča po letih raziskav uspešno zagovarjal v udarnih javnih razpravah z znanstveniki, kakršni so psiholog Jean Piaget, filozof Michel Foucault in mnogi drugi.

Sedeti v parterju dvorane po nepreglednem vrvežu Trsta in njegove prijetne italijanske zmedenosti v pričakovanju nekoga, ki je postal redni profesor na MIT-u⁴ pri vsega triindesetih letih, štiri leta prej pa izdal knjigo Sintaktične strukture (*Syntactic Structures*)⁵, ki so postale mejnik v sodobnem raziskovanju slovnice in njenih struktur v odnosu do človeške narave, je nekaj posebnega. Priznam, da sem nihal med pričakovanjem in opazovanjem ljudi, ki so se zapoznelo prebijali v prve vrste pretirano pompoznih toaletah, le da v torbica najbrž niso skrivali pisal in beležnic, da bi predavanju analitično prisluhnili in se k njegovim poudarkom vračali še naslednjih nekaj dni. Prav tako je Chomskega na odru sprejel in mu postavljajl vprašanja eden uglednejših tržaških političnih novinarjev v nespodobnem džinsu in z angleščino, ki je potrebovala tolmačko. Ali vsaj nekoga, ki se je izdajal za tolmačko. Nočem biti prehitro le kritičen, zato najprej kratko o predavanju.⁶

Chomsky kot potomec vplivne židovske družine in tudi vzgojen v židovskem duhu (njegov oče je v času sovjetskih pritiskov zapustil državo in

⁴ *Massachusetts Institute of Technology*.

⁵ Generativna slovnica, ena njegovih najbolj znanih lingvističnih teorij, predpostavlja, da je ideja t. i. univerzalne slovnice že vrojena v otroku samem – na to orodje potem pripenja razumevanje posameznih slovničnih elementov materne jezika.

⁶ Vsi navedki so v mojem prevodu iz angleščine. Celotno predavanje (brez dela z vprašanji in odgovori) si lahko ogledate na naslovu: <http://www.youtube.com/watch?v=8BK0XlM0DXE>. Dostopno 9. 10. 2012.

¹ "The Emerging World Order: its roots, our legacy".

² <http://www.ilrossetti.it/teatro.asp>

³ O obisku Chomskega v Ljubljani 2005: <http://www.delo.si/clanek/8608>.

se naselil v Baltimoru, ZDA) je najprej spregovoril o Izraelu in nato prešel na svetovno doje-manje nevarnosti jedrskega orožja, predvsem iz Irana, na katerega uradna ameriška politika kaže kot na grešnega kozla. V svojih totalitar-nih namenih, ki se jim stara celina ne upira, Združene države to perzijsko državo potiskajo v nenehno vojno zaradi subtilne *Nove velike strategije* (*New Grand Strategy*), ki so jo izdali visoki in vplivni predstavniki severnoatlant-skega zaveznitstva. Vojne za izločitev Irana s svetovnega političnega in vojaškega zemljevida potekajo tudi v virtualnem svetu, medtem pa se krepijo vojaški nemiri v Iraku in Izraelu. Amerika kot rešiteljica, ki bi uničila nevarnost, imenovano Iran, bi lahko posegla tudi v druge države (čemur smo priča predvsem vse od vietnamske vojne) in v medijskem balonu mesi-janstva za to zahtevala primerno povračilo. Ameriška politika še vse od druge svetovne vojne deluje po načelu javne podpore pomemb-nih znanstvenikov in inteligence, ki nato izzove javno podporo ljudstva in prikrije napake, ki bi nas lahko stale naš planet. Podobno se je že zgodilo 1962. leta Johnu Kennedyju, ki v svoji nerazumnosti na poziv Hruščova ni hotel odpoklicati vojaških sil s Kube, čeprav je to dejanje potisnilo svet na rob izbrisa. Dejanje umika Nikite Hruščova je ameriški vrh obrnil v Kennedyjevo zmago. Na hruščovsko modrost, po besedah Chomskega, »se ne gre zanašati v nedogled. Posebno zaskrbljivo je, da izobra-ženci in celo vplivni strokovnjaki odobravajo Kennedyjevo dejanje kot vrhunec njegovih uspehov. Menim, da to zahteva resen razmislek. Nezmožnost človeka, da spozna svojo zmoto, je preveč pogosta lastnost izobraženih kultur in ima uničujoče posledice.«

Pri izobraženih kulturah gre namreč za neneh-no željo po razsvetljevanju »primitivnejših« oblik⁷ družb, ki smo mu priča skozi človeško zgodovino iztrebljanja in zavojevanja staro-selcev. Ob tem se vedno z jezo spomnim na

serijo predavanj ob deseti obletnici napadov na Svetovni trgovski center v New Yorku, ki sem se jih udeležil na univerzi v Marylandu, kjer sem nekaj časa študiral. Vplivni profesorji politologije so namesto strokovno-kritične-ga pogleda na stanje, ki vlada desetletje po grozljivih dogodkih, posvetili predavanja opuhličenemu poveličevanju lastne države in nenehno odgovarjali na vprašanja študentov, češ da Amerike nihče ne bo napadel, ker je premočna ter gospodarsko in vojaško daleč najvplivnejša. Pri njeni nezadržni rasti je ne bo mogla ustaviti niti Kitajska, saj naj bi se ta sama sesuvala v gospodarski krizi, ki je na vzhodu povezana z izvozom cenениh končnih izdelkov. A nato se mi nasmešek vrne: na predavanju je sedelo tudi iraško dekle, ki je svojo misel oblikovalo nekako takole: »Nekaj teroristov iz naše države je porušilo dve vaši zgradbi in žal mi je za življenja, ki so bila izgubljena. A v imenu pravice ste vi uničili vso mojo državo.« Grobna tišina. Dekle je ameriške (predvsem desničarske) zanesenjake zadelo jasno in silo-vito. Najučinkovitejša misel je izražena najpre-prosteje.

Kakor nalašč je bil ideji o nadaljnjem ameri-škem razcvetu posvečen drugi del predavanja. Zanimivo je, da je starikavi, prijetni, a monoto-ni glas, ki priča o letih oziroma bolje izkušnjah (N. A. Chomsky predava na MIT-u brez prekini-tve že več kot petinpetdeset let in ga do štiriin-osemdesetega leta ločujeta le še dva meseca), jasno razložil med tistimi, ki so razmišljanju lahko sledili, in tistimi, ki so se prebujali le sem-tertja in nato ponovno potonili med prijetne besede, ki jih je občasno prebijal kovinski zvok italijanskega tolmača iz slušalk. S tem mirnim glasom je Chomsky zagotovil, da »ameriški zaton ni zlagan, a je moč [predvsem gospodar-ska] te države še vedno neverjetna«.

Ameriška povojna politika se je namreč vse od vojne trudila za uresničitev tako imenovane ideje »velikega teritorija« (*The Grand Area Doctrine*), ki bi zagotavljala vodilen nadzor Združenim državam nad celotno zahodno polo-

⁷ <http://theoldspeakjournal.wordpress.com/tag/grand-area-doctrine/>.

blo, večjim delom Evrazije ter srednjim vzhodom z njegovimi naftnimi zalogi. Chomsky, ki se v zadnjih letih posveča dokumentaciji v podporo tej teoriji, je v enem od uradnih dokumentov našel neprijetno izjavo: »Združene države naj bi ohranile popolno nadvlado na vojaškem in gospodarskem področju, pa čeprav z omejevanjem suverenosti držav, ki bi jih pri tem želele ovirati.« Primer, ki ga sicer Chomsky ni omenil in o katerem sem ga želel povprašati, je produkcija zloglasnega Walta Disneyja. Kakor je povedal Chomsky, »je v drugi svetovni vojni Amerika posedovala polovico svetovnega bogastva«, kar je pomenilo tudi neznanski vpliv, ki ga je uradna ameriška politika vnašala v življenje ljudi kot nekaj nadvse običajnega, na primer posedovanje Kitajske vse do leta 1949. Ideološka udomačitev je potekala tudi po kapitalističnem aparatu, ki ga je širila risanka. Malo je znano, da je imel Disney uradno podporo desničarske politike; med vojno je več kakor 80 % njegovih del predstavljala vojaška proameriška propaganda, ki se je občasno mešala z risanim medijem za najmlajše. Kljub temu je imel Disney po petinštiridesetem letu izgube pri risanem filmu zaradi postopnega vdiranja kolektivistično naravnane marksizma z vzhoda, ki je začel zaostroovati dvojnost ameriške poznejše politike.

To skrajno politično dvojnost (ali morda dvoličnost?) obvladata skupno vodilo in vez, kapital. Kar tri četrtine volilnega telesa naj bi bile v imenu denarnega vpliva v Ameriki nespособne vplivati na politične odločitve države. S finančno krizo se politična moč seveda ruši znotraj Amerike in posledično tudi zunaj nje. Pomemben dokaz tega so bližajoče se ameriške volitve, ki zaradi neverjetno razvejenega sistema, pa tudi načina zahtevajo vedno bolj vratolomne zneske. To sili oba politična vrhova v zatekanje k zasebnim vplivnim korporacijam, a je hkrati neizogibno mešanje politike, njenega dolga in raznovrstnih obljub s podjetji, ki v svojih kapitalističnih nazorih dobivajo nevarno moč. Združene države Amerike obvladujejo

vodilne položaje svetovnih organizacij, na primer Nata, veriga vpliva pa se tako podaljša in razveja še bolj. Prav tako takega mešanja ne gre opravičevati z ekonomskim načelom »pristranosti domačega vlaganja«, pri čemer gre za zdravo vlaganje v gospodarstvo lastne države ter za vsestransko rast in poviševanje blaginje, kakor nekateri uradni analitiki radi počno.

V nasprotju s potrebnimi spremembami smo po mnenju Chomskega priča nastajanju novega sveta, ki ga obvlada plutonomija. Grški izraz *ploutos* pomeni bogastvo, celotne pa predstavlja način oblasti, pri čemer je kapital sredstvo, pa tudi cilj, saj taka oblika prinaša koristi le najbogatejšim, ki družbeno stanje tudi krojijo in si ga po potrebi prilagajajo. Oblast v resnici že vse od osemdesetih letih pospešeno prehaja v roke peščice najbogatejših, kar obljublja temachno prihodnost. Ne gre le za izjemno nestabilnost, ki jo ustvarja denarno ozadje in celo ruši sama sebe zaradi visoke stopnje tveganja, temveč se rušijo tudi osnovna načela socialnosti in sočloveka, od katerih je bil odvisen nastanek družbe v samih začetkih socializacije. V kontekstu gibanja *Occupy!* torej človek »99-odstotno« tone v brezimno in nepovratno sivino pogube. Ali s sklepnimi besedami Chomskega: »S trganjem ostankov politične demokracije se rojeva osnova za nadaljevanje tega smrtonosnega procesa, vse dokler bodo njene žrtve pripravljene molčeče prenašati udarce.«

Bojim se sicer, da ploskanje, ki je gromko preglasilo tihega Chomskega, ni odsevalo jasnega mislečevega končnega poziva k uporabi, predvsem pa je težo dogodka skvarila ponovna neprofesionalnost povezovalca in njegove tolmačke. Vprašanja, ki so prihajala iz dvorane, so bila le iz prvih petih vrst, bila so nestrukturirana in prav po človeško puhlo »nevprašajska«. To so bila glasna mnenja z občasnim neposrednim nagovorom profesorju Chomskemu, pomagali pa niso niti vedno bolj razburjeni in glasnejši pozivi iz ozadja dvorane. Še več, med odgovori so ljudje množično vstajali, šumeli s plašči in odhajali prav iz tistih prvih vrst, kjer

navadno sedi »izobražena kultura«. Če pomislím, da je bil dogodek posvečen lingvistovemu prejemu častnega doktorata iz nevrološke znanosti, ki mu ga je podarila SISSA (*Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati*) in čemur na čast je imel Chomsky nekaj ur poprej *Lectio Magistralis* z naslovom »Minimalistični program in učenje jezika«⁸, me vse skupaj še bolj podraži. In vendar pa sem ob izhodu slišal skupinice, ki so stale po kotih in se pogovarjale o predavanju, pomenih in pozivih. Naša skupina ni bila izjema.

Kakor sem rekel, je predavanje Chomskega pri sedemnajstih letih pomenilo enega od pomembnejših viharjev v mladostno miselnost, ki me je pognal tudi v seminarsko nalogo o egoizmu in moči posameznika pri filozofiji na maturi. Še več, eden od virov je bilo elektronsko pismo Chomskega, ki poziva vse posameznike, naj se odločajo po svoji pameti in volji. Želim si, da bi pismo še vedno imel ohranjeno, a žal je to ena izmed žrtev spletnega sveta.

Na tem mestu želim volje in levje boje še nekomu, prav posebni osebi – sedemnajstletniku, maturitetnemu filozofu, ki sem ga skorajda po tradiciji popeljal na predavanje in tako izpolnil svoje poslanstvo; vihar misli gre naprej in se ne sme končati. Urban, ta članek posvečam tebi in upam, da kmalu okrevaš močnejši, vedrejši in bolj iskri, kakor si kdaj bil.

Gratias maximas vobis ago, magistre.

Miha Šoba

Učna ura

Kot vsak študent pedagoške smeri filozofije sem tudi sam v četrtem letniku pri predmetu didaktika filozofije pod vodstvom dr. Marjana Šimenca prišel do zanimive, a vse prej kot preproste naloge: pripraviti učno uro filozofije za dijake na Gimnaziji Bežigrad. Pri tem sem naltel na več izzivov. V nadaljnjem besedilu bom poskušal predstaviti to izkušnjo.

Tema

Najprej sem se moral odločiti o temi učne ure. Pragmatizem mi je narekoval, naj se odločim za nekaj, kar bom ob mogoči zaposlitvi kot profesor tako ali tako moral predavati po učnem načrtu. Zato sem na začetku razmišljal, da bi predstavil Aristotelovo pojmovanje razdeljevalne in izravnalne pravičnosti, kot ju obravnava v *Nikomahovi etiki*. O tej temi sem med študijem napisal tudi seminarsko nalogo in se zato počutil dovolj usposobljenega za izvedbo ure. Po pogovoru z dr. Šimencem pa sem tudi sam ugotovil, da s to temo dijakom težko predstavim nekaj resnično novega.

Začel sem razmišljati, da bi z dijaki obravnaval perečo temo, ki se dotika njihovih življenj na vsakdanji ravni. Ker me zelo zanimajo polemike v zvezi s spletnim piratstvom, sem poskušal to temo spremeniti v učno uro. Kljub veliki možnosti za debate sem ob sestavljanju ure skupaj s profesorjem ugotovil, da je tema morda primernejša za sociološko kot pa filozofsko uro, vsaj na srednješolski ravni, saj zahteva veliko predznanja. Tako sem opustil tudi to temo.

Ko sem po dveh neuspešnih poskusih poskušal izbrskati iz glave temo, ki bo presegla slabosti prejšnjih dveh, sem se spomnil, da sem pri predmetu novoveška filozofija v drugem letniku z velikim zanimanjem študiral Berkeleyja in na temo njegovega imaterializma napisal

⁸ »The minimalist program and language acquisition«.

tudi seminarsko nalogo. Ko sem jo še enkrat prebral, sem bil prepričan, da imam zdaj vse možnosti za dober začetek. Berkeleyjeva teorija, ki za edini vir vednosti postavlja predstavo oziroma idejo, je navkljub svoji starosti aktualna še danes in daje dobro izhodišče za razpravo. Dijakom ponuja nov vpogled v vednost in je trdno povezana z njihovim vsakdanjim življenjem.

Bistvo

Prvi korak sem opravil. Zdaj je bilo treba določiti bistvo, do katerega naj bi dijaki prišli ob koncu ure. Mislim sem, da bo to najlažji del, vendar se je izkazalo, da so v mislih ideje videti jasnejše, kakor so, ko jih napišeš na papir. Tako sem moral še enkrat preučiti Berkeleyja in iz prebranega iztisniti poanto. Začel sem z vprašanjem: Kaj je vir naše vednosti? Nanj sem odgovoril: Vednost tvorimo iz predstav, ki jih oblikujemo iz izkustva in refleksije spoznavanja le-tega. Ker izkustvo ni neposredno, ampak poteka prek čutil, ki nas lahko varajo, produkt, ki je vednost, ne ustreza v popolnosti dejanskosti sveta okoli nas. Čeprav to pomeni, da o svetu ne moremo povedati nič absolutno gotovega, nam čutila in prek njih posredovane izkušnje v vsakdanjem življenju omogočajo, da se v njem precej dobro znajdemo. Bistvo sem imel, zdaj sem moral le še zarisati pot do njega.

Postopek

Uvedel sem veliko pojmov in predpostavk, ki jih bo treba dijakom razložiti oziroma jih do njih pripeljati, preden pridemo do bistva. Začeti je bilo treba na znanem terenu in dijake počasi potiskati v neznano. Za to pa je potreben dober razmislek, kaj vedo in kakšne predstave imajo o neki temi. Ker dandanes prevladuje empiristično stališče, da je izkustvo vir vednosti, in ker tudi sam Berkeley v delu *Razprava o načelih človeškega razuma* polemizira z Lockom, sem slednjega postavil na začetek ure. Tako sem siadal, da bom z zdravorazumsko argumentacijo

poskušal od dijakov izvedeti, od kod njihova vednost, in s primeri iz vsakdanjega življenja (npr. Kako vemo, kako se oglašajo psi?) priti do sklepa, da je vir vednosti prek čutil posredovano izkustvo.

Ker sem hotel, da dijaki zares občutijo razliko med Lockom in Berkeleyjem, sem moral doseči, da se bodo najprej strinjali s prvim in ponotranjili njegovo intuicijo. Zato sem se osredotočil na Lockovo razlikovanje med primarnimi in sekundarnimi lastnostmi teles. Primarne so tiste, ki jih telesa res imajo, so objektivne in neodvisne od opazovalca. To so razsežnost, gibanje, oblika, število in nepredirnost. Sekundarne pa so odvisne od opazovalca in povezane s čutili. To so barve, zvoki, okusi itd., obstajajo pa samo v predstavah opazovalcev. Locke v zvezi s tem navede primer pšeničnega zrna, ki ga razpolavljamo, dokler ga s čuti sploh ne moremo več zaznati. Čeprav mu je nemogoče določiti katero koli od sekundarnih lastnosti, smo še vedno prepričani, da ima vse primarne. Predvideval sem, da bodo dijaki ob takšni razlagi ponotranjili njegovo argumentacijo in da zdaj lahko obrnem potek ure proti Berkeleyju.

Za lažji prehod in boljše predstavljanje sem potreboval grafični prikaz tega, kako človek doživlja izkustva prek čutil. V veliko pomoč mi je bila shema iz učbenika za biologijo, ki prikazuje vse faze tega zanimivega postopka. Iz nje je jasno razvidno, da med zunanjim svetom in možgani ni enostavne preslikave, ampak gre za proces, ki ima posredne lastnosti. Tako sem nameraval z dijaki priti do dela bistva, ki predstave o svetu opredeljuje kot ne nujno točne in popolne. Zdaj sem lahko uvedel Berkeleyja z odlomkom, v katerem povzame vse lastnosti predstav. Pričakoval sem, da bom v učilnici z dijaki prišel do pomembnega sklepa, namreč da predstave poleg občutkov, pridobljenih s čutili, nastajajo tudi ob samorefleksiji spoznavanja. Čas je bil, da se približam zaključku in oblikovanju poante.

Potreboval sem nekaj, kar bo jasno ločilo med

pogledom, ki nas vodi skozi vsakdanje življenje in se nam zdi samoumeven, in bolj razdelanim pogledom, ki odstre tančico z zaznavanja. V članku Arthurja Eddingtona o dveh mizah sem našel idealen primer. Avtor govori o dveh mizah, eni, ki jo pozna že vse življenje ter jo opisuje kot substancialno, trdno in zanesljivo. Druga miza pa je znanstvena in temelji na izsledkih. Sestavljena je iz piša elektronov, tako rekoč iz nič, in ko se naslonimo nanjo, se ne naslonimo na nič substancialnega, temveč nam samo elektroni, ki se kot mušice odbijajo od elektronov naše roke, onemogočajo, da bi zdrsnili skozi njo. Pa vendar je druga miza bližje resničnosti sveta kakor prva. S tem delčkom sem hotel pri dijakih relativizirati njihovo vsakdanje pojmovanje sveta.

Zaključek filozofske ure mora vključevati uporabnost za vsakdanje življenje dijakov. Brez tega bodo dojemali filozofijo kot prazno sanjarjenje brez smisla. Zato sem se odločil, da v zadnjem delčku povežem razmislek, ki je bil opravljen, z življenjskimi okoliščinami. Tako sem jih nameraval prek tega, da je naše čutno izkustvo relativno in da obstajajo tudi drugi mogoči načini dojemanja stvarnosti, ki zelo vplivajo na pogled na svet (npr. sonar pri netopirju), pripeljati do spoznanja, da se je kljub temu mogoče precej dobro znajti v tem svetu.

Učitelj je učenec

Pri vseh korakih priprave učne ure sem bil v stiku s profesorjem, ki mi je s predlogi in usmerjanjem delo zelo olajšal. Opravil pa sem ga sam in se na koncu dokopal do dveh pomembnejših spoznanj o poučevanju. Učencem moraš pustiti, da sami pridejo do poante, ki bi jim jo rad predstavil, kar pa ne pomeni, da jih pri tem ne smeš usmerjati z dobro merjenimi vprašanji. Prav tako moraš, preden postaneš učitelj, biti najprej učenec, saj poučevanje nikoli ni enostransko. Ko to uzaveš, postane poučevalni proces plodnejši.

Izvedba in zaključek

Ko je prišel dan predstavitve pred dijaki, sem doživel zelo dobro izkušnjo. Tok ure je potekal po načrtih in vprašanja, ki so mi jih postavljali nekateri, so nakazovala, da jih tema zanima in da sem uspešno postopoma prenašal sporočilo poante. Seveda brez manjših težav ni šlo in poskušal jih bom odpraviti pri naslednjem podobnem nastopu. Tako sem npr. doživel, da so nekateri dijaki že imeli delno izoblikovano mnenje o temi in jih je vleklo iz smeri, ki sem jo začrtal. To je bila posledica učnih ur na to temo, ki so jih že imeli s svojim profesorjem. V tem primeru sem moral paziti, da nevsiljivo obrnem uro nazaj na načrtovano pot in jih ne zavrnem apriori kot nerelevantne sogovorce. Prav tako se je zgodilo, da sem od dijaka dobil vprašanje, ki je precej presegalo moje znanje, saj se je nanašalo na fiziko – naslednjič se bom poskušal bolje pripraviti. Hkrati pa sem odkril, da moraš včasih navkljub tveganju izgube avtoritete pred dijaki priznati svojo nevednost. Vsak načrtovan korak se je tako izkazal za konstruktivnega in pomembno prispeval k izvedbi ure, s profesorjevo pomočjo pa mi je, poleg dijakov, uspelo marsikaj naučiti tudi sebe.



Na slovenskem liceju v Trst (foto A. H.)

Sanja Podržaj in Neža Vavpetič

Filozofska ekskurzija v Trst

1. Petnajstega oktobra smo se filozofi Gimnazije in srednje šole Rudolfa Maistra odpravili na ekskurzijo v Trst, da bi izkusili šolski dan tržaških Slovencev. Imeli smo pa tudi filozofsko perspektivo: premišljati smo morali o tem, kaj

doma govorijo slovensko ter da imajo slovenske in italijanske prijatelje, povedali pa so nam tudi, kakšen je njihov odnos do države, v kateri živijo, in narodnosti, ki ji pripadajo. Večina je zadovoljna z življenjem v Italiji, a so kljub temu ponosni, da so Slovenci, in radi obiskujejo svojo matično državo, nekateri so se celo odločili za študij v Sloveniji, čeprav so tudi sami priznali, da jim Italija zagotavlja boljšo prihodnost in delo na več področjih kot pa Slovenija.



Borut Pahor

pomeni biti Slovenec v Sloveniji in kaj v Italiji. Na poti nazaj smo pomislili še, kako je biti Neslovenec v Sloveniji. Filozofija, kot smo izvedeli pri začetnih urah, uči tudi, kako premišлевati o nečem z različnih zornih kotov. Ker smo tik pred zdajci izvedli, da nam bodo pripravili presenečenje.

Obiskali smo slovenski licej A. M. Slomška in spoznali zamejske vrstnike, ki so nas seznanili s svojim načinom življenja in šolanja. Izvedeli smo nekaj o njihovih navadah, na primer da

Na začetku obiska smo se ogrevali skupaj s 4. letniki liceja. Drugače od nas imajo filozofijo zadnja tri leta po dve ali tri ure na teden. Prof. Šimenc nam je pomagal premagati zadrego s spretnim vodenjem dialoga. Ura pogovora je bila prekratka. Zakaj? Čakalo nas je presenečenje. Gostitelji so v našo čast povabili znamenitega pisatelja in profesorja Borisa Pahorja.

Močno nas je pritegnila njegova pripoved, pričevanje o strahotah 20. stoletja. Veliko nam je povedal o fašizmu, režimu, ki je bil ves čas v

senci nemškega nacizma, čeprav je bil njegov predhodnik, zato se o njem še danes bolj malo govori in niti ne vemo, kakšne grozote so pod njim pretrpeli naši rojaki. Italijanski fašisti so požigali slovenske knjige, prepovedali javno govoriti v slovenskem jeziku, tudi v cerkvi, in kakršno koli zbiranje Slovencev, požgali so njihov Narodni dom v Trstu. Izbrisali so približno petdeset tisoč Slovencev, tako da so slovenske priimke spremenili v italijanske. Za predrugačenje etnične sestave Trsta so Slovence celo izseljevali na jug Italije. Pogumni in narodno zavedni mladi ljudje, kot je bil tudi naš predavatelj, so se slovenščine učili na skrivaj. Knjige so tihotapili, učiti pa so se hodili v gore, kjer so bili varni pred fašisti.

O nacističnih taboriščih se je vedno veliko govorilo, zelo redko pa o fašističnih. Profesor Pahor nam je pripovedoval tudi o teh. Ljudje so se upravičeno bali teh delovnih taborišč, saj so fašisti pošiljali vanje moške in ženske vseh starosti, celo otroke in starce ter jih silili v težaško delo ob minimalnih obrokih hrane, spali pa so v šotorih ali na slami in veliko jih je umrlo od lakote ali bolezni. Primer takega taborišča je na Rabu – ocenjujejo, da je tam umrlo več ljudi kot v nacističnem taborišču v Dachauu. V nasprotju s fašisti so nacisti v delovna taborišča pošiljali samo moške, a so imeli tudi posebna taborišča, v katera so pošiljali vlake iz celotne Evrope, na njih pa so bili Judje in drugi narodi, tudi Slovenci – možje, žene, otroci in starci. Tam so jih slekli do golega in zadušili s plinom, trupla pa sežgali v krematoriju. Kadar jim je v taboriščih primanjkovalo delovne sile, so Jude pošiljali tudi tja, da so delali, dokler niso od izčrpanosti umrli. Ta sistematični genocid nacistov nad njimi imenujemo holokavst. Zelo zanimivo je bilo poslušati tudi o izkušnji Borisa Pahorja iz koncentracijskega taborišča Natzweiler-Struthof v Franciji, kjer je bil zaprt kot politični nasprotnik nacizma. Na prsih je zato nosil rdeč trikotnik, na njem pa je bila črka I, kar je pomenilo, da prihaja iz Italije. Povedal je, da so na dan dobili kos kruha in nekaj zajemalk rdeče pese, včasih pa malo krompirja. Polovica taborišča je služila bolnim in umirajočim, ki jih je bilo zara-

di nemogočih življenjskih razmer zelo veliko. Tam se je kot bolnik znašel tudi naš predavatelj, a je imel srečo, da je naletel na zdravnika, ki je potreboval pomoč s slovansko govorečimi bolniki. Boris Pahor je nekaj časa študiral francoščino, zato mu je lahko pomagal. Vsa njegova izkušnja je opisana v knjigi *Nekropola*, ki je v tem taborišču tudi nastajala.

Nagovoril nas je, naj bomo hvaležni, da imamo samostojno državo, v kateri vlada mir, in da moramo to tudi ohraniti. Rekel nam je, da moramo sami poskrbeti za svojo državo in jo razviti, tako da ponudimo intelektualcem več možnosti in sredstev za raziskovanje in uspeh. Na koncu nam je »položil na srce«, da moramo razviti narodno zavest in verjeti, da lahko kljub svoji majhnosti dosežemo veliko.

Po predavanju smo skupaj z Tržačani odšli na kratek ogled mesta. Po kosilu smo se odpravili do Bazovice in se poklonili štirim junakom: Ferdu Bidovcu, Franu Marušiču, Zvonimirju Milošu in Alojzu Valenčiču, ki so se leta 1927, ko je Italija postala fašistična diktatura, povezali v tajno organizacijo, da bi preprečili etnično čiščenje Mussolinijevega režima. Prepričani so bili, da je treba na nasilje odgovoriti z odporom, zato so v naslednjih letih organizirali vrsto atentatov na simbolne ustanove fašističnega režima. Njihove akcije so zahtevale dve življenji, čeprav to ni bil njihov namen, to sta bila neki slovenski agent in časnikar fašističnega glasila Guido Neri. Leta 1930 je italijanska tajna policija prišla na sled TIGR-u (Trst, Istra, Gorica, Reka) in njegove najpomembnejše člane so postavili pred posebno sodišče, ki je na procesu v Trstu mnoge obsodilo na hude zaporne kazni, zgoraj omenjene štiri pa obsodilo na smrt kot opozorilo antifašistom. Bazoviški junaki so bili ustreljeni v hrbet kot izdajalci in so bili prve žrtve fašizma.

Ekskurzija je bila zanimiva, saj smo se naučili veliko o zamočani preteklosti tržaških Slovencev in začeli slutiti, kaj pomeni biti Slovenec v Italiji. (Sanja)

Na sončen, a nekoliko hladen dopoldan 15. 10. sem kot večina filozofov kamniške gimnazije sedela v majhni učilnici sredi Trsta, kjer sem skupaj s slovenskimi dijaki tamkajšnje gimnazije pričakovala obisk pisatelja Borisa Pahorja.

Že ob vstopu je naredil vtis na nas. Ne da bi nas bilo treba posebej opozarjati, smo vsi potihnili in, kot bi trenil, je na učilnico legla vljudna tišina in roka z mikrofonom je dala besedo gospodu pred nami. Kar je povedal, ni bilo tako presenetljivo s stališča zgodovinskih dejstev, za holokavst smo že vsi slišali, vsi smo bili že seznanjeni z njegovimi obrazi, čeprav le iz zgodovinskih bukev. Presenetljivo pa je bilo, kako je to povedal. Ni govoril kot poraženec niti kot zmagovalec. Njegove besede niso bile sovražne, niso poniževale okupatorjev in niso pele hvalnic partizanom. Te besede so bile besede preživelega. Opisale so razmere, kruto in podrobno.

Ustavil se je zlasti pri razliki med holokavstom in delovnimi taborišči. Ves čas pa sta mu v ustih odmevali besedi 'slovenski narod'.

Tedaj nas je tudi opozoril na našo narodnost, na naš jezik in ponos, ki manjka tako mnogim. Njegov mirni, a odločni glas, poln neke življenjske energije, je v nas zbujal zavest o zvestobi do matrne dežele in jezika.

Čeprav je bilo to le dobro uro dolgo predavanje v majhni tržaški učilnici, sem prepričana, da bo vsak izmed takrat prisotnih še dolgo nosil v sebi spomin na malega moža z veliko energijo. (Neža)



Na slovenskem liceju v Trst (foto A. H.)

Intervju

Marija Kristina Milič



Profesorica Marija Kristina Milič na humanističnem liceju A. M. Slomška v Trstu poučuje filozofijo in humanistične vede. Preteklo šolsko leto je veliko časa preživela v Ljubljani, kajti bila je na celoletnem študijskem dopustu, zato smo se imeli priložnost bolje spoznati in primerjati šolske sisteme in položaj filozofije v njih, pa tudi šolsko politiko. Prav tako smo se obiskali. Delček zanimive izmenjave smo zapisali, da bi jo lahko delili z bralci.

Lansko šolsko leto si velikokrat prišla v Ljubljano. Kako to, da si si lahko vzela tako dolg študijski dopust?

Po Osimskem sporazumu imamo učitelji šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji možnost, da izkoristimo enoletno štipendijo za izpolnjevanje v slovenskem jeziku in stroki na

visokošolskih zavodih v Sloveniji. Ministrstvo Republike Slovenije da vsako leto osem štipendij šolnikom vseh stopenj. Maja objavijo razpis, na katerega se lahko prijavijo vsi vzgojitelji, učitelji in profesorji, ki delajo s pogodbo za nedoločen čas. V prošnji morajo predstaviti svoj študijski načrt, nato pa posebna komisija izbere tiste, ki izpolnjujejo pogoje in ustrezajo merilom. Štipendija je običajno enoletna, včasih pa se podaljša na dve leti, a to le, če se kdo odloči za pisanje učbenika.

Dobitnik štipendije na uvodnem sestanku na Ministrstvu za šolstvo razgrne svoj delovni načrt in se naprej samostojno organizira, na koncu študijskega leta pa predstavi krajše poročilo o opravljenem delu. V zadnjih letih imajo dobitniki štipendije na Centru za slovenščino tudi dva sklopa predavanj o slovenskem jeziku.

V lanskem šolskem letu sem štipendijo dobila tudi sama. Ker poučujem filozofijo in humanistične vede (antropologija, sociologija, psihologija, pedagogika), sem se odločila za dvojni študijski program na FF v Ljubljani, in sicer sem na oddelku za filozofijo poslušala didaktiko filozofije (prof. M. Šimenc), več predmetov pa na oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo (prof. B. Baskar, prof. K. Šterk).

Prošnjo pa sem predložila, da bi posodobila svojo didaktiko ter se seznanila s priročniki in učbeniki za vse predmete, ki jih poučujem. Didaktika je namreč po mojem ena izmed šibkih točk italijanskih šolnikov, pa tudi slovenskih, ki so kot jaz študirali v Italiji, zaradi našega nesistematično pridobljenega znanja na tem področju (to velja predvsem za višjo srednjo šolo). Za italijanske liceje izide vsako leto več novih učbenikov (za družbene/humanistične vede in za filozofijo), ki so prirejani po novih

ministrskih smernicah in vsebujejo predpisane vsebine, berila avtorjev, glosarje, vaje za samo-preverjanje idr. Profesorji na slovenskih šolah imamo možnost, da uvedemo učbenike, ki so v rabi na slovenskih gimnazijah, te pa dopolnujemo s fotokopijami naših izvlečkov, člankov idr. Za psihologijo in sociologijo si na tak način zelo pomagamo, za antropologijo, pedagogiko in predvsem filozofijo pa za zdaj (*zaradi drugačnih učnih načrtov*) ni učbenikov, ki bi jih lahko uvedli.

Začniva s filozofijo. Na prvi pogled je tako nesamoumevna v današnjem svetu, da moram vsakega intervjuvanca vprašati, kako se je začelo. Ali se spomniš, kaj je bilo v ozadju tvoje odločitve za študij filozofije? Kako v Italiji poteka študij za profesorja filozofije?

Izbrala sem študij filozofije, ker me je zanjo navdušila profesorica na znanstvenem liceju. Njene ure so bile drugačne, postavljala je vprašanja, vrtala v nas in ni sprejemala izgovorov: morali smo začeti misliti. Zanj smo bili dijaki pri sedemnajstih letih odrasli, obravnavala nas je kot sebi enakovredne. Opozarjala nas je na našo družbeno-politično odgovornost, zanjo je bilo nepojmljivo, da ne sledimo političnemu dogajanju in ne beremo časopisov. Filozofijo je v skladu z učnimi načrti poučevala zgodovinsko in povezano z zgodovino, zgodovinski okvir je bil zanjo neločljivo ozadje vsakršnega dogajanja, filozofija pa instrument, s katerim se dejavno vključujemo vanj, da lahko kritično beremo realnost. V ozadju moje odločitve je torej verjetno bila želja, da bi se tega naučila.

V Italiji je stolica filozofije povezana z zgodovino na znanstvenem in klasičnem liceju oz. s humanističnimi vedami na humanističnem liceju. Profesorji filozofije imajo opravljene različne fakultete, od diplome iz sociologije, psihologije, jezikov, političnih ved, zgodovine ali filozofije, dovolj je, da imajo izpite iz predmetov, ki so predvideni za poučevanje filozofije. Med njimi pa ni nobene didaktike in tudi praksa ni predvidena.

Po diplomi (ali pa že prej) se profesor zaposli na šoli kot suplent s pogodbo za določen čas in čaka na razpis natečaja, kar lahko traja tudi deset let. Šele ko uspešno opravi natečaj, na katerem se preverja predvsem natančno poznavanje vsebin, se mu začne odpirati možnost stalne zaposlitve, to pa lahko traja tudi dvajset ali več let. V Italiji je približno en milijon šolnikov vseh stopenj, od teh dela približno 10 % s pogodbo za določen čas. Med drugim italijanski šolniki spadajo med najstarejše v svetovnem merilu, saj jih ima celo 55 % več kot 50 let.

Nekateri so precej nasprotovali moji študijski izbiri filozofije – mar bi študirala kaj koristnega, je bil čisto aristotelovski argument. Kako je bilo s tabo?

Nobeden ni nasprotoval moji izbiri, študij filozofije je bil v skladu z usmeritvijo šole pričakovana, saj je bila večina predmetov na znanstvenem liceju literarnih oz. humanističnih. Znanstveni licej je bil tak samo po uradnem imenu, v resnici je bilo latinščine vsaj toliko kot matematike, v 4. razredu celo več. To je le eden od paradoksov italijanskega šolstva. Stališče mojih bližnjih je torej bilo, naj študiram, kar me veseli, ne glede na koristnost študija, dovolj, da sem o svoji izbiri prepričana. Ni mi bilo treba posebej argumentirati svoje izbire in, kakor vem, so tudi moji sošolci svobodno izbirali študijsko smer. V osemdesetih letih pa tako ali tako niso bili predvideni sprejemni izpiti za študij na univerzi. Po končani srednji šoli smo se lahko vpisali na katero koli fakulteto. Ta demokratična pridobitev, liberalizacija univerzitetnega študija, je bila dosežena leta 1969, pod pritiskom študentskih protestov. Danes so stvari drugačne, ponovno so uvedli sprejemne izpite za večino fakultet.

Kako komentiraš tale stavek s spleta goriškega klasičnega liceja: »V iskanju novih ustvarjalnih ravnovesij med vrednotami izročila in izzivi bodočnosti privzgaja v dijaku kritično razumevanje in odprtost do vsakega znanja in do neponovljivih dragocenosti človekovega

duha. « Takšen šolski diskurz je pri nas nemogoč, neverjeten. Ostala sem brez besed, osupla in brž preverila, kaj pri nas pravi zakonodaja o ciljnih gimnazijah in kaj šole napišejo na splet. Nič podobnega.

V Gentilejevem stopenjskem šolskem načrtu (1923) je klasični licej stal na najvišji stopnički, namenjen je bil izobraževanju vodilnega razreda. Šola je bila zelo selektivna in elitna, vsi vidnejši italijanski politiki in kulturniki imajo opravljen klasični licej. Ta se je od vseh licejev v času najmanj spremenil: o njegovem kulturnem poslanstvu, ohranjati tradicijo, ki se členi predvsem na temeljito poznavanje grščine, latinščine, slovenščine, italijanščine, zgodovine umetnosti, zgodovine, filozofije, ni v teh skoraj 90. letih nihče podvomil. Danes je še vedno razširjeno prepričanje, da je šola za zelo dobre dijake, kar pa lahko škodi ugledu drugih šol, njihovih dijakov in profesorjev. Njeni cilji so, v primerjavi s cilji drugih licejev, najvišji, najsplošnejši in najplemenitejši. V tem stavku torej vidim potrjevanje starih ambicij liceja kot šole za izbrance, ki edina omogoča celostno in kritično razumevanje realnosti. Vsiljuje pa se mi tudi ideja, da gre za običajne visoko doneče fraze dvolične italijanske šolske politike. Ta po eni strani poudarja kulturno poslanstvo šole in povičuje vlogo šolnikov kot posredovalcev kulture, po drugi pa šolam ne omogoča kakovostnega delovanja. Izobraževanje in usposabljanje profesorjev je npr. podrejeno razpoložljivosti finančnih sredstev, ne pa potrebam pouka.¹

Moja osuplost izvira iz tega, da na spletnih straneh naših gimnazij komajda najdemo omenjeno splošno izobrazbo, čeprav nosi naša gimnazija ime splošna. Zdi se, da je z zatonom klasične gimnazije in odhodom njenih zadnjih generacij zamrlo tudi razumevanje, kaj splošna izobrazba sploh je. Ker je torej utonilo v pozabo, kaj je splošna izobraz-

ba in da filozofija samoumevno spada v njen okvir, se kar naprej bojimo, da nas bo spet doletel izgon iz gimnazij ali pa jo bo kakšna od prihodnjih reform postavila na stranski tir. Pri vas kaj takega ni mogoče, domnevam. Ali lahko opišeš, kakšen je položaj filozofije in profesorja filozofije na vaših licejih?

Položaj profesorja filozofije je enakovreden položaju profesorjev drugih predmetov in splošno mnenje je, da je filozofija pomemben učni predmet, ki formira dijake. Pred leti so celo začeli poskusno uvajati filozofijo na nekaterih tehniških šolah, saj se je zdelo, da morajo tudi ti dijaki pridobiti vsaj nekaj humanistične izobrazbe. Pomembnost učnega predmeta merimo predvsem po številu ur, dodeljenih v predmetniku. Tega števila se zadnja reforma ni dotaknila, zato se tudi položaj filozofije ni spremenil in domnevam, da se ne bo v niti v prihodnosti, ker je filozofija globoko povezana z italijansko kulturo, s pojmovanjem šole in izobrazbe. Profesorji literarnih in humanističnih ved smo na licejih v večini in enotno poudarjamo pomen splošne kulture kot trdnega temelja vsakega študija, tudi znanstvenega.

Eno leto si spremljala didaktiko filozofije pri prof. Šimencu na Filozofski fakulteti. Hodila si tudi na hospitacije. Zame je bilo hospitiranje v Gorici blažji šolsko-kulturni šok. Še bolj sem se prepričala, da smo na tej strani meje brez potrebe izkoreninili drobne šolske rituale za bolj gladek potek učnega procesa, recimo stanje pred začetkom ure. Kako si ti doživela vzdušje v naših šolah?

Vsakič ko zamejski šolniki obiščemo kako šolo v Sloveniji, ugotavljamo, da slovenska država skrbi za šolo, tako da gradi nove stavbe ter vzdržuje in posodablja starejše, pa tudi učilnice, laboratorije, jedilnice, telovadnice in šolska igrišča, skrbi za knjižnice in za izobraževanje učiteljev. Kulturni šok je za nas neizogiben, saj takih standardov v Italiji običajno nismo vajeni, predvsem stavbe srednjih šol so dotrajane ali v slabem stanju, s slabo in zastarelo opremo,

¹ Po zadnji reformi srednjih šol (2010) imamo v Italiji šest licejev: klasični, znanstveni (smer z latinščino ali brez latinščine v predmetniku), glasbeni, jezikovni, umetnostni in humanistični.

večkrat brez računalnikov, telovadnice in informatizirane knjižnice. Tudi do izobraževanja imate pri vas drugačen pristop, izobraževanje učiteljev je resna zadeva, pomemben vidik vaše profesionalnosti. Izobraževanja se lotevate vsi, v Italiji pa je to prepuščeno dobri volji in interesom posameznikov.

Tako lahko rečem, da je med slovenskimi učitelji v Italiji razširjeno in še kar utrjeno stališče, da je šola v Sloveniji boljša od italijanske. Vsakič ko obiščemo kako slovensko šolo, imamo občutek, da v njej živi duh šole. Škoda, da se z novimi določili in normami (več dijakov na razred, znižanje učiteljskih plač) ta duh utesnjuje in duši, skratka, ruši se nekaj, kar bi moralo biti vsem v ponos.

Glede »drobnih šolskih ritualov« naj povem, da smo se na naši šoli o tem veliko pogovarjali in se spraševali, ali je smiselno od dijakov zahtevati npr., da vstanejo, ko vstopi profesor v razred. Včasih se nam je to zdelo zastarelo, v tem smo videli nepotrebno potrjevanje avtoritete in moči odraslega nad mladim človekom ter le formalno izkazovanje spoštovanja učiteljeve avtoritete. Mislili smo, da to lahko vodi k poglobljanju razdalje med profesorjem in dijakom, do slabe komunikacije. Danes razmišljamo drugače. Ta ritual ponovno uvajamo, dijaki so ga sprejeli kot eno od praks njihovega vsakdanjega življenja na šoli, zanje je le znak, da se mentalno zberejo, da se s profesorjem pogledajo v oči, ko se ob začetku ure pozdravimo.

V Italiji ste še vedno zavezani zgodovinskemu pristopu, tudi nove smernice gredo v to smer. Pri nas smo se od zapovedane zgodovine filozofije začeli oddaljevati že na koncu osemdesetih let, ko je v naš prostor vstopil program mednarodne mature in smo srečali problemskega. Kako je videti ta opozicija s tvojega zornega kota? Zdi se mi, da je zgodovinski pristop preobložen s faktografijo, a to izhaja iz moje izkušnje 70 ur zgodovine filozofije, ko se je prikaz zgodovinskega razvoja filozofskih idej moral zaključiti s Kantom, če

sem hotela, da dijaki zraven še kaj razumejo. Razkošja treh let filozofije s tremi urami nisem doživela.

Izobrazba italijanskih profesorjev filozofije je zelo raznovrstna, pouk filozofije pa razmeroma enoten: prevladuje zgodovinski pristop v sestavi triletnega programa pouka filozofije, pa tudi v posameznih učnih sklopih. Filozofijo obravnavamo kronološko, avtorje pa z vidika geneze njihove misli. Nove licejske smernice so potrdile in utrdile dosedanje prakso: avtorje in obdobja moramo obravnavati v zgodovinski perspektivi. Tudi najnovejši učbeniki za italijanske šole so tako strukturirani. Po drugi strani pa so ministrski načrti tako ohlapni, da dopuščajo ustvarjalno branje in razlago le-teh. To pomeni, da lahko vsakdo ravna, kot misli, da je prav, po načelu, da je dovoljeno vse, kar ni izrecno prepovedano. Ker nikjer ne piše, da je problemski pristop prepovedan, ga lahko uvedem, dovolj je, da svojo izbiro primerno didaktično opravičim v osebnem letnem učnem načrtu. Pri didaktiki filozofije, ki sem jo lani spremljala, pa sem slišala, da glavni problem pouka filozofije ni nasprotje med zgodovinskim in problemskim pristopom, ampak med učitimi misliti in učitimi vsebine. In tudi med tema dvema ni nujno nasprotje, saj učimo misliti z vsebino in vsebine najbolje predstavimo, če vpeljemo vprašanje, na katero poskuša avtor s svojo vsebino (teorijo) odgovoriti.

Ali je/bo enoletno poglobljanje v didaktiko filozofije kaj predrugačilo tvoj pogled na poučevanje filozofije in samo poučevanje?

Dijaki so mi na začetku šolskega leta povedali, da si pri pouku želijo razmišljati, filozofirati, ne le obnavljati nauke in ideje drugih, tako da letos manj govorim in več poslušam in večkrat se izkaže, da je tisto, kar mi povejo, veliko zanimivejše od tistega, kar sem jim bila sama pripravljena povedati.

Iz svojega letnega učnega načrta sem črtala razne družbeno-kulturne okvire, uvode v

obdobja in filozofske nauke ter na splošno pazim, da je učna ura čim bolj podobna uri filozofije in čim manj uri zgodovine. Ugotavljam, da je zgodovinski pristop veliko enostavnejši in varnejši, novega pa se nekako šele učim. Sem torej novinka in to ni slabo, saj imam poleg neizkušenosti novincev tudi njihovo navduženje.

Imela pa sem še to srečo, da sem lahko eno leto spremljala didaktiko filozofije pri prof. Šimencu. Na predavanjih smo vadili posamezne segmente pouka filozofije (razlago, dialog) in se iz izkušenj učili. Občutek imam, da sem opravila eno pot, kar mi zdaj omogoča, da gledam na stvari drugače.

Letošnja izkušnja na obeh slovenskih licejih in prebiranje vaših šolskih spletnih strani vključno z uradnimi dokumenti sta me prepričala, da je pri vas izobraževanje še vedno kultiviranje človeka, izobraženost še vedno čisto klasična vrlina, ne pa nekaj zunanjega, neko sredstvo, ki ima za cilj dobro kariero. Ali gre samo za moj občutek ali tudi ti opažaš to razliko?

V naših šolah obravnavamo več stvari tudi zato, da bodo imeli dijaki dovolj široko splošno kulturo. Tudi na tehniških šolah, ne le na licejih. Dijaki sprejmejo, na podlagi nekega medsebojnega »nenapisanega dogovora«, da se učijo tudi stvari, ki se zdijo neuporabne ali nekoristne, npr. latinščino, ker to spada v njihovo splošno kulturo. Skupaj s starši pričakujejo, da bodo po končanem šolanju imeli solidno splošno kulturo. Naši profesorji na liceju so ravnali podobno: obravnavali so nas dijake kot bodoče intelektualce in zagovarjali idejo, da je kultura vrednota sama po sebi, da se učimo predvsem zase, za svojo kulturno rast. Nagovarjali so nas, naj kupujemo knjige, da bomo imeli svojo osebno knjižnico, ki je nekak zunanji izraz naše kulturne identitete.

Izobraženosti pa v Italiji na splošno ne povezujejo z dobro kariero, ker se v praksi zelo pogosto dogaja, da dobra izobrazba ne jamči kariere

in pogosto niti službe. Vsako leto zapusti Italijo približno 45.000 mladih diplomirancev, ki najdejo zaposlitev v tujini (ZDA, VB, Francija, Nemčija, Španija), potem ko jo več let neuspešno iščejo doma. Veliko se jih sploh ne vrne, ker v Italiji nimajo nobenih perspektiv. Nekako je Italija še vedno izseljenska država.

Italijanov je 30-krat več kot nas, zato je ponudba učbenikov in vsakovrstnega odličnega gradiva za poučevanje velika. Profesor nima časa, da bi preštudiral eno celo filozofsko smer za eno uro, ima pa pri vas na voljo dobro gradivo, iz katerega lahko dobi vpogled v bistvene ideje neke smeri ali avtorja. Zato se mi zdi, da je tudi vaše poznavanje filozofije, smeri, šol, avtorjev in zgodovinskih obdobj veliko večje od našega, ki takšnega priročnega gradiva nimamo. (Da je gradivo dobro, sklepam po prevodu Realeja.)

Italijanski kolegi imajo na voljo res veliko gradiva. Vsako leto izidejo novi učbeniki s priročniki za profesorje, pa tudi spletnega gradiva je veliko. Vsi učbeniki imajo veliko odlomkov filozofskih besedil z napotki za delo z besedilom ali vajami za preverjanje znanja. Veliko klasikov je poleg tega že v ekonomski izdaji, tako da npr. lahko dobimo vsa Platonova ali Nietzscheva dela v eni sami knjigi, in to le za nekaj evrov.

Sama pa se ne najdem preveč z novimi učbeniki, raje imam starejše, ki so jih napisali raziskovalci zgodovine filozofije (npr. Mario Vegetti, specialist za antično znanost, Sergio Moravia, specialist za Nietzscheja in eksistencializem) in filozofi sami kot Nicola Abbagnano. Njihova zgodovina filozofije ni sistematičen, didaktično nazoren, a hladen seznam kulturnozgodovinskih obdobj, življenjepisov, nauk, glosarjev in pojmovnih shem, ampak je predvsem strastna pripoved, zgodba o filozofiji. V njej eksplisitno in dosledno, skozi obdobja, avtorje in berila razvijajo svojo osebno razlago zgodovine filozofije. V novejših učbenikih to pogrešam, zato me ti malce odbijajo ali dolgočasijo.

Pri nas se spet pripravlja reforma, tokrat spre-

minjanje mature. Kako je z reformami pri vas? Kakšna je italijanska šolska politika?

V Italiji šolniki nikoli ne vemo, s čim nas bodo presenetili z vrha, včasih imamo občutek, da se s šolstvom ukvarjajo osebe, ki nimajo pravega vpogleda v njeno realnost, in predvsem, da zanje ne snujejo nobenega organskega razvojnega načrta. Zdi se tudi, da mora vsaka nova vlada povedati svoje tudi v šolstvu, včasih celo tako, da izniči pozitivne pridobitve prejšnje vlade. Reforme si tako sledijo z istim ritmom kot vlade, nekatere prinesejo kako novost, druge pa ostanejo le na papirju, ker je medtem vlada padla, tako da naposled vse zvođenijo.

Šola je institucija, ki je zelo inertna in se zelo počasi spreminja – in to je za italijansko šolo še zlasti res. Spreminjajo se le posamezne šole, in to predvsem na pobudo posameznikov ali tima, ki je sposoben uspešno krmariti med določili z vrha in možnostmi območja ter lokalnih oz. deželnih institucij. V vsej negotovosti torej, ki

spremlja italijansko šolsko življenje, smo se zato šolniki naučili ravnati po zdravi pameti, kar pomeni ne vzeti usodno resno vsega, kar pride z vrha, naučili smo se šteti predvsem sebe in kolege, ki mislijo podobno, ter si postavljati kratkoročne cilje. Včasih pa imamo res občutek, da ne moremo zgraditi kaj trajnejšega, ampak da vedno znova postavljamo le temelje in ogrodja.

Pred kratkim so npr. v sklopu varčevalnih ukrepov predlagali dvig tedenskega števila obveznih ur pouka za profesorje s sedanjih 18 na 24, seveda brez vsakršnega poviška plač. To bi poleg velike obremenitve za stalno zaposlene pomenilo za 100.000 prekernih šolnikov izgubiti vsakršno iluzijo o zaposlitvi za nedoločen čas, saj bi stalni krili vsa razpoložljiva mesta. To zamisel so po takojšnjem odzivu sindikatov in stavki šolnikov opustili, pričakujemo pa lahko nove ukrepe.

Spraševala je Alenka Hladnik.



V Bazovici (foto A. H.)

Hospitacije na Gregorčič-Trubarjevem liceju v Gorici

Gorica, 13. marca 2012

Uradno ime šole se glasi *Državni izobraževalni zavod s slovenskim učnim jezikom Gregorčič - Trubar*. V Gorico smo prispeli s tremi avtomobili, profesor Šimenc, njegovi študentje didaktike filozofije ter gosta Janez Ciperle, pripravnik na Gimnaziji Kranj, in avtorica zapisa, profesorica filozofije na kamniški gimnaziji. Skupaj s profesorico filozofije iz Trsta Marijo Kristino Milič, ki je dala pobudo za obisk, nas je bilo dvanajst. Prijazno so nas sprejeli ravnateljica zavoda Mihaela Piriš, podravnatelj Peter Černic in Sara Semec, ki je organizirala hospitacije, vsi tudi profesorji filozofije – prav neverjetna množica filozofov na eni šoli, pri nas bi jih toliko nabrali šele v šestih in več gimnazijah. Profesorja Piriš in Černic sta imela pregledni predavanji, prva o italijanskem šolskem sistemu, drugi o položaju filozofije v njem vse od zedinjenja Italije (1861) do danes in o novih učnih načrtih za filozofijo. Nato smo se odpravili hospitirat v 4. letnik znanstvenotehnološke smeri. Če je bil velik že prvi kulturni šok – živo dojetje, da so na licejih tik za mejo filozofi veliko gosteje posejani kakor tostran meje, je bil drugi še dosti večji. Iz sprejemnice smo se med kramljanjem o šolskih sistemih odpravili po mirnem hodniku – mirno vzdušje je bilo prav tako v čistem nasprotju s hektičnim stanjem na naših šolskih hodnikih – in srečali profesorja Viljema Gergoleta. V tem je zazvonilo, še vedno smo se spoznavali, nikamor se ni mudilo, kar je povzročilo vznemirjenje: le kaj se dogaja, zakaj ne gremo v učilnico, saj je vendar že zvonilo in zvonec – pravi klasični šolski

zvonec – je še odzvanjal, ko se je od nekdaj vzel dijak, vzel profesorju Gergoletu torbo iz rok in odkorakal v učilnico, iz katere so proti nam pogledovali čakajoči dijaki. Gostitelji so opazili naše vznemirjenje in pojasnili, da ura traja 55 minut in da je vanjo všteti tudi odmor. Naposled smo se usedli v učilnico, dežurna je zaprla vrata, dijaki so posedli šele po profesorjevem dovoljenju in na mizi so že imeli pripravljene odprte zvezke.



Gorica (foto A. H.)

Začela se je ura o Leibnizevem nauku o monadah. Naloga študentov je bila didaktično jo analizirati, moja pa posneti nekaj fotografij in opazovati medosebne odnose. Profesor je bil blizu dijakom, saj je bilo predavanje do njih prijazno in so ga lahko sproti zapisovali, izražal se je bogato in retorično spretno (sploh ni bila to »basic slovene«), se trudil za razumevanje, zastavljal vprašanja in dijaki so sproščeno, brez strahu odgovarjali. Toda profesor je bil tudi oddaljen od njih – njegova avtoriteta je bila poudarjena z drobnimi šolskimi rituali: dijak mu je prišel po hodniku nasproti in mu odnesel torbo v učilnico, dežurni mu je pridržal vrata in jih zaprl za njim, dijaki so stali, dokler jim ni dovolil sesti, med uro so upoštevali njegova

navodila, brez opozarjanja so zapisovali v zvezek. Primerjave so se podile po mislih. Že res, da ima slovenska gimnazija v Italiji poseben položaj, da je v oddelkih malo dijakov, da traja ustreznica naši gimnaziji pet let, da so ure daljše ... neodvisno od tega je bilo šolsko vzdušje povsem drugačno od našega. Predvsem je osupnil mir, osredotočenost na pouk, prijazen odnos med dijaki in profesorji, ni bilo opaziti nobene naglice, katere posledica bi bila napol opravljeno delo, dijakom se ni neznansko mudilo iz učilnice, pa čeprav je bila po uri profesorja Gergoleta na vrsti malica. Morda je tako tudi zato, ker v Gorici ne smejo zapustiti šolskega dvorišča, zato med odmori v okolici šole ne postavajo skupine dijakov kakor pri nas. Naslednjo uro je imel profesor Černic z dijaki tretjega letnika klasičnega liceja (tj. zadnji letnik) uro o Webbru in opremil jo je z bogatim gradivom na ppt.

Profesor Černic se je v svojem uvodnem prikazu dotaknil tudi novega italijanskega učnega načrta za filozofijo iz leta 2010. Objavljamo ga skupaj z zgornjim poročilom.

Alenka Hladnik



Gorica (foto A. H.)

Ministrske smernice za umetnostni, klasični, jezikovni, glasbeni, znanstveni in humanistični licej

Splošni okvir in kompetence

Pouk filozofije dijakom omogoči, da ob zaključku liceja razvijejo zavest o pomenu filozofske refleksije kot specifične in temeljne modalitete človeške misli, ki si je v različnih zgodovinskih obdobjih in v različnih kulturnih tradicijah stalno postavljala vprašanja o spoznavanju, o človekovi eksistenci, o smislu biti in bivanja. Poleg tega omogoči pridobiti celovit pregled nad ključnimi prehodi zgodovinskega razvoja zahodne misli in dojeti pri avtorju oz. temi tako povezavo z zgodovinsko-kulturnim kontekstom kot potencialno univerzalistični pomen, ki ga vsaka filozofija ima. Vse avtorje je zato nujno vključiti v sistematični okvir in brati njihova dela ali odlomke, kar omogoči razumevanje filozofskih problemov ter kritično vrednotenje rešitev, ki jih ponudijo.

Poznavanje avtorjev in temeljnih filozofskih problemov dijakom omogoči razvijati osebno refleksijo, sposobnost poglobljanja in kritičnega presojanja; še posebej se je treba posvetiti racionalni diskusiji, sposobnosti argumentiranja ob upoštevanju različnih metod, s katerimi razum spoznava realnost, in pomenu medosebne dialoga. Obravnava različnih avtorjev in branje njihovih del se morata osredotočiti na naslednje temeljne probleme: ontologija, etika in vprašanje sreče, razmerje med grško filozofijo in kasnejšimi tradicijami, v prvi vrsti religioznimi, moderna znanost in filozofija, problem spoznavanja, občutje lepote, svoboda in oblast v politični misli (tema, ki se povezuje z državljanskimi kompetencami). Dijak bo moral znati kontekstualizirati filozofska vprašanja in različna spoznavna področja, razumeti miselni in filozofski izvor glavnih tokov in problemov sodobne kulture ter prepoznati povezave med filozofijo in drugimi vedami.

Specifični učni cilji

Drugi bienij (3. in 4. r.)

V drugem bieniju se bo dijak seznanil s specifičnostjo filozofskega védenja, naučil se bo uporabljati temeljno filozofsko terminologijo in celovito razložiti obravnavane filozofske ideje in nauke.

Obravnavani avtorji in predelane vsebine morajo predstavljati najpomembnejše etape filozofskega raziskovanja od začetkov do Hegla in oblikovati čimbolj celovit učni proces ob upoštevanju zgoraj omenjenih temeljnih problemov.

V okviru antične filozofije je nujno obravnavati Sokrata, Platona in Aristotela. K njihovem učinkovitejšemu razumevanju bo pripomoglo poznavanje predsokratske filozofije in sofistike.

Z analizo razvoja filozofije v helenistično-rimskem obdobju in novoplatonizma bomo vpeljali temo soočanja med grško filozofijo in biblijskimi religijami.

Od srednjeveških avtorjev je nujno obravnavati Avguština Hiponskega v okviru patristike in Tomaža Akvinskega v okviru sholastike (od njenih začetkov do odkritja Aristotela in vse do njene krize v 14. stol.).

Znotraj moderne filozofije je nujno obravnavati naslednje teme in avtorje: znanstvena revolucija in Galileo Galilei, problem metode in spoznavanja; Descartes, Pascal, Locke in še posebej Kant; nemški idealizem in Hegel.

Zgoraj omenjene teme je primerno razviti v povezavi z naslednjimi kulturnimi gibanji: humanizem in renesansa, razsvetljenstvo, romantika. Pri tem je treba upoštevati tudi doprinos avtorjev, kot so npr. Hobbes, Spinoza, Leibniz, Vico, Hume in Rousseau, ter razširiti refleksijo tudi na druge tematike (na primer: politična misel).

Peti letnik

V petem letniku se je treba posvetiti predvsem sodobni filozofiji, obdobju od postheglgovskih filozofij do danes.

V okviru filozofije 19. stoletja je nujno obravnavati naslednje avtorje: Schopenhauer, Kierkegaard in Marx. Kulturni okvir dobe dopolnimo z obravnavo pozitivizma, z odzivi in diskusijami, ki jih je spodbudil in odprl, ter s pregledom pomembnejših etap razvoja znanosti in teorij spoznavanja.

Sledijo naslednji avtorji: Nietzsche, Freud in vsaj trije avtorji oz. problemi filozofije 20. stoletja različnih usmeritev, na izbiro med sledečimi:

- a) fenomenologija in eksistencializem
- b) italijanski novoidealizem
- c) dunajski krog in analitična filozofija
- č) vitalizem in pragmatizem
- d) krščanska filozofija in nova teologija
- e) razvoj in interpretacije marksizma, predvsem italijanskega
- f) teme in problemi politične filozofije
- g) razvoj epistemološke refleksije
- h) filozofska hermenevtika.



Gorica (foto A. H.)

Drugi simpozij Razpotja na poljanah filozofije

Štanjel, 20. maja 2012

Po enoletnem premoru je Grad Štanjel spet gostil mlade iskalce resnice na že drugem filozofskem simpoziju Gimnazije Poljane v organizaciji prof. Borisa Šinigoja.

Iz Ljubljane smo se odpravili zgodaj dopoldne in se že na vlaku začeli ogrevati za poznejše filozofsko razglabljanje. Da je bilo vzdušje še bolj sproščeno, sta poskrbela prof. Šinigoj in prof. Nina Miri, oba s svojimi življenjskimi prigodami, ki smo jim z veseljem prisluhnili. Tako smo kaj hitro prispeli v Štanjel in se nemudoma povzpeli na grad, natančneje v Galerijo pri Valetovih, kjer se je nekaj minut čez opoldne začel simpozij.

Odprl ga je prof. Šinigoj z uvodnim nagovorom, v katerem je razglabljal o filozofiji kot načinu življenja danes. Nato je prepustil besedo dijakinji Maši Grošelj, ki jo je doletela čast, da kot prva predstavi svojo maturitetno nalogo, katere izhodišče je bila Sofoklejeva Antigona in ki je obravnavala vprašanje dostojanstva biti in ne biti. Maša je, zavzeta za dramsko igro, uprizorila še odlomek iz te tragedije in nas seveda navdušila. Nato je bila razprava, po njej pa je prišel na vrsto Tilen Javornik, ki nas je popeljal v sam Platonov Simpozij, do vprašanja ljubezni kot poti do spoznanja Resničnega in Lepega. Spet je sledila razprava, po njej pa smo si vzeli odmor za okusno kraško kosilo v grajski restavraciji in potep po Ferrarijevem vrtu, ki nas je očaral s svojo pravljíčnostjo.

Ko smo se nadihali svežega zraka in pozobali nekaj češenj, je prišel čas za mojo (s strani dijakov zadnjo) predstavitev, ki je temeljila na Yourcenarinih Hadrijanovih spominih ter zajela teme tesnoba bivanja, samospoznanje in uresničenje Platonovega sna ter njihovo aktualnost. Po razpravi je dobila besedo še prof.

Miri, ki je – kot navdušenka nad Nietzschejem – razglabljala o njegovi filozofiji. Ker nam je čas začel uhajati, saj smo morali izpeljati še sklepni koncert in ujeti vlak, je bila ta razprava nekoliko krajša od poprejšnjih in žal tudi ni bilo časa za dodatne replike, vendar je bila še vseeno več kot mikavna, za kar je (tako kakor pri vseh prejšnjih predstavitev) poskrbel filozof Marko Ogris, ki nam je zastavljal nadvse zanimiva vprašanja in obogatil naše razmišljanje.

Sklepni koncert je začel prof. Šinigoj na flamenco kitari, pozneje sem se mu s petjem pridružila za Seikilovo nagrobno pesem, zaključila pa sva z Zrejlím žitom. Zasedba je bila zaradi odsotnosti glavne vokalistke in še nekaj spremljevalcev okrnjena, toda maloštevilne publike to ni dosti zmotilo, saj je koncert sprejela z bučnim ploskanjem.

Potem smo karseda hitro pobrali svoje stvari, se poslovili in odhiteli proti železniški postaji. Zadihani smo k sreči ugotovili, da vlaka nismo zamudili.

Našega simpozija pa s tem ni bilo konec – najdaljša razprava je bila še pred nami. Med vožnjo iz Štanjela proti Ljubljani sta na svoj račun prišla še dva udeleženca simpozija, oba bivša poljanca, zdaj študenta filozofije na Filozofski fakulteti, Marko Markič in Katarina Mihelič, ki sta doživeto razglabljala o vprašanju začetka in konca, pri čemer sta se opirala predvsem na klasike daoizma.

Ko se je vlak ustavil, smo odšli vnóvič vsak na svojo pot, a vsi bogati za izkušnjo več in vsi enaki v srcih, vsi zaljubljeni v modrost.

Tinkara Jec!

Študijsko srečanje učiteljev filozofije

Ljubljana, 23. avgust 2012

Tokratno srečanje je bilo razdeljeno na tri glavne dele. V prvem smo govorili o preverjanju in ocenjevanju znanja – pri »rednih urah« pouka filozofije in v maturitetnih skupinah. Prispevek in izhodišče za razpravo je pripravila Alenka Hladnik, ki je ponudila nekaj svojega gradiva in primerov tega, kaj sama vključi v zaključno oceno. V nadaljnji razpravi smo govorili zlasti o tem, kako dijaki pridobivajo ustne ocene, in nekaterih posebnostih, na katere moramo biti pri tej vrsti ocenjevanja še posebno pozorni. Del ustne ocene je pogosto pravilna obnovitev usvojenega znanja oziroma reprodukcija fotografije, vendar je bil eden od poudarkov v razpravi tudi, da to nikakor ne more biti dovolj za doseg najvišjih ocen. Količina zapomnjenih vsebin ima svoj pravi smisel šele, če dijaki s tem znanjem lahko bolje raziščejo neki filozofski problem. Sledilo je kar nekaj primerov dobre prakse ocenjevanja: od tega, da se ocenijo domače naloge tistim, ki so se zanje dodatno potrudili, do ideje, da si dijak pridobi ustno oceno na začetku ure filozofije z obnovitvijo vsebine predhodne ure. Hkrati s pridobljeno ustno oceno je njegova predstavitev vselej neki uvod, s katerim se naredi navezava na prejšnjo uro (kar prispeva tudi h kontinuiteti pouka).

Drugi prispevek je pripravil Andrej Adam. V njem se je lotil premisleka ob branju dela *Šola ni podjetje* francoskega avtorja Christiana Laval. Teme, ki jih navedeno delo odpira, so usmerjene zlasti k problemu razmerja med šolskimi praksami in ideološkimi nagovori. Konkretnjeje k temu, kateri so premiki v šolstvu v zadnjih letih (desetletjih) in kako se v njih izražajo usmeritve neke politične opcije za prevlado. Ta politična opcija je v teoretskih diskurzih najpogostejše imenovana »neoliberalizem«. Gre predvsem za poskus, da bi model delova-

nja trgov prevladal še nad drugimi področji človeške družbene biti. Skratka, neoliberalna ideologija združuje v sebi nekatere ideje, ki imajo pomembno mesto zlasti tam, kjer ponudniki storitev in dobrin na trgu med sabo tekmujejo za dobiček, takšne ideje pa so dobile svoje mesto tudi v šolah in drugih ustanovah, katerih poslanstvo je sicer širjenje znanja in ustvarjanje vednosti. Zato se sprevrača klasična (razsvetljenska) ideja izobraževanja, po kateri je izobrazba sama že vrednota (saj prispeva h kakovosti človeškega življenja) – izobraženost postane zlasti sredstvo za doseg nekega cilja, ki z njo ni neposredno povezan. V šolah se tako danes govori o »uporabnem znanju«, o »vseživljenjskem učenju«, o »učenju učenja« ipd., ki so za nas postali tako običajni izrazi, da se redko vprašamo o njihovem pomenu. Laval pa pokaže, da so izrazi, kakršni so navedeni (še eden takšnih je tudi »kritično mišljenje«), v resnici ideološki in da se tedaj, ko dobijo mesto v šolskem diskurzivnem polju, v šolsko prakso prikrade neka tiha podmena, po kateri je pouk zlasti neko usposabljanje in priprava za to, da bodo izobraženi ljudje lahko bolje tekmovali na trgu.

Drugače rečeno, pouk postane skrčen na pridobivanje nekaterih kompetenc ali oblik vedenja, ki jih potrebuje neko podjetje. Temeljna dolžnost učiti se pa ni več povezana z emancipacijo duha, temveč z zahtevo, da človek postane konkurenčen na trgu dela. Andrej Adam je z Lavalom še zlasti poudaril, kako pomembno je, da smo pozorni na zamenjavo besednjakov in vpeljevanje novih pojmov, ki nikakor niso nevtralni izrazi, ampak imajo pogosto čisto posebno ideološko funkcijo (v zadnjem času besedo znanje denimo nadomešča beseda kompetenca). V razpravi po predstavitvi smo govorili o ideji učitelja kot intelektualca in njegovi dolžnosti. Učitelj nikakor ne more biti zgolj zasebnik, temveč ima tudi nalogo, da spregovori o občih problemih in o tem, kako aktualna razmerja moči naddoločajo prakse, katerih del smo učitelji in učenci. Ukvarjali

smo se z vprašanjem, ali je dovolj, da delujemo zgolj v razredu, in ali iz ugotovitve, da je učitelj intelektualec, ne izhaja tudi, da je z njegovim poklicem povezan širši družbeni angažma, ki se kaže v javni rabi uma tudi drugje (v medijih in drugih prostorih javnosti). Iz ugotovitve, da družbeno okolje ni homogeno ter da je družba polna nasprotij in antagonizmov, izhaja še vprašanje, kakšna je naloga šole. Ali je dovolj, da se preprosto postavi na neko stran in se s temi antagonizmi ne ukvarja (in tako opravi vlogo ideološkega aparata države – če je ideologija tudi način prikrivanja družbenih antagonizmov in vsiljevanje enega pogleda kot edinega pravega), ali bi morala biti šola prostor, v katerem se o teh nasprotjih razmišlja in se do njih vzpostavi kritična razdalja.

Tretji prispevek je pripravil Mare Štempihar. Predstavil je forum dijakov in učiteljev na Gimnaziji Bežigrad. Podrobneje je forum opisan v članku, objavljenem v tej številki revije. Zato le nekaj besed o razpravi, ki je sledila predstavitvi. Avtor prispevka je s slednjo želel spodbuditi kolegice in kolege, da bi se nečesa podobnega lotili tudi na svojih šolah. Pri tem je izhajal iz temeljne ideje, da je za demokratično okolje nujen obstoj odprtih prostorov, kjer poteka javna raba uma, in da smo učitelji filozofije tisti, ki imamo pri tem pomembno mesto. Ker je bistvo našega pouka, da spodbujamo k mišljenju, je ustvarjanje prostorov, kakršna sta bila antična agora in forum, že nekakšno logično nadaljevanje našega početja. Odziv na avtorjevo povabilo je bil dober, saj smo sklenili, da prvi takšen skupni forum organiziramo na dan filozofije, ko se bomo srečali dijaki in učitelji treh šol. Nadaljnji učinki nagovora se bodo nemara še pokazali, saj je naš namen širiti dejavnost in postopoma vključevati vanjo tudi širšo zainteresirano javnost. Odpiranje prostorov je namreč nujno povezano s tvorjenjem mrež ali srečevanji med ljudmi, ki so se pripravljene organizirati v javni razpravi in prizadevanju za neko skupno, obče dobro.

Študijsko srečanje je bilo vsekakor plodno in na

njem smo si izmenjali prenekatero idejo, ki bo nedvomno vodila k izboljšavam in obogatitvi našega dela v šolah.

Mare Štempihar

FNM 3/4–2012 (45. številka, 19. 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, Sandi Cvek, Mišo Dačić, Alenka Hladnik, Marije Kristina Ribič,
mag. Matevž Rudl, dr. Marjan Šimenc, mag. Mare Štempihar

Odgovorna urednika: Alenka Hladnik, dr. Marjan Šimenc

Tehnična urednica: Joži Trkov

Jezikovni pregled: Helena Škrlep, Rosana Čop

Likovno oblikovanje: Barbara Železnik Bizjak

DTP: Peter Škrli

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

Tisk: Državni izpitni center

Naklada: 140 izvodov

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

© Državni izpitni center 2012

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

Ciperle Janez, diplomirani filozof, pripravnik na gimnaziji Kranj

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

Mateja Gregorič Jagodic, profesorica filozofije na gimnaziji Moste

Alenka Hladnik, profesorica filozofije na kamniški gimnaziji

Ana Kretič Mamič, profesorica matematike na gimnaziji v Novi Gorici

Milan Mandeljc, profesor angleščine in ruščine

Marija Kristina Milič, profesorica filozofije na slovenskem liceju v Trstu

Vida Otič, profesorica filozofije na ptujski gimnaziji

Sanja Podržaj, dijakinja na kamniški gimnaziji

Matevž Rudl, profesor filozofije na 2. gimnaziji Maribor

Marjan Šimenc, izredni profesor na oddelku za filozofijo na FF v Ljubljani

Miha Šoba, študent filozofije na FF v Ljubljani

Neža Vavpetič, dijakinja na kamniški gimnaziji

Janez Vodičar, profesor filozofije na gimnaziji v Želimljah

Eva Zakšek, filozofinja