
Kazalo

UVODNIK	3
FILOZOFIJA IN LITERATURA	5
Mateja Gregorič Jagodic: Neznosna lahk(otn)ost sreče v Krasnem novem svetu	5
Sandi Cvek: Ne in ja	15
FILOZOFIJA DANES	20
Tadej Rifel: Ali filozofija trpi?	20
POUK FILOZOFIJE	24
Andrej Adam: Uvajanje filozofov v razpravo	24
Sandi Cvek: Konec dober, vse dobro!	29
Rudi Kotnik: Pojemovna mreža pri pouku in na maturi	35
Rudi Kotnik: Etične in politične dimenzije begunske problematike kot miselni eksperiment	39
Smiljana Gartner: Pogled dijakov na pouk filozofije	43
Uroš Lubej: Filozofija skozi informatiko: Pogledi dijakov na sebe, na družbo, na svet	50
Janez Vodičar: Uporaba narativne didaktike pri filozofiji na primeru Ane Karenine	57
Alenka Hladnik: Sokratska metoda pri pouku filozofije	61
FILOZOFIJA ZA OTROKE	73
Ana Marija Grum: Filozofska igra s petletniki	73
Tanja Pihlar: Filozofiranje z otroki v vrtcu	84
Anita Jakše: Zakaj imajo učenci radi filozofijo	91
TEORIJA	93
Mare Štempihar: Filozofija za čuječnost	93
Andrej Adam: Ennisova druga opredelitev kritičnega mišljenja	110
REZERVIRANO ZA ŠTUDENTE IN DIJAKE	115
Katja Huš: Biti srečen človek: Pogovor z Aristotelom	115
INTERVJU	121
Aleksander Duh in filozofija za otroke	121
REFLEKSIJA	124
Sandi Cvek: Oj, mladost ti moja ...	124
MEDNARODNA FILOZOFSKA OLIMPIJADA	128
Svit Komel: Ideologija nadideološkosti	128
Olimpijski esej	130
FILOZOFIJA NA SPLETU	135
Boris Blagotinšek: Wikiprojekt filozofija 2015/16	135
Gorazd Brne: Za dijake, ki želijo nekaj več ali nekaj drugačnega	138
POROČILA	139
Nina Miri Zalar: Philocafe – odgovori in pomisleki	139
Mateja Gregorič Jagodic: Migracijski tokovi in sodobno aktualno dogajanje	142

Tadej Rifel: Štanjelski simpozij	144
12. državno tekmovanje v pisanju filozofskega eseja	145
Manja Skočir: S slovenskimi filozofi nad Trst!	146

Uvodnik

Tema Unescovega svetovnega dneva filozofije 2016 je strah. Vsakršen strah. Zdi se, da je to psihološka tema. S čustvi se ukvarja psihologija. Ta pogled se zdi samoumeven, vendar ta samoumevnost sama ni samoumevna – ta samoumevnost pove nekaj o naši dobi. Zelo na kratko povedano: naša doba rada probleme psihologizira.

To ni naključje, saj živimo v dobi posameznika, v kateri je pomembna njegova svoboda. Družba odgovarja temu idealu. Ideal ima obliko pravice do izbire. Izberemo lahko med različnimi vrstami hlač, avtomobilov, hrane ... Izberemo lahko, kaj bomo študirali in kaj bomo počeli pozneje v življenju. S tem se širi v prostor svobode.

Vendar je svoboda včasih iluzorna. Izberem lahko, ali se bom prijavil na nek razpis za službo ali ne, a to ne spremeni dejstva, da službe ne izberem sam. Tudi sami smo izbrani ali pa ne, le da se to, kdo v resnici izbira v tem vesolju svobodnih izbir, očem prikriva. Ker smo sami izbirali, se nam zdi, da smo tudi sami krivi, da nismo izbrani. Se pač nismo dovolj trudili, napisali dovolj dobre prošnje, nismo prav izbirali. To iluzijo svobode družba krepi, saj lahko tako na posameznika prevale odgovornost za njegovo usodo, tudi za tiste neuspehe in trpljenja, ki so v resnici stvar družbene strukture. Če sem sam odgovoren, ne bom poskušal spremeniti krivične družbe. Psihologizacija je tako tesno povezana s krivdo, nemočjo, depresijo. Tako ima psihologija danes paradokсно mesto: zdravila naj bi prav tiste težave, ki jih zagreši družba s psihologizacijo sveta. Vendar zgornja refleksija pove: strah ni (samo) psihološki fenomen, je nekaj, kar spada k svetu.

Furedi v knjigi *Wasted* opozarja, v kakšni meri je tudi razmislek o šoli danes določen s stra-

hom: »Današnje razprave o vzgoji in izobraževanju vselej žene strah, ne upanje. Strokovnjaki za duševno zdravje in vzgojno-izobraževalni strokovnjaki so zaskrbljeni zaradi 'krhke identitete' otrok. Skrbi jih 'stres', ki ga učenci doživljajo zaradi preverjanj in tekmovalnih športov. Ustvarjalci politik se bojijo 'padajočih standardov', 'nizke stopnje pismenosti' in 'neuspešnih/slabih šol'. Starše je strah tako rekoč vsega: trpinčenja, pomanjkanja discipline, tega, da bi bili otroci vpisani v napačno šolo, prekomernega preverjanja. Nekateri vzgojno-izobraževalni strokovnjaki so tako zaskrbljeni za domnevno krhko stanje otrok, da se zavzemajo za pretvorbo šole v institucijo, ki bo v vsem drugem razen po imenu obratovala kot klinika. Nek ravnatelj ponavlja občutje/stališče, da se 'mora država zavesti dejstva, da je treba veliko večjo pozornost nameniti telesnemu, duševnemu in čustvenemu zdravju mladih', če hočemo izboljšati 'akademske dosežke' v šolah.

Kot učitelje filozofe pa nas zadeva prav poseben strah: ne samo strah v družbi v zvezi s šolo, strah pred šolo, strah v šoli, temveč tudi strah pred filozofijo. Ne samo strah družbe pred filozofijo (ker ni donosna), strah staršev pred filozofijo (ker ne zagotavlja službe njihovim otrokom), strah dijakov pred filozofijo (ker je preveč abstraktna, neživljenjska, težka – kdo si pa želi težkih stvari!), temveč tudi naš lastni strah pred filozofijo (ker tega sami ne zmoremo, ker pravzaprav ni tako pomembna, ker ...). Ko Derrida govori o pravici do filozofije, ki jo moramo omogočiti vsem, tudi otrokom in mladostnikom, je očitno, da se moramo soočiti s svojimi strahovi. Morda je strah prazen, a nedvomno ima učinke.

Filozofija po eni strani vzbuja strah, po drugi

je rešiteljica pred njim. Strah je izjemno evolucijsko sredstvo, ki omogoča preživetje. V odvisnosti od ogrožajoče situacije sproža tri vrste učinkov: boj, beg in omrtvitev, kadar je strah izjemno velik in se prelije v grozo. Fiziološko in po funkciji se naš človeški strah ne razlikuje od živalskega. Kot star evolucijski mehanizem nas potegne globoko v iracionalnost, pa zaradi njega homo sapiens sapiens – animal rationale – misleči človek izklopi razum in mišljenje, tudi močni evolucijski orodji, s katerima je zmožen presoditi utemeljenost strahu še pred njegovimi učinki, ki nas brezglavo podijo sem ter tja, zaradi česar ta prastari mehanizem v (evolucijsko) novem človeškem svetu nima le koristnih posledic, marveč tudi nadvse škodljive.

Nekoč je postavljaj ogromna obzidja okrog palač, mest, držav, danes pa železobetonske zidove in ograje med državami, na vrhu opremljene z vojaškimi rezilnimi žicami, in če se jih poskuša preplezati, prerežejo žile, po katerih se pretaka kri življenja, fizičnega in duhovnega, individualnega in družbenega. Če bežimo, če se bojujemo, če smo omrtvičeni, ne moremo prav živeti, iz nas nepovratno odteka kri kratkega življenja, velikega daru, ki nas je doletelo, pa ne vemo ne zakaj in ne kako. Preprosto je tu. Ne zamudimo ga, dajmo strahu strah: ubesedimo ga, premislimo ga. Filozofija je od nekdaj najboljša pomočnica za osvoboditev od strahu.

Uredništvo



Filozofija in literatura

Mateja Gregorič Jagodic

Neznosna lahk(otn)ost sreče v Krasnem novem svetu

Avtor obravnavanega romana je v predgovoru k izdaji iz leta 1946 razlikoval med »principom največje sreče« ter »visokim utilitarizmom« (Huxley 2016, 255), kot ju sam imenuje. Menimo, da nam *Krasni novi svet* na umeetniški način razgrinja vse pomanjkljivosti Benthamove različice utilitarizma, zato ga bomo brali kot njeno problematiziranje. Najprej bomo orisali Benthamov utilitarizem in predstavili nekaj ugovorov proti njemu, v nadaljevanju prispevka se bomo nato osredotočili zlasti na 16. in 17. poglavje romana, ki predstavljata njegov vsebinski vrh, in poskušali razkrinkati ideologijo »vesoljne sreče«, ki jo v pogovoru z Divjakom zagovarja nadzornik Mond. Zaključili bomo s predstavitvijo izteka Divjakovega življenja kot edinega neprilagojenega posameznika v družbi civilizacije, ki je zavrnil njeno srečo.

Posameznik in izračun sreče

Začetnik utilitarizma je izhajal iz trditve, da je človek kot naravno bitje tako v mišljenju kot delovanju podrejen *bolečini* in *ugodju*, zato se nanju navezujejo tudi merila pravilnega in napačnega. Namen načela koristnosti je z razumom in pravili postaviti temelje sreče. To načelo Bentham razume kot tisto, ki nam svetuje oziroma odsvetuje katero koli dejanje glede na to, ali povečuje oziroma zmanjšuje srečo zainteresiranega človeka. Tu misli tako na posameznikova dejanja kot tudi na vsak ukrep oblasti. S koristnostjo razume tisto lastnost vsake stvari, ki

omogoča srečo ali pa nesrečo »tistega«, za čigar interes gre, pri čemer se lahko »tisto« glede na obseg nanaša na posameznika ali pa na skupnost. Skupnost Bentham definira kot fiktivno *telo* posameznikov, ki jih razume kot njegove sestavne dele ali *člane*. Interes skupnosti zato razume kot vsoto interesov več članov, ki jo sestavljajo. V nadaljevanju si nato zastavi vprašanje, kaj je posameznikov interes. Tega določi kot nekaj, kar prispeva k vsoti njegovih ugodij oziroma zmanjšuje vsoto njegovih bolečin. Podobno poteka ugotavljanje skladnosti dejanja s koristnostjo glede na skupnost: dejanje je v tem primeru koristno, kadar krepi srečo skupnosti bolj, kot jo zmanjšuje. Enako velja tudi za ukrep oblasti. Pri nekem *številu* ljudi, pri čemer ob preučevanju vrednosti ugodja upoštevamo vsakogar med njimi, bo vrednost ugodja večja ali manjša glede na sedem okoliščin: 1. jakost, 2. trajanje, 3. gotovost/negotovost doseganja ugodja, 4. (časovna) bližina/oddaljenost, 5. plodnost (da prvemu ugodju nato sledijo še nadaljnja ugodja), 6. čistost ugodja (možnost, da mu ne sledijo nasprotni učinki) in 7. obseg: število oseb, na katere neko ugodje vpliva. Upoštevanje splošne naravnosti katerega koli dejanja, ki vpliva na interese skupnosti, poteka tako, da se prične s katero koli *osebo* od tistih, na katere dejanje najbolj vpliva, pri tem pa se upošteva tako vrednost ugodja, ki ga bo dejanje najprej povzročilo, kot vrednost vsake bolečine, ki jo bo dejanje najprej povzročilo. V drugem koraku se nato upošteva vrednost vsakega ugodja po prvem ugodju ter vrednost vsake bolečine po prvi bolečini. Na koncu se sešteje vrednost vseh ugodij na eni strani in vrednost vseh bolečin na drugi strani. Če se izkaže presežek na strani ugodij, lahko govorimo v glavnem o *dobri* tendenci dejanja glede na interese tega *posameznika*. V naslednjem koraku pa

je potrebno upoštevati *število* ljudi, katerih interese obravnavamo, in ponovimo zgornji izračun glede na vsakogar med njimi. Nato je treba sešteti števila, ki izražajo dobre tendence dejanja, tako da upoštevamo vsakogar, za kogar ima to dejanje v glavnem *dobro* tendenco, in enak postopek ponovimo glede bolečine. Zopet pogledamo, kje je presežek: če je na strani ugodja, potem gre za splošno *dobro* tendenco dejanja glede na skupnost; če pa je na strani bolečine, potem lahko govorimo o splošno *slabi* tendenci dejanja glede na isto skupnost. (Povzeto po Bentham 1995, 10–3.)

Ob tej kratki predstavitvi Benthamovega utilitarizma in njegovih postopkov izračunavanja sreče posameznika ter skupnosti se nam zastavlja predvsem vprašanje, **ali je znotraj njegovega utilitarizma sreča posameznika pogoj za srečo vseh** oziroma ali je posameznik sploh resno upoštevan. V utilitarizmu gre »samo za največje možno skupno dobro, pri čemer porazdelitev ugodja in neugodja, dobičkov in izgub na posameznike ni pomembna« (Stres 1999, 138), kar kaže na to, da utilitarizem ne jemlje resno razlik med osebami. Izračunavanje dobre ali slabe tendence na ravni skupnosti je tudi nesmiselno, »saj ljudje sreče in nesreče ne doživljamo enako. [...] Gre za nedopustno izenačevanje ljudi, ki so neprimerljive in nenadomestljive osebe. Vsak človek je cilj svojega življenja, zato ga ni dovoljeno uporabljati za koristi drugih. Utilitarizem nima pred očmi konkretnih ljudi, temveč abstraktne enote.« (isto, 142) Ob Benthamovem načelu koristi se zastavlja tudi **problem sredstev za doseganje, recimo, dobrega cilja**. Če se pri ocenjevanju kakega dejanja oziramo samo na njegove posledice – cilj, se lahko zgodi, da bomo zaradi domnevno dobrih posledic ravnali napačno in komu povzročili krivico. Problematičnosti trditve, da dober cilj upravičuje vsa sredstva, se je zavedal tudi sam Huxley, ki se v svojem neknjiževnem delu »Ends and Means« sprašuje: »Ali se dobrodelnost lahko razvija s sredstvi, ki so v osnovi nedobrodelna?« (Huxley 2006,

55) Etično sporno je poskušati doseči »dober« cilj s slabimi sredstvi. Nadalje se nam postavlja vprašanje, **glede na kaj se ta največja količina sreče vsebinsko izračunava**: je poudarek na gospodarstvu, umetnosti, znanosti ali čem drugem? Četrto vprašanje, ki se odpira ob utilitarizmu, pa je, **kdo je vrhovni »izračunovodja« sreče skupnosti**, čeprav sam postopek Benthamovega izračuna vzbuja vtis popolne nepristranskosti.

Drugače bi se naša kolesa ustavila

V luči zgornjih vprašanj se nam na ravni romana odpirata naslednji vprašanji: kaj je tisto, kar določa točno takšno urejenost sveta in strukturiranje družbe civilizacije, kot ga prikazuje literarno delo, in kaj vse je bilo potrebno v civilizaciji za to žrtvovati v ideološkem imenu »sreče drugih«? Ideologijo razumemo kot obliko lažne zavesti, ki daje človeku tolažečo spravo s stvarnostjo, s čimer prikriva interese nosilcev družbene moči. Odgovora na navedeni vprašanji bomo iskali predvsem v pogovoru med Mustafom Mondom, enim izmed desetih nadzornikov, ki je zadolžen za Zahodno Evropo, ter Johnom – Divjakom iz 16. in 17. poglavja, v katerem sicer sodelujeta tudi Helmut Watson in Bernard Marx, a njuni vlogi sta bolj postranskega pomena.

Divjak Mondu odkrito prizna, da mu civilizacija ni všeč, a jo nadzornik v svojem zagovoru v točno takšni obliki kot je, utemeljuje s pravilno organizacijo družbe, ki odgovarja industrijski civilizaciji, sicer bi se kolesje takšne civilizacije ustavilo. A kaj je tisto, kar narekuje pravilnost družbene organiziranosti oziroma pravovernost ljudi znotraj nje? Po Mondovi razlagi si je že Ford sam prizadeval, da bi se ljudje preusmerili predvsem v udobje in srečo. »To spremembo« pa je po njegovih besedah »zahtevala množična proizvodnja.« (Huxley 2016, 221) Takšen način proizvodnje avtor romana predstavi v 1. poglavju, ko direktor Zavoda za razplajanje in prilagajanje iz osrednjega

Londona študentom najprej predstavi dvorano za oplojevanje. Nespremenljivi stanovi bodoče družbe industrijske civilizacije so proizvedeni po natančno določenem postopku: oplojena jajčeca iz gojitvene tekočine spravijo v inkubatorje, v katerih alfe in bete ostanejo, medtem ko game, delte in epsilone že po šestintridesetih urah potegnejo iz njih in jih obdelajo po procesu Bokanovskega. »Bokanovskifikacija« sicer pomeni zavrtje normalne rasti jajčeca, a to nanjo reagira z brstenjem. Razpon števila zarodkov, ki se tako utegnejo razviti iz enega oplojenega jajčeca, je osem do šestindvetdeset samih identičnih »dvojčkov«. **Za direktorja zavoda je prav proces Bokanovskega najpomembnejše sredstvo za ustaljenost družbe,** saj so namen tega postopka standardni ljudje v enakomernih količinah, tako da je lahko vse osebe majhne tovarne plod enega samega »bokanovskificiranega« jajčeca. Ta direktorjeva trditev nakazuje, kako v civilizaciji organizatorji družbe slednjo razumejo: zanje je družba kot tovarna, v kateri je treba natančno in skrbno razporediti ljudi glede na delovno operacijo, ki jo bodo opravljali, hkrati pa je treba te ljudi optimalno prilagoditi na njihovo tovarniško oziroma družbeno mesto – skratka: tovarna kot ideal družbene organizacije.

Nato študenti stopijo v dvorano za ustekleničenje, kjer jajčeca drugega za drugim premeščajo iz epruvet v večje posode in nato zopet vse poteka po logiki tekočega traku. Označevalci vestno prenašajo podatke o dednosti, datumu oploditve, pripadnosti tej ali oni skupini Bokanovskega z epruvete na steklenico, tekoči trak steklenic nato »vstopi« v dvorano za družbeno predestinacijo. Tako se zarodkom določa – determinira njihova usoda in se jih prilagaja oziroma, kot razloži tehnokrat Foster: »Naše otročičke iztakamo kot socializirana človeška bitja, kot alfe in epsilone, kot bodoče težake ali bodoče ...« Nadzornike sveta, kot je sprva mislil reči. Čim nižja naj bo kasta, manj kisika naj embrio prejme, pri tem pa so najprej prizadeti možgani ... Skratka, 1. poglavje nam prikazuje

optimizirano tehnologijo embrionalne produkcije različnih kast ljudi, ki poteka v obliki tekočega traku. Vnaprejšnjemu (»predrojstvenemu«) fiziološkemu prilagajanju embriov, recimo, na vročino, ker bodo kasneje postali jeklarski delavci, kasneje sledi še duševno prilagajanje: dobremu telesnemu počutju v vročini bo nato sledila še ljubezen do nje.

Direktor zavoda povzame cilj vsega tega prilagajanja, ki je »pripraviti ljudi do tega, da jim je njihova neizbežna usoda všeč.« (isto, 18) Ta »popolnoma zanesljiv sistem evgenike, namenjene standardizaciji človeških proizvodov in lajšanju dela izvršnih oblasti« (Huxley 2016, 261), kot mu v predgovoru k romanu iz leta 1946 pravi sam avtor, predstavljam zato, ker ravno ta postopek v pogovoru med Mondom in Johnom preraste v metaforo popolnega determinizma, s katero nadzornik Divjaku odgovori na vprašanje, zakaj ne izdelujejo samih alf dvojnih plus. Mond mu razloži, da bi bile alfe preveč ogrožajoče za srečo in stalnost. Država samih alf bi sploh bila nestalna in nesrečna. Zagovornik novega krasnega sveta pozove Divjaka, naj si samo zamisli tovarno, v kateri bi bile zaposlene same alfe – ločeni, nesorodni posamezniki z dobro dedno osnovo in **prilagojeni** tako, da bi bili v določenih okvirih sposobni svobodno izbirati in prevzemati odgovornost. Alfa iztočeni ljudje bi po nadzornikovem mnenju ponoreli, če bi morali opravljati delo, ki je naloženo napol slaboumnim epsilonom, ali pa bi začeli celo razbijati stvari. Alfe je mogoče socializirati samo z njim primernim delom, medtem ko je epsilonom njihova prilagoditev **položila tračnice, po katerih morajo teči.** Tako kot epsilon tudi po iztočenju še vedno tiči v nevidni steklenici infantilnih in embrijskih fiksacij, tako tudi »sleherni izmed nas [...] prebije vse življenje v steklenici. A če slučajno pripadamo alfam, so naše steklenice – sorazmerno – velikanske. Hudo bi trpeli, če bi nas utesnili v manjši prostor.« (Huxley 2016, 216)

Iz zgoraj predstavljene vsebine romana lahko ugotovimo, da je proizvodnja v obliki tekočega

traku določujoči dejavnik, ki narekuje nesprenmenljivo strukturiranje celotne civilizacije, še več: v njeni družbi je vsakdo natančno sistematiziran na svoje mesto za tekočim trakom, upravljanje s človeškimi viri je doseglo stopnjo popolnosti, samo **da se nič ne sme spremeniti**. Stalnost in istost kot ideološko povzdignjeni vrednoti ne zagotavljata stabilnosti skupnosti, ampak najprej ščitita gladek potek množične proizvodnje, temu pa je nato prilagojena »pravilna organizacija družbe«: vsak njen član je le član – steklenica z vnaprej določeno prostornino v kolesju sistema.

In kaj je glavna vrednost tako sistematiziranih ljudi? Na to vprašanje Mond odgovarja, da je dober – popoln državljani srečen, delaven in doberne trošeč človek. Pripomnimo lahko, da je poudarek seveda na delavnosti in trošenju, človekova sreča pa je tako umetno sistemsko proizvedena, da je zgolj v vlogi ohranjanja stabilnosti kolesja. Ljudje si torej morajo privoščiti prav vse užitke, ki jih dopuščata gospodarstvo in higiena. »Drugače bi se naša kolesa ustavila,« kot pravi nadzornik. (isto, 230) Glavni poudarek v civilizaciji je torej na nemotenem delovanju gospodarstva, preostalo pa je v skladu s tem podvrženo reduciranju.

Ljudje kot posamezniki so zgolj člani v kolesju. To je najbolj razvidno iz nadzornikovega komentarja ob Marxovem čustvenem zlomu, ko se ta ni mogel sprijazniti z napovedanim odhodom na enega izmed otokov. Po Bernarda pridejo trije moški in ga izločijo iz pogovora tako, da ga odstranijo v spalnico, kjer ga »nevtalizirajo«: spravijo v posteljo in pomirijo z razpršeno *somo*. Divjaku in Helmholtzu nato Mond pojasni, da bi odstranjeni pravzaprav moral biti vesel, saj bo na otoku srečal najbolj zanimive ljudi, kar jih je sploh možno najti na svetu. Otoki so namreč odlagališča tistih **ljudi, ki se preveč zavedajo svoje osebnosti**, da bi bili primerni za življenje v skupnosti civilizacije. Gre torej za odklonske ljudi glede na pravovernost, ki imajo lastne, neovržene nazore. Mond hkrati prizna, da so to **ljudje,**

»ki sploh kaj pomenijo« (isto, 220, poudarila M.G.J.), in da Bernardu in Helmholtzu glede tega skoraj zavida. Ostali člani družbe civilizacije so popolnoma razosebljeni, a pravoverni, torej dobri delavci, v prostem času pa marljivi potrošniki materialnih dobrin in izdelkov množične kulture, udeleženci neobveznega parjenja, a če se kje v hedonističnem življenju slučajno kaj zalomi, je tu vedno na voljo še *soma*. Življenje členov v kolesju družbe civilizacije močno spominja na učinke mahinalne dejavnosti, kot jih v *H genealogiji morale* predstavi Nietzsche. Tu mislimo predvsem na ozkost človeške zavesti, saj »neprestano vstopa v zavest delo in vedno samo delo [in v krasnem novem svetu tudi potrošnja, opomba M.G.J.] in zaradi tega ostane v njej malo prostora za trpljenje« (Nietzsche 1988, 320), mi pa bomo rekli za individuacijo oziroma oblikovanje posameznika. »Mahinalna dejavnost in kar sodi k njej – kot absolutna regularnost, stroga slepa poslušnost, enkrat za vselej določen način življenja, izpolnjenost časa, določeno dovoljenje, celo vzgoja k –»**neosebnosti**«, **k pozabljanju nase** [poudarila M.G.J.] ...« (isto, 320) V krasnem novem svetu vse poteka tako, da za individuacijo ljudje nimajo ne prostora ne časa: »Vzgajamo jih tako, da sovražijo samoto; življenje jim uredimo tako, da skoraj nikoli ne morejo biti sami.« (Huxley 2016, 228) Omenimo še, da na vprašanje, kakšen je položaj posameznika v družbi civilizacije sreče, najbolje odgovarja Divjak s svojim samomorom, a tega se bomo lotili v zadnjem poglavju tega članka.

Umetnost je reducirana na množično kulturo, ki členom omogoča le plehko zabavo. V civilizaciji je Johnu ljubi Shakespeare prepovedan, on pa svet vidi ravno skozi očala Shakespearovih del. Njihovo prepovedanost Mond utemeljuje, češ da je Shakespeare star: »Tu si s starimi stvarmi ne moremo nič pomagati.« (isto, 212) Če pa so stare stvari še lepe, so toliko manj upravičene, saj je lepota »privlačna, mi pa nočemo, da bi ljudi privlačevale stare stvari. Hočemo, da bi jih mikale nove.« (isto,

212–213). Te nadzornikove misli so seveda v skladu z duhom potrošništva, s katerim je prežeta civilizacija, saj je »samoumevno« (privzgojeno v spanju) potrošništvo nujno za nadaljnji pogon množične proizvodnje. Divjak v nadaljevanju pogovora pripomni, da so »nove reči tako bedaste in strašne«. Mislil je na film, ki sta si ga ogledala skupaj z Lenino, »v katerih samo helikopterji letajo po zraku in v katerih čutite, kako se ljudje poljubljajo«. (isto, 213) Monda nato vpraša, zakaj ne dopustijo, da bi gledali *Othella*. Ta mu ponovi odgovor, da je igra stara, in doda, da je ljudje niti ne bi razumeli. A John se ne da. Predlaga mu, naj bi napisali nekaj, kar bi bilo podobno *Othellu*, a bi ljudje lahko razumeli. V njun pogovor se je zdaj vmešal Helmholtz – glavni ustvarjalec sporočil za hipnopedijo, kar pa ga vsebinsko ni izpolnjevalo. Izrazil je namreč svojo željo, da bi kaj takega radi vsi napisali, a ga je nadzornik takoj ustavil, češ da »naš svet ni več tisti svet, v katerem je živel Othello. **Avtomobilov ne moreš delati brez jekla** [poudarila M.G.J.], brez družbene nestalnosti pa ne tragedij. Svet je zdaj ustaljen« (isto, 213), ljudje v njem pa živijo v srečni nevednosti, »saj ne vedo za strasti ali starost; ni se jim treba otepati z materami ali očeti; žen nimajo, otrok tudi ne ali ljubezenskih razmerij, ki bi jih močno prevzela; tako so prilagajeni, da se skoraj ne morejo drugače vesti, kakor se morajo, četudi bi hoteli. Če pa je vendarle kaj narobe, si lahko pomagajo s *somo*«. (isto, 214) Čeprav Mond smeje pripomni, le kako bi lahko delte razumele *Othella*, lahko posplošimo, da bi z razumevanjem te Shakespearove tragedije imeli vsi »civiliziranci« težave, saj kot zgolj člani kolesja brez primarne socializacije in pridobljenih čustvenih izkušenj iz intimnih odnosov same tragedije niti ne bi mogli podoživeti. A Divjak nadaljuje z zagovarjanjem *Othella*, češ da je vsekakor boljši od čutnih filmov. Nadzornik sicer prizna umetniško vrednost te tragedije, a hkrati poudari, da je bila v dilemi, ali izbrati stabilnost in srečo ali pa visoko ume-tnost, pač slednja žrtvovana in izpodrinjena z množično kulturo – čutnimi filmi in dišavnimi

orglami. Umetnost je zreducirana na prijetne občutke, ki jih doživlja občinstvo – čisti hedonizem, na vsebinski ravni pa ostaja prazna ali, kot ugotavlja Helmholtz – eden izmed najodličnejših inženirjev za čustva, da je kretensko: »Pisati, ko nimaš ničesar povedati ...« (isto, 214). A po Mondu je ravno to izziv, ki zahteva posebno domiselnost: **»Izdelujete pač avtomobile iz skrajno majhne količine jekla** [poudarila M.G.J.] – umetnine samo iz čistih občutkov.« (isto, 214) John je nad takim odgovorom zgrožen, a zagovornik krasnega novega sveta ga skuša prepričati, da resnična sreča nikoli ni veličastna – dramsko napeta, kot so na primer nesreča, nestalnost, boj z zlo usodo, spopad s skušnjavo ali pa usoden poraz zaradi udarcev strasti in dvoma. Zaključimo lahko, da je umetnost v krasnem novem svetu okrnjena z dveh vidikov: vsebinskega in estetskega. V dobri – lepi umetnosti sta vsebina in oblika spojeni v tako celoto, da postaneta neločljivi. Ob tako pičli vsebini, kot jo na primer vsebujejo čutni filmi, se oblika niti ne more vzpostaviti. (Poudarjeni mesti iz nadzornikovih razlag kaže-ta, kako je množična proizvodnja avtomobilov postala edino »merilo« za interpretiranje vseh pojavov znotraj civilizacije.)

Znanost in njena avtonomnost sta zvedeni na skrbno selekcionirano uporabno zna-nost. Pogovor nato preide v razpravo o tem, zakaj je treba tudi znanost žrtvovati stalnosti. Novi izumi namreč pomenijo spremembo, zato morajo po nadzornikovem mnenju tudi z znanostjo ravnati kot z najhujšim sovražnikom. Zdaj se v Mondovo utemeljevanje vmešata Helmholtz Wats in Bernard Marx, češ da je v hipnopediji znanost nadvse cenjena, a nadzor-nik Helmholtzu odgovori, da je z njegove strani odobrena le **pravoverna** uporaba znanosti. Predstavil jim je tudi svojo nekdanjo dilemo, ko je moral kot dober fizik izbirati med svo-bodo znanstvenika in odhodom na otok ter kariero – napredovanjem do najvišjega klina na družbeni lestvici v družbi civilizacije. Odločil se je za družbeno moč oziroma, kot pravi sam,

za »srečo drugih«, ki je: »Mnogo trši gospodar kakor resnica, če človek ni prilagojen, da jo brezpogojno sprejema.« (isto, 221) Mond celo sebe dojema kot žrtev, saj se je osebnostno žrtvoval kot avtonomni znanstvenik. »A resnica ljudi ogroža, znanost pa pomeni javno nevarnost.« (isto, 221) Čeprav je znanost v službi pravovernosti omogočila najtrdnjšo stalnost, kar jih pozna zgodovina, pa se ji ne sme dopustiti, da bi uničila svoje lastno **lepo** delo. Znanost je tako dovoljena samo v svoji najbolj neposredni uporabnosti piljenja – izboljševanja obstoječe stvarnosti, kajti njena moč spreminjanja stvarnosti v drugačno, nepredvidljivo prihodnost je prenevarna za **lepo** utečeno družbeno kolesje krasnega novega sveta.

Religija postane soma. 17. poglavje se začne z Johnovim vprašanjem, ali je bilo poleg umetnosti in znanosti potrebno še kaj žrtvovati sreči. Nadzorniku se zdi skorajda samoumevno, da je to religija. Ob pogledu na vse nepravovernosti knjige z religiozno vsebino, ki jih premore Mondova skrita knjižnica, John zgroženo vpraša nadzornika, zakaj teh knjig o Bogu ne izročijo ljudem. Njegov odgovor je enak kot pri Shakespearu, češ da je Bog izločenih knjig zastarel, saj ne govorijo o sedanjem Bogu – Fordu. Divjak mu nasprotuje s svojim razumevanjem Boga kot nečesa, kar je absolutno, nespremenljivo, a nadzornik mu odvrne, da so ljudje tisti, ki se spreminjajo. Čeprav se nadzorniku celo zdi prav verjetno, da Bog obstaja, pa je ta popolnoma odveč: človek je lahko od Boga neodvisen samo, dokler je mlad in se mu dobro godi, neodvisnost sama pa človeka ne pripelje do srečnega konca. Nato prek navedka iz neke verske knjige razloži Divjaku izvor religioznega občutja, ki se v človeku rodi, ko našega obstoja v svetu pojavov ne podpirajo več notranji in zunanji vtisi. Takrat človek začuti potrebo, da se opre na nekaj trajnega in zanesljivega – na resničnost, ki je hkrati absolutna in neminljiva resnica. Tako porojeno religiozno čustvo prinaša duši takšno veselje, da ji poplača za vse druge izgube, v krasnem novem svetu pa je

človek večno mlad in ne doživlja nobenih izgub, zato je versko čustvovanje enostavno odveč. Tudi verska tolažba je nepotrebna, saj se človek lahko zateče v *somo*. Človeku je vsakršna nespremenljivost nepotrebna, saj živi v nespremenljivem družbenem redu. Nadzornik glede Boga Johna opozori še na različnost njegovega razodevanja. Če se je v predsodobnih časih razodeval kot bitje, kakor ga prikazujejo verske knjige, se v sodobnosti razodeva kot odsotnost – kot da ga sploh ne bi bilo. Divjak nato Mondu odvrne, da je za to kriv on, a nadzornik ga takoj dopolni, da je za to bolj kriva civilizacija s svojo tehnologijo, znanstveno medicino in vesoljno srečo. Zopet je bilo potrebno izbrati eno ali drugo, zato so bile verske knjige prepovedane kot nespodobne. John nato zagovarja religiozni občutek kot nekaj naravnega za človeka, a ga nadzornik odpravi, da »ljudje verujejo v Boga, ker so bili prilagojeni, da verujejo vanj« (isto, 228). To Mondovo stališče predstavlja kulturni relativizem, saj se njegova predpostavka o verjetnosti božjega obstoja izkaže za povsem nerelevantno, ker je prilagojenost ljudi odločujoči dejavnik vere v Boga ali pa nevere: ali Bog obstaja ali ne, je povsem nepomembno. Bog se v nadaljevanju za Johna izkaže kot poslednji absolutni razlog za vse, kar je plemenitega, lepega in junaškega, a zdaj ga Mond prekine, da v pravilno organizirani družbi nima nihče priložnosti, da bi bil plemenit ali junaški. V skupnosti civilizacije je poskrbljeno, da ne bi nihče koga preveč vzljubil, saj so ljudje tako prilagojeni, da hočejo ali nočejo ravnati tako, kot je treba. Sicer pa je kot zadnji adut civilizacije tu *soma*, ki tistemu, ki se mu slučajno pripeti kaj neprijetnega, omogoča oddih od resničnega življenja. *Soma* ti lahko »utolaži jezo, da te spravi s sovražnikom, ti pomaga, da z vsem potrpiš in vse preneseš. Svoje čase je bilo mogoče vse to doseči le z velikim naporom in po več letih vztrajnega moralnega utrjevanja. Zdaj pa pogoltnes dve ali tri polgramske tablete *some*, pa si takšen, kakor je treba [poudarila M.G.J.]. Danes je vsak človek lahko kreposten. Vsaj pol svoje morale lahko zdaj

človek nosi s seboj v svoji steklenici. Krščanstvo brez solza – to je soma.« (isto, 231) Tako se izkaže, da ima *soma* v skupnosti civilizacije vsaj dve pomembni nalogi: kot kemijska sprava s stvarnostjo nadomesti religijo, saj ljudem ob občasnih neznosnostih znotraj kolesja civilizacije omogoča eskapizem, nato pa jim omogoča ponovno utirjenje v kolesje brez neprijetnih stranskih učinkov, kot jih ima na primer alkohol, ter jim umetno vzbuja občutek sreče; sistemu civilizacije pa omogoča, da so nepravoverni posamezniki neprostoovoljno – nasilno pomirjeni in kot taki ne povzročajo več motenj v njegovem delovanju.

Divjak na koncu 17. poglavja ugotovi, da so se v civilizaciji znebili vseh »neprijetnih reči, namesto da bi se jih navadili prenašati. [...] Za spremembo bi vam bilo potrebno nekaj, [...] kar bi zahtevalo solze. Tu nobena reč dovolj ne stane.« (isto, 232) John v preostanku poglavja zavrne udobje civilizacije, **raje** se odloči za Boga, poezijo, nevarnost, **prostost**, dobroto in greh, kar nadzornik razume, da zase zahteva pravico, da je lahko nesrečen – pravico do nepredstavljivih in raznovrstnih muk (starost in njene posledice, negotovost glede prihodnosti, bolezni ...). Divjak po dolgem obojestranskem molčanju zatrdi: »Vse **to** [poudarila M.G.J.] zahtevam zase« (isto, 233), v kar Mond privoli. John torej zavrne »zlato kletko civilizacije« in se odloči za nepredvidljivost svobode, a hkrati (v 18. poglavju) postane del Mondovega eksperimenta, kar kaže na to, da se nadzornik za Johna ne zanima kot za posameznega subjekta – svobodnega človeka, ki je cilj svojega življenja, sicer bi spoštoval njegovo prošnjo, da bi z Marxom in Watsom rad odšel na otok, temveč ga takoj instrumentalizira v objekt proučevanja.

Nepredušno zaprta Platonova votlina

Zdaj se lahko vprašamo, kaj je tisto, kar nadzornik neprestano dopoveduje Divjaku, ko zagovarja civilizacijo? Mond pravzaprav opeva popolno sklenjenost njene organiziranosti,

ki izhaja iz temelja množične proizvodnje – množične potrošnje. Gre za nepredušno zaprto Platonovo votlino, kjer so ljudje že pred rojstvom vkovani v okove z evgeniko, kasneje pa je njihovo ujetništvo vedno bolj prefinjeno zapredeno v mrežo »vesoljne sreče«. Tudi ves preostali svet je ukrojen po meri civilizacije: za civiliziranje neprimerni kraji na svetu – rezervati ostajajo kot eksotičen preostanek preteklosti, kamor lahko samo začasno z dovoljenjem turistično potujejo pripadniki višjih kast, otoki pa so odlagališča »individualistov«. V to votlino se na primer z otokov ne more nihče več vrniti, da bi osveščal ujetnike (kot je na primer neuspešno poskušal Divjak z deltami). Nadzornik s cinično pripombo med zagovarjanjem civilizacije, češ da je še dobro, da je na svetu toliko otokov, saj bi bilo potem morda treba nepravoverni ljudi poslati v celico smrti, razkril karte, da gre v bistvu za totalitarizem z »mehkimi sredstvi«, ki je tako izpopolnjen, da »trdih sredstev« očitnega nasilja ni več potrebno uporabljati. Tako nam roman kaže, da še tako nadrobno izdelan izračun sreče skupnosti ni nobeno jamstvo za dejansko srečo posameznika in da takšen izračun nikakor ni nepristranski. V *Krasnem novem svetu* so nadzorniki tisti, ki izračunavajo največjo količino sreče sploh, ti pa nikakor niso nepristranski. Morda so v Millovem pomenu kompetentni razsodniki, ker so obojestransko seznanjeni z razmerami pred in po uvedbi civilizacije sreče, pravzaprav so lahko še tako vsestransko seznanjeni, a še vedno ne moremo reči, da je njihovo upravljanje civilizacije nepristransko, saj je v ozadju boj za družbeno moč in oblast (najvišjo stopničko v hierarhiji družbe sreče), prikrit z ideološko puhlico v imenu »sreče drugih«.

Tu velja omeniti še en element, ki je prispeval k dokončnemu, tudi ideološkemu hermetičnemu zaprtju civilizacije pred vsako možnostjo nestanovitnosti, in sicer devetletno vojno. Pred njo so ljudje na deklarativni ravni še vedno razglašali resnico in lepoto za vrhovni vrednoti, po eksplozijah antraksovih bomb pa je očitno

nastopilo obdobje strahu in ljudje so bili pripravljeni storiti vse, »samo da bi lahko živeli v miru« (isto, 222). Resnica je bila sicer žrtvovana, kar pa je zelo koristilo sreči.

Kakor koli je že sam naslov romana ironičen, se vseeno vprašajmo, kaj je tako krasnega v novem svetu. To, da je celotna družba od najnižjih epsilonov pa do najvišjih alf umetno srečna, njena srečnost pa je zgolj sredstvo za gladko, tekoče obračanje kolesja sistema, v katerem so ljudje razosebljeni do te mere, da postanejo zgolj njegovi priveski. Tako kot delavci za tekočim trakom nimajo več pregleda nad celotno proizvodnjo in postanejo zgolj koristni izvajalci ene delovne operacije, tako so ljudje krasnega novega sveta natančno sistematizirani na svoje mesto znotraj kolesja in zreducirani na svojo koristnost v sistemu. Nekaj podobnega o današnjem položaju človeka ugotavlja tudi italijanski filozof Umberto Galimberti v *Uvodu* svoje knjige *O ljubezni*: »V tehnično organizirani družbi, ki identiteto vsakogar od nas pojmuje zgolj kot uporabnost in sposobnost za delovanje v sistemu, katerega del smo, se namreč osebnost ne more več ustrezno izraziti.« (Galimberti 2016, 11) A vrnimo se k Huxleyevemu romanu: v civilizaciji je hkrati s prefinjenimi sredstvi poskrbljeno za maksimalno prilagojenost človeka na njegov že vnaprej določen položaj. Lahko zaključimo, da pride v družbi civilizacije do neke sprevrženosti: namesto da bi bila množična proizvodnja vsaj eno izmed sredstev za doseg človekove sreče, vesoljna sreča postane sredstvo za nadaljnje ohranjanje pogojev množične proizvodnje.

Roman torej dobro prikazuje to, kar je v svojem predavanju o vlogi in pomenu kritičnega mišljenja v etiki o utilitarizmu ugotovil dr. Borut Ošljaj, da ta že predpostavlja določene norme in vrednote, izteče pa se v preračunavanje koristi, kjer ni več nobene gotovosti. (Ošljaj 2015, 108) V *Krasnem novem svetu* je že predpostavljeno, kaj je tisto, kar je treba za vsako ceno ohraniti, in sicer pogoje množične proizvodnje, vsa korist družbe civilizacije je preračunana na to,

krhkost izračunanega rezultata, ki omogoča ohranjanje obstoječega, pa je tako negotova, da je neprestano potrebno opravljati zgoraj predstavljene redukcije. Podobno pomanjkljivost utilitarizma, kot jo ugotavlja Ošljaj, je v *Predgovoru k izdaji leta 1946* zaslutil tudi Huxley. Divjaku bi, če bi znova napisal roman, »ponudil še tretjo možnost. Med utopične in primitivne glasove njegove dileme bi uvrstil klic prisebnosti, ki je do neke mere že predvidena v skupnosti tistih, ki so pobegnili – ali pa so jih izgnali – iz *Krasnega novega sveta* ... [...] Prevladujoča življenjska filozofija bi bila različica visokega utilitarizma, v kateri bi bil princip največje sreče podrejen principu Konca« (Huxley 2016, 255), ki bi izhajal iz religije, ta pa »bi bila zavestno in inteligentno iskanje človekovega Konca« (isto, 255). Huxley bi torej negotovost utilitarizma podprl z religijo, kot jo razume sam. Čeprav je pisatelj videl glavno pomanjkljivost svojega dela tako z umetniškega kot s filozofskega vidika v tem, da Divjaku (in bralcem) ni ponudil alternative, pa je hkrati roman prav zaradi svoje predstavitve popolnoma zaprte industrijske civilizacije pred kakršno koli spremembo, kjer je možno zgolj izboljševanje – piljenje obstoječega in je vse, kar je potencialno drugačnega, v kali zatrto z mehkiimi sredstvi, najboljše možno problematiziranje Benthamovega utilitarizma.

Divjakov samomor kot dejanje absolutne svobode

Divjak v začetku 18. poglavja Bernarda in Helmholtza seznani s svojim obiskom nadzorika, med katerim ga je prosil, ali gre lahko z njima na otoke. Mond je njegovo prošnjo zavrnil, ker bi rad nadaljeval poskus z njim. Divjaku je sicer v civilizaciji uspelo najti kraj – svetilnik, kjer bi lahko bil sam in bi delal nekaj, kar bi zahtevalo spretnost in potrpljenje. Tu naj bi se očistil nesnage civiliziranega življenja in spokoril z delom, a so ga na svoji poti s tovarnjakom ravno med bičanjem opazili trije dninarji kaste delta minus. Tri dni kasneje

so k svetilniku začeli prihajati novinarji, lačni senzacij. Vse je bolj ali manj grobo odpravil. Kasneje pa je Darwin Bonaparte – najspretnější fotograf za lov na veliko divjad iz Korporacije čutnih filmov napravil vizualne in slušne posnetke Johnovega bičanja, ko se je želel spokoriti za svojo meseno slabost ob Lenini, in iz njih posnel film *Divjak iz Surreya*, ki so ga predvajali v vseh najboljših dvoranih v Zahodni Evropi. Zdaj je bila njegova podeželska samota popolnoma uničena: oblegati so ga začeli obiskovalci iz helikopterjev, ki so glasno od njega zahtevali, da jim demonstrira bičanje v živo. Obiskala ga je tudi Lenina s hrepeneče žalostnim pogledom in gesto ljubezenske naklonjenosti, ko je iztegnila roke proti njemu in stopila naprej. Divjak je nadnje planil z bičem, opazovalci so ga še tesneje obkročili, nato pa je sklenil raje bičati svoje »meso«. Njegovo bičanje je prešlo v njihovo oponašanje njegovih besnih kretanj, nato pa so začeli tolči drug drugega, kakor je Divjak sebe ali pa prej Lenino. Dogodek se je nato iztekel v obred »orgi-porgy«. John je preostanek noči prespal omamljen od *some* v vresju, povsem utrujen od dolgotrajnega besnenja čutnosti. Ob spominu na dogajanje prejšnje noči (zgroženo ali nemočno?) izreče: »Oh, moj bog, moj bog!« in si z rokami pokrije oči. Naslednji večer je Divjakovo zatočišče obiskal nepregleden roj helikopterjev in ko so obiskovalci vstopili v svetilnik in se prebili v zgornja nadstropja, so tik pred vrhom oboka odkrili Johnovo obešeno bingljajoče truplo.

Stik med kulturo, ohranjeno v rezervatih, in civilizacijo sreče se je iztekel v Divjakov samomor. Kakor koli se nam že zdi Johnova smrt edina možna posledica tega stika, se je on zanj odločil v trenutku absolutne svobode. Kot pravi Marcel Štefanič v enem od svojih *Filmskih dnevnikov*, je »absolutna svoboda [...] trenutek, ko nimaš izbire« (2016, 53). Tako kot je ravnala oseba, ni ravnala zato, ker bi imela možnost izbire, ampak prav zato, ker je ni imela. »Tisto, kar se zdi nemogoče, se zgodi, ko nimaš izbire – v trenutku absolutne svobode. Svobodne

odločitve so vedno strašne.« (isto, 53) Tako se je izteklo edino »neustekleničeno« življenje, ki ni bilo vnaprej prilagojeno in ki ni želelo postati srečen člen v kolesju civilizacije, nadzornik Mond pa je le prišel do rezultata svojega poskusa.

Dodatek

V tem »poglavju« bomo poskusili odgovoriti, kako je s posameznikovo individualnostjo v današnjem svetu globalnega kapitalizma v primerjavi s položajem posameznika v skupnosti civilizacije v *Krasnem novem svetu*.

Če je v slednji posameznik razosebljen na genetski, nezavedni, biološki (hormonski), čustveni in intelektualni ravni, samo da njegova individualnost ne bi motila gladkega teka kolesja civilizacije, lahko danes na prvi pogled odkrijemo neskončen in barvit razcvet individualizma. Globalni kapitalizem skuša svojo tržno logiko razširiti prav na vsa področja gospodarskega, kulturnega in individualnega življenja. Neoliberalizem kot trenutna stopnja razvoja globalnega kapitalizma teži k temu, da bi bil trg razrešen tudi vseh državnih posegov. V današnji ideologiji (tako na družbeni kot posameznikovi ravni) trg nastopa kot od ljudi neodvisen organizem, njegove zakonitosti pa človek sprejema kot nekaj večnega in nespremenljivega, skratka kot nekaj, na kar nima vpliva. Trg dela je npr. tisti, ki ga »sistematizira« zdaj kot zaposlenega, drugič kot brezposelnega, včasih kot vodstveni kader, spet drugič kot podrejenega ... Hkrati pa je za sodobnega človeka značilna iluzija, da lahko v svoji zasebnosti goji svojo enkratno in neponovljivo – unikatno osebnost, a pri tem spregleda, da je tudi sfera t. i. prostega časa že dolgo podvržena trgu. Danes namreč cveti industrija osebnostnih stilov, življenjskih slogov in osebnostnih rasti, kar pa posameznik v vsej obilici izbire spregleda. Če nam ne ustreza ena izbira, bomo poskusili z drugo ..., kar ustvarja privid neskončne svobode, ki spregleda, da izbiramo zgolj med že

ponujenimi izbirami, samo da ne bi pomislili, da je nekaj narobe s samim okvirom, ki izbire zamejuje. Današnji človek je v Galimbertijevem pomenu res »sistemiziran« tako, da je njegova identiteta zožena zgolj na uporabnost in sposobnost za delovanje v sistemu, ki ga po našem mnenju v zadnji instanci določa trg.

Zaključujemo torej z ugotovitvijo, da se geslo *Naj živi tisoč cvetov naše individualnosti* danes prav lepo dopolnjuje s potrebo kapitalizma po množični potrošnji masovno proizvedenih »izdelkov«, ki jih ne smemo razumeti zgolj kot materialne dobrine, ampak tudi širše kot instantne proizvode »duhovnega« značaja. (Te ravni množične potrošnje se je zavedal že Huxley sam.) Ta »zaprtost« sistema, v katerem je zadnje določilo trg, pa človeka ne odvezuje od iskanja »niš« – uzaveščanja, da je tudi delovanje trga človekova stvaritev in kot tako nekaj, kar je možno spremeniti.

Literatura

Bentham, Jeremy (1995). »Načelo koristnosti«, v: *Filozofija na maturi 4*, Republiški izpitni center, Ljubljana.

Galimberti, Umberto (2016). *O ljubezni*, Modrijan, Ljubljana.

Huxley, Aldous (2016). *Krasni novi svet*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Huxley, Aldous (2006). *Mirovništvo in filozofija*, Subkulturni azil, Maribor.

Huxley, Aldous (2016). »Predgovor k izdaji leta 1946«, v: *Krasni novi svet*, Mladinska knjiga, Ljubljana.

Nietzsche, Friedrich (1988). *Onstran dobrega in zlega, H genealogiji morale*, Slovenska matica, Ljubljana.

Ošljaj, Borut (2015). »Vloga in pomen kritičnega mišljenja v etiki«, v: Gregorič Jagodic, Mateja: »Etična refleksija in kognitivna znanost«, v: *Filozofija na maturi 1-4*, Republiški izpitni center, Ljubljana.

Stres, Anton (1999). *Etika ali filozofija morale*, Družina, Ljubljana.

Štefančič, Marcel, jr. (2016). »Ni vrline brez terorja«, v: *Mladina*, časopisno podjetje, Ljubljana.

Ne in ja

Nothing's for certain, it could always go wrong.

(Grateful Dead, *High Time*)

Medpredmetne povezave so lahko koristne, celo če se sfižijo. Roman *No in jaz* francoske pisateljice Delphine de Vigan je sicer prejel prestižno francosko literarno nagrado *Prix de libraires* in bil preveden v številne jezike, a bi njegov slovenski izid najbrž povsem spregledal, če me predlani ne bi nanj opozorila sodelavka, profesorica francoščine, ki poučuje na eni izmed slovenskih gimnazij. Če se prav spomnim, si je zamislila ambiciozno medpredmetno povezavo francoščine, sociologije in filozofije, ki je nazadnje iz meni neznanega razloga padla v vodo – a nič hudega. Knjiga me je hvala bogu našla, ker bi bilo zares grdo, če me ne bi!

Izposojeni broširani izvod romana sem prebral v enem dihu in si potem, jahajoč na valovih navdušenja, kupil lastnega – seveda trdo vezanega. Če ga hočeš kupiti tudi ti, potem se podvizaj na otroški oddelek svoje najljubše knjigarne, kjer se tudi sicer skrivajo nekatere najboljše knjige svetovne književnosti (*Ostržek, Medved Pu, Alica v čudežni deželi* ...). A čeprav se *No in jaz* prodaja kot mladinsko leposlovje (revija *Bukla* jo je uvrstila v kategorijo »mladinsko leposlovje za starejše od 13 let«) gre v vseh pogledih za »odraslo pisanje« – seveda v nekoliko drugačnem smislu kot tri malo prej v oklepaju navržene knjige.

Neusmiljeni tempo in čustveni *overdose* knjige je mogoče začutiti že na njenih prvih straneh, kjer se glavna junakinja pri uri družbenoekonomske vzgoje, ujeta v primež strašnega profesorja Marina in prestreljena s privoščljivimi pogledi svojih sošolcev, peče na žerjavici lastnega sramu, ker se je »pozabila« vpisati na seznam govornih vaj. Trinajstletna Lou Bretignac (mar

bi glede na zgornjo Buklino klasifikacijo sploh smela brati to knjigo?) je najmlajša, najbolj drobna in kakšnih trideset centimetrov manjša od večine svojih sošolcev, saj je preskočila dva razreda – ker je pač prepametna za svoja leta. S povprečno oceno minus 5 je daleč najboljša dijakinja v razredu, a hkrati večna *outsiderka*, vedno »zunaj slike, zunaj pogovora, iz konteksta, iz kadra, na drugi strani velikanske nevidne šipe«. Sliši glasove in besede, ki jih drugi ne, a je hkrati gluha za besede, ki jih slišijo drugi. Nedružabna je, socialno zavrtja in patološko nezmožna za kakršno koli nastopanje, zato se zaradi grozečega govornega nastopa, ki se mu ni uspela izogniti, počuti stisnjena v kot in bi se najrajši kar razblinila.

In ta mala, neopazna samotarka prav po vampirsko parazitira na čustvih drugih. Na televiziji jo zanimajo predvsem ekstaze nogometašev ob doseženem голу ter čustveni izlivi tekmovalcev v kvizih; na železniško postajo Austerlitz pa hodi približno tako, kot drugi ljudje hodimo v kino ali v gledališče, saj skuša razbrati občutke iz pogledov, mimike, premikanja in govornice teles totalnih neznancev. No prav tam sreča sovrstnico Lou in vstopi s njo v nek povsem drugačen odnos, v neko povsem novo zgodbo.

Lou in No na videz prihajata z dveh različnih planetov, saj je Lou sicer čudaška, frustrirana in naporna, a lepo oblečena, brezhibno urejena, dobro situirana in nasploh perspektivna smrklija, No pa je osemnajstletna brezdomka in brezupen primer, ki vse svoje imetje prevaža naokoli v kovčku na kolescih. A obe dekleti imata ob vseh razlikah najmanj eno pomembno skupno lastnost: obe sta – sicer vsaka po svoje, a obupno – sami.

No je prišla na ta svet po grdi, umazani pomoti, saj je njena mama – petnajstletna posiljena punca dojela, da je noseča, ko je bilo že prepozno za splav, novorojenko je naprtila svojim staršem in potem pozabila nanjo. Ko je bila No stara sedem let, ji je umrla babica in ker je dedek sam ni mogel obdržati, je najprej pristala

v rejniški družini in naposled na cesti, kjer jo je osamljena Lou doživela kot povsem nepričakovano, a nadvse dobrodošlo darilo usode. V njenem brezcilnem tavanju, zaničevanju bontona in družbenih pravil, v njeni bledici in velikih, praznih očeh je zaslutila grozno skrivnost življenja, ki jo No kljub svoji rosní mladosti še predobro pozna, a je doslej ni mogla še nikomur razkriti.

Govorni nastop na temo brezdomstva pri strašnem profesorju Marinu je tako za Lou predvsem izgovor za druženje z No in za prodiranje v to veliko, temno skrivnost. In No po začetnem nezaupanju zares spregovori: o strahu, mrazu, klateštvu in nasilju. O svetu umazanih las, pošvedranih čevljev, potolčenih obrazov, popraskanih rok, zasvinjanih, raztrganih in razvlečenih oblek, brezzobega smeha, nacejanja na klopcah in pljuvanja po tleh. O brezcilnih voznjakh z metrojem gor in dol po isti progi, samo da mine čas. O dolgih urah, preživetih v lokalih nad praznimi skodelicami, v javnih pralnicah, kjer je toplo in mir, v javnih knjižnicah, dnevnih centrih, postajah in parkih, ki pa jih je treba kar naprej menjati, ker se je nevarno predolgo zadrževati na istem kraju. O nenehnem prihajanju, odhajanju in izogibanju tveganjem. O hoteni neopaznosti, gledanju v tla, mimikriji, nenehnem premikanju kot edinemu orožju proti mrazu. O potikanju med policami supermarketov, iskanju nevidnih kotičkov: kleti, parkirišč, skladišč, tovarniških hal, zapuščenih gradbišč, lop. O nenehnih selitvah iz enega sprejemnega centra v drugega, nenehnem zavlačevanju, izogibanju spanja na ulici, čakanju v vrsti za hrano, za pranje oblek, za posteljo. O spanju s čevlji pod glavo ob vrečah, v katerih je stlačeno vse tvoje imetje; z denarjem in dokumenti, skritimi v spodnjicah ..., ves čas na preži kot preganjana žival. O papirnih rjuhah, zasilnih odejah ... Vsako jutro pa vsakič znova že navsezgodaj spet cesta, brez načrtov, brez perspektive ..., zgolj iskanje prostorčka, kamor se lahko usedeš ali celo zaspiš, ne da bi te kdo preganjal ...

Lou sprejema te zgodbe iz pekla kot neznansko

in neprecenljivo darilo, ki ga ni vredna – darilo, ki »*spreminja barve sveta in postavlja vse teorije pod vprašaj*«, čeprav ima tudi sama veliko zanimivega povedati. Kako recimo tudi ona životari v na zunaj kar srečnem, a žalostnem domu. Kako je smrt male sestrice *Thaïs* pahnila njeno mater v duševno otopelost, iz njenega očeta pa naredila strokovnjaka za iluzijo srečne družine, ki dolga leta troši večino svoje energije za skrivanje resnice, ohranjanje zunanjega videza in barvanje razpok na fasadi. Kako je v tem početju še najbolj podoben uličnim kramarjem, ki imajo na svojih majhnih, improviziranih stojnicah predstavitve čudežnih, univerzalnih strojkov za rezanje, ribanje, stiskanje, mletje, mešanje, ki se nikoli ne pokvarijo. Kako se je po smrti *Thaïs* njeni učiteljici v petem razredu zazdelo, da se za svojo starost čudno vede, da je zaprta, samotarska in skrb zbujajoče zrela. Kako vse opazi in si vse zapomni, zato ji njeni sošolci pravijo »možgančki«, jo na videz ignorirajo in se ji izogibajo, kot da je kužna, čeprav je v bistvu ona tista, ki se drži ob strani, ker ji ni do njihove družbe. Kako ji je prevelika pamet prej v škodo kot v korist in se počuti kot beden plastičen računalnik z igricami, ugankami, križankami in debilnim glasom za recitiranje pravilnih odgovorov; ali pa kot avto, opremljen s kretenskimi funkcijami, ki niso za nobeno rabo. Kako po eni strani hrepeni po preprostem življenju, kot ga živijo druge družine: življenju, polnem udobja, smeha in zabave ... ko ni treba preveč razmišljati ... po lahkotnosti, brezskrbnosti in samozavesti; po drugi strani pa sanjari o hitrem koncu – o skupinski družinski smrti, ko oče v avtu nenadoma pohodi plin in jih zabije v zid parkirišča ter tako za večno poveže. Kako je začela brati že pri štirih letih: najprej napise na škatlah s kosmiči, pralnim praškom, čokolado v prahu in potem knjige. Kako je padla s hladilnika, ker je splezala gor, da bi videla, kako deluje boiler, in kako je iz istega razloga povsem razdrla otroški magnetofon. Kako je že kot majhna punčka zabrisala mejo med filozofsko spekulacijo in empirično znanostjo, saj ji je kljub nenehnemu zrenju v nedoumljive

skrivnosti tako sveta kot tudi lastne duše uspelo najti še dovolj časa za raziskovanje preobrazbe trde snovi v mehko skozi opazovanje topljenja koščkov čokolade na rezinah kruha v kuhinjski pečici; za opazovanje strjevanja krvi na ranici, praskanje kraste in ponovno opazovanje strjevanja. Za dolgo stojo na glavi in opazovanje lastnega rdečega obraza, ki v ogledalu spet dobiva običajno barvo. Za primerjanje reakcij različnih vrst kruha v opekaču, naravnane na najvišjo temperaturo. Za merjenje časa, po katerem izginejo odtisi nog na mokrih tleh in odtisi ust na zarošeni šipi. Za primerjalni test vzdržljivosti elastike za lase in navadne elastike. Za primerjanje stopnje izhlapljivosti Nesquicka in mlete kave. Za početje dveh stvari hkrati: štetje rezancev v krožniku juhe pred sabo in udarcev noge pod mizo. Za prepevanje in hkratno branje navodil za uporabo ali oglasov. Za komplicirana deljenja in množenja na pamet. Za iskanje čim več besed, ki se začnejo na neko črko in končajo na neko drugo ... Lou se med svojimi šminkerskimi sošolkami počuti kot čisto majčken in gol polž lazar na mednarodni razstavi kačjih pastirjev in si pri svojih trinajstih letih najbolj od vsega želi opazovati in preučevati preobrazbo lastnega telesa, ki pa kar noče in noče zrasti in se razviti (*»majhna sem, ostajam majhna, mogoče zato, ker poznam skrivnost, ki je menda nihče ne pozna, mogoče zato, ker vem, da smo pravzaprav vsi čisto majhni«*), zato čakajoč na velike spremembe, izrezuje embalažo zamrznjene hrane, zbira etikete z oblek in tekstila, dela primerjalne teste med različnimi znamkami toaletnega papirja, izrezuje besede iz časopisov in jih lepi v zvezek.

Otrok, ki vse vsrkava kot goba: ki vse vidi, vse sliši, vse ga zanima, o vsem razmišlja in hoče vse razumeti ali pa celo popraviti oziroma izboljšati, je v veliki nevarnosti da pregori: *»Uboga punčka, še glavo ji bo razneslo, ko vse požira, kako naj se znajde, kaj naj izbere ... vpisati bi jo morali h gimnastiki ali k tenisu, da se malo utruji, malo prepoči,«* predlaga stara mama v svoji neskončni modrosti in

skrbi za zdravje ljubljene vnukinje. Ni slabo: filozofija v kombinaciji z znanostjo in športom – pravcati klasični vzgojni ideal! A kaj, ko Lou bolj kot to zanimajo druge stvari: recimo čim lepši in čim pravičnejši medčloveški odnosi; varnost, trajnost, skupnost in pripadnost. Že kot majhna punčka je hrepenela po varnem, urejenem, predvidljivem svetu, v katerem bi kot kakšen prijazen, dobrohoten človeški semafor s spreminjanjem barv varovala ljudi. Igrala se je s plastičnimi igračkami moških, žensk in otrok, jim dala glasove in imena in jih z rumenim tovornjakom vozila na piknike, kjer so spali pod šotori, praznovali rojstne dneve, imeli kole-sa, kozarčke, snemljive kape in nespremenljive nasmeške. Z mamo sta se igrali prijazne igrice, izmišljene in tisočkrat preigrane zgodbe. Celo v slovnici ni videla samo skupka pravil in omejitev, ampak ključ, ki *»razkrije skriti pomen zgodovine, zakrije nered in zanemarjenost, poveže elemente, zbliža nasprotja ... čudovito sredstvo, da urediš svet tako, kakor si želiš«* – a smrt male *Thaïs* je to idilo podrla kakor hišo iz kart, ko je neusmiljeno razkrinkala njeno krhkost in zlaganost, minljivost vsega obstoječega in nepovratnost za zmeraj izginulega.

In v luči te neustavljive entropije se vse spreminja: kaj so nadzvočna letala in vesoljske rakete; kaj so forenziki, ki na osnovi enega lasu ali koščka kože identificirajo zločinca; kaj je para-dižnik, ki ostane 3 tedne v hladilniku, ne da bi uvel; kaj so mikročipi s shranjenimi milijardami podatkov ... v primerjavi z drobceno mrtvo *Thaïs*? In kaj so šeststo metrov visoki nebotičniki, hoteli, zgrajeni pod morjem, umetni otoki v obliki palm, »inteligentni« gradbeni materiali, robotski sesalci za prah in luči, ki se same prižgejo ... v primerjavi z brezdomci, ki vsem na očeh umirajo od lakote in mraza? Kako se pri osemnajstih lahko znajdeš na cesti, brez vsega in brez vsakogar? Si res tako neskončno majhen in nepomemben, da se celemu svetu »fučka« zate in za to, kje spiš? Na takšna vprašanja Lou ne pomagajo odgovoriti niti lepo popisani zvezki niti pridno preštudirani dodatni materiali na

internetu, razvrščeni članki, pregledana poročila, urejene številke, statistike, trendi ... ker vsa stvar nima nobenega smisla in je ni mogoče razumeti, pa čeprav imaš najvišji IQ na svetu.

Mar ni prav brezdomec brez lastnine, brez načrtov, brez poti, brez izhoda, brez upanja, ne vedoč niti tega, kje bo danes spal – najbolj opazen simptom našega bolnega sveta? Zakaj zapuščenega psa lahko vzameš k sebi domov, brezdomca pač ne? Zakaj drug ob drugem, a hkrati drug mimo drugega obstajata dva povsem različna svetova: *»V enem na ulici ljudje hitro hodijo, loputajo z težkimi hišnimi vrati, vtipkavajo kode, pritiskajo na gumbе domofona in obračajo ključe v ključavnicah; v drugem pa neki drugi ljudje zunaj spijo zaviti v spalne vreče ali pod praznimi škatlami, nad izpuhi iz metroja, pod mostovi ali pa kar na tleh, zunaj ljudje spijo v kotičkih mesta, iz katerega so izključeni?«* Takšna vprašanja Lou pripeljejo do največjega možnega eksperimenta in radikalnega izzivanja usode – do poskusa posvojitve oziroma udomačitve No.

Loujin obupani poskus se na žalost izkaže za na neuspeh obsojeno, a herojsko ustvarjanje koordinatnega sistema, za krčevito iskanje povezovalnega središča, ki naj bi zadržalo stvari na njihovih mestih, da se ne bi razletele in razblinile. A zakonov fizike ni mogoče kršiti in v končni fazi so tudi medčloveški odnosi samo zelo zapletena fizika. *»Resnica je, da je, kar je. Resničnost je zmeraj močnejša, iluzija pa izgine, ne da bi se zavedali. Resničnost ima zmeraj zadnjo besedo. Ne smemo sanjati. Ne smemo misliti, da bomo spremenili svet, ker je svet precej močnejši od nas.«* Lou bi naredila karkoli, da bi No postala član družine z lastno skodelico, posteljo, stolom, svojim prostorom za mizo, svojo uro za kopalnico, svojo vlogo pri gospodinjstvih delih ... in sprva ji gre zelo dobro od rok, celo predobro; a le zato, da bo na koncu izpadlo toliko slabše.

No je že po prvi noči, prespani v novem domu, videti *»kot Trnuljčica, ki sto let negibna spi v*

stekleni krsti«, in ta zlovesča pravljica asociacija se hitro izkaže za preroško, saj iz dneva v dan postaja vse bolj očitno, na kako tanki nitki visi nova družinska sreča in kako se sprva komaj vidne razpoke kaosa vse bolj širijo. Kaos vdira in zmaguje v obliki Nojinega praznega obraza, iz katerega se da vedno manj razbrati, njenih povešenih oči, apatičnega strinjanja s skoraj vsem in odgovarjanja v enozložnicah. Ko včasih zvečer s čelom, pritisnjenim k šipi, gleda v temo, je videti, kot da ni več s tistega sveta, pa tudi s tega ne; kot da ne spada niti tja, niti sem, ampak nekam vmes, kjer ni ničesar. Kaos vdira in zmaguje v obliki njene strašne utrujenosti, naveličanosti in gnusa; v obliki njenih razmetanih oblek, nepospravljene postelje, ukradenih zdravil, skrivnega kajenja in pijančevanja ... Kaos vdira in zmaguje v obliki njenih težav v službi, otopelosti, molčanja, mrtvih pogledov brez žara, izgubljenega strmenja v prazno, v katerem se zrcalita zmeda in praznота sveta. Nujnega konca zgodbe ni težko uganiti, takole ga preroško napove Nojina socialna delavka v telefonskem pogovoru z Loujinim očetom: *»Dostikrat je tako, veste, ljudje s ceste niso zanesljivi, pridejo in grejo«*. Predvidi ga celo prej omenjena *»slovnica skozi svoje prislove in veznike, ki nakazujejo prekinitev v času ali dopustnost, tudi predvidi vsa razočaranja, poraze in druge neprijetnosti«*.

Lou ima glede večine stvari prav: svet se res narobe vrti, kar lahko vidi vsak, ki se mu ljubi ozreti okoli sebe, a najprej je treba seveda odpreti oči. Vesolje je preveliko, preveč mrzlo in preveč tuje, zato je bolje ostajati doma v svojem majhnem stanovanju, zastreti okna z majhnimi zavesami in se obdati z majhnim pohištvom in vso ostalo majhno ropotijo, sicer se ti ob vprašanju, kaj tako majčken sploh pomeniš v vsem tem, lahko zvrsti ali pa ti celo raznese glavo. Če ne sitnariš in preveč ne raziskuješ, so lahko stvari nekaj časa videti čisto v redu in si skoraj že domišljaš, da živiš v popolnem svetu, kjer se bo nazadnje vse dobro izteklo ... a se ti slej ko prej vse pred nosom prevrne, sesuje in

izgine. Vsi dobri nameni, ves trud in vse pozitivno mišljenje ti prav nič ne pomaga, ker kot odgovor na svoj »ja«, v takšni ali drugačni obliki dobiš glasen in odločen »ne«. Lou ga je dobila dvakrat: prvič v obliki svoje mrtve sestrice in drugič v obliki svoje neulovljive prijateljice. A če človek gleda okoli sebe, se sprašuje: bolj kot se reklamni panoji svetijo, bolj je resničnost temačna in siva. Kaj je narobe? Zakaj je tako? Samo opaziti je treba človeško osamljenost, stisko, bedo, nemoč in obup in se zamisliti nad njimi. Pravzaprav je Lou dobila tisto, kar je iskala: odgovor na veliko vprašanje; razlago velike temne skrivnosti, a na povsem drugačen način, kot si je želela in v čisto drugačni obliki, kot je pričakovala.

»Včasih sem mislila, da imajo stvari svoj smisel, svoj skriti pomen. Včasih sem verjela, da ta smisel vodi svet. Vendar je iluzorno misliti, da obstajajo dobri in slabi razlogi, in v tem je slovnica laž, ker nas prepričuje, da so stavki povezani med sabo z logiko, ki jo boš odkril s študijem, laž, ki jo ponavljajo že stoletja, ker zdaj vem, da je življenje samo niz stabilnosti in nestabilnosti, katerih vrstni red se ne drži nobenih pravil.«

Ja, saj vem, da tako ne more razmišljati, čustvovati in govoriti 13-letnica, čeprav je pravcati mali Einstein, pa vendar – *No in jaz* je prepričljiva, lepa, močna knjiga. Čestitam za odlično izbiro maturitetnega čtiva pri francoščini in si želim česa podobnega tudi pri slovenščini. Mogoče bo potem manj dijakov sovražilo branje.

Filozofija danes

Tadej Rifel

***Ali filozofija trpi?*¹**

Uvod

V svojem prispevku želim, kot je za filozofijo v navadi, na naslovno vprašanje posveta odgovoriti z novim vprašanjem. Izhajam iz tega, da naslov nekako predpostavlja določeno stanje duha, in sicer duha časa, ki je filozofiji nena-klonjen. S tem se lahko samo strinjam. Bolj problematično pa se mi zdi iskanje razlogov za tako stanje. V večini primerov iščemo krivce zunaj sebe in tudi kriza filozofije vsaj od časa slavnega Husserlovega dela stopica v vrsti modernih protestov proti avtoritetam, v našem primeru bodisi znanosti bodisi državi. Moja teza je temu nasprotna, in sicer, da smo bolj kot drugi za stanje v filozofiji odgovorni tisti, ki se z njo primarno ukvarjamo. Zato je vprašanje, ki si ga postavljam sledeče: Ali nismo za trenutno stanje krivi tudi sami filozofi, ki se z iskanjem modrosti ukvarjamo na neposvečen način? Mi smo kot nekakšni svečeniki modrosti, tako kot velja tudi za nekatera druga področja, podvrženi nenehni nevarnosti, da dostojanstvo filozofije zapravimo s svojim nedostojanstvenim zgledom. Verjamem, da marsikdo od nas učiteljev eno od uvodnih ur nameni razjasnjevanju predsodka, da je filozofija »mlatenje prazne slame«. Ne vem, če se zavedamo resnosti tega ugovora, ki prihaja od ljudi. Glavni problem ni toliko v neresničnosti izjave, ki zgreši osnovno poanto filozofije kot ljubezni do modrosti (tak je po navadi preprost zaključek v smislu: filo-

zofija se zdi nekaj, v resnici pa je nekaj povsem drugega), temveč ontološka vrednost izrečene-ga. Zelo dobro namreč vemo, da je veliko takih med nami, ki se, kot bi rekel Platon za sofiste, neposvečeno ukvarjamo s posvečeno stvarjo. Ne gre za to, da bi se šli vojno zvezd med pravi-mi in nepravimi filozofi ter z njimi povezanimi filozofskimi šolami, temveč za opozorilo sleher-nemu filozofskemu umu, in sicer vsak trenutek njegovega filozofsko naravnane življenja. Prvi odgovor na postavljeno vprašanje bi torej bil, da filozofija po nujnosti trpi, saj ga tudi med najodličnejšimi predstavniki našega ceha ni takega, ki se ne bi vsaj za trenutek izneve-ril svoji Gospodarici in njenemu poslanstvu. Filozofija je torej v stalni krizi zaradi filozofov in četudi se še tako trdovratno borimo za njen posvečeni status, smo jo mi sami že kdaj izdali in opredmetili.

Napačno vprašanje

Drug poudarek, ki ga želim na kratko pred-staviti, je povezan s splošnim razumevanjem trpljenja. Vzemimo aktualen primer beguncev oz. migrantov. Za mnoge izmed njih bi lahko rekli, da v trenutni situaciji zelo trpijo. Morali so zapustiti svoje domove (ali je to zaradi vojne ali revščine je povsem sekundarno vprašanje), vzeti s seboj najnujnejše in se odpraviti na mukotrpno in celo življenje ogrožajoče potova-nje, ki bo trajalo več mesecev. Njihov eksodus je zato klasičen primer trpeče eksistence. Sedaj pa se vprašajmo dalje, ali je to njihovo stanje obsojeno na nespremenljivost. Za nekatere izmed njih se zdi, da je tako, saj njihova agonija traja že mesece, če ne celo leta. Živeti kot noma-di je za njih postalo nekaj običajnega in ne zdi se, da bi se situacija kaj kmalu popravila na bolje. A vendar, ne samo, da nekaterim izmed

¹ Besedilo je bilo predstavljeno na srečanju učiteljev filozo-fije, ki je potekalo 15. januarja 2016 na Filozofski fakulteti v Mariboru.

njih resnično uspe priti v obljubljeno deželo in tam zaživeti novo življenje, temveč *per definitionem* vsi izhajajo iz tega. Po možnosti, če že ne po dejanskosti, ti ljudje živijo svobodno življenje. Predstavljajmo si sedaj, da je tudi filozofija nekakšna begunka. Že davno tega so jo pregnali iz znanstvenih kuloarjev in poslej je samo še iz oddaljenosti lahko opazovala take in drugačne družbene centre moči. Vendar ali ni tako že od Sokratovih časov? Na mestu je vprašanje, ali si filozofija sploh želi pomembnejši družbeni status in čisto konkretno, ali želi postati eden izmed glavnih predmetov v šoli. Ali si želi, v končni fazi, uspeti na vseh mogočih razpisih in izvajati številne dobro plačane projekte? Po mojem mnenju je to izrazito nefilozofsko mišljenje, torej ravno tako mišljenje, zaradi katerega filozofija trpi, kot sem opisal zgoraj. Pa ima filozofija danes v sebi še moč, da ubrani svojo lastno veliko zgodbo? Ali je pri njenih zagovornikih še dovolj poguma, da se uprejo, ne zgolj iz užaljenosti po izgubljenih priložnostih in privilegijih, temveč preprosto zato, ker je to vredno filozofije? V tem smislu je problem današnje moderne družbe, da filozofijo tlači v mere svojega sveta in ne razume njenih posebnih pričakovanj glede človeka. Kakšna pričakovanja so s tem mišljena?

Patos filozofije

Pravo trpljenje filozofije je njena samonikla izkušnja. Tako bi namreč veljalo razmišljati glede na izvorni pomen grške besede *patos*. V njej se skrivajo mnogoteri odenki, ki se jim bomo približali s pomočjo klasične pojmovne trojice: resnica, dobrota in lepota.

Patos in resnica

S *patosom* v retoriki označujemo način prepričevanja, ki za razliko od *logosa* nagovarja čutne oz. čustvene dimenzije poslušalstva. Danes se je filozofija vse preveč skrčila na teorijo argumentacije, medtem ko njena čutna plat ostaja do neke mere nerazumljena in popolnoma odso-

tna v prevladujočih filozofskih metodah. To nas postavlja pred kopico vprašanj: Ali še znamo o filozofskih problemih govoriti s strastjo? Ali imamo moč pripovedovanja zgodb, ki nagovorijo človekovo dušo? Ali se znamo pošaliti na svoj račun? Ali zmoremo končno nagovoriti tiste temeljne prvine človekovega bivanja, ki se na površini ne dajo zaznati? Če teoriji resnice, ki jo predavamo, ne sledi izkušnja živete resničnosti, bo najbrž težko odgovoriti pritrdilno na zastavljena vprašanja. Dovolite, da uporabim anekdoto iz študentskih let. S sošolcem sva v čakanju na enega izmed predavanj zapadla v globoko debato o višjih ravneh zavesti. Čeprav je bila tisti čas to tudi tema enega ali več predavanj, pa tisti trenutek nisva govorila ne o Platonovi ne o katerikoli drugi teoriji spoznanja, temveč mi je sošolec razlagal svojo lastno izkušnjo doseganja višjih stanj zavesti. Pri vsem skupaj me ni toliko zanimala točnost navedenega, temveč me je predvsem pretresel opis njegovih doživljanj in predvsem zanos, s katerim je govoril. Ali je bila torej njegova gnoseologija kaj manj vredna od teoretične na predavanjih? Kar želim s to zgodbo poudariti, je dejstvo, da vprašanje o spoznanju resnice ne more biti samo stvar teorije argumentacije, ki se ji tudi pri pouku filozofije odmerja prevelika pozornost, temveč izkušnje resničnosti, ki pušča odprt prostor za skrivnostnost bivanja slehernega izmed nas. Moja dosedanja izkušnja pri pouku filozofije, in verjamem da tudi vaša, je bližje temu, da je vsak učenec zelo dragocen, ko nam zaupa svoj pogled na svet, ki venomer korenini v doživljanju. Pri tem smo dolžni imeti teoretične osnove zgolj za izhodišče. Obenem pa nam predvsem *patos* filozofskega besedila lahko odpre še marsikatero nepojasnjeno vizijo naše lastne eksistence. S tem namreč preprečimo nevarnost, da nam pri filozofiji spolzi *logos*, ki vemo, da je skrit tudi v moči besede.

Patos in dobrota

Če gre pri *patosu* za izkušnjo, potem nas življenje uči, da človek izkuša tako dobro kot slabo.

Kdor želi slediti celostni izkušnji, torej ne bo mogel mimo tega, da ljudem, ki jih srečuje, dopusti, da mu pripovedujejo o svojem življenju. Platon naj bi nekoč postavil maksimo, da moramo biti do vseh ljudi prijazni, saj ne vemo, kaj se godi v njihovi notranjosti. To lahko povežemo z drugo njegovo mislijo, da se ne moremo dovolj dobro razumeti, če dalj časa ne živimo skupaj. Prijatelj modrosti je prijazen do vseh ljudi in obenem potrpežljiv. V določenem smislu sta torej to osnovni kreposti filozofskega življenja. Ko mislimo na dobro, s tem ne gre samo za dobra dejanja oz. za dobra nagnjenja v človeku, temveč predvsem za moč, da znamo drug z drugim potrpeti ali celo trpeti. Ne moremo preprosto pristati na dokončno zmago individualizma, kjer si vsak kroji življenje po svoji meri. Te mere so namreč mere sveta, ki je utemeljen na samoti. Si želimo biti osamljeni in zapuščeni? Filozofija raste iz drugačne samotnosti. Ta je prepletena z življenjem drugih. Danes žal tudi večji del akademske oz. šolske filozofije pozablja na tako pristno prijateljstvo. Večina druženj se godi na fakultetnih oz. šolskih hodnikih ali pa na raznih simpozijih in tekmovanjih, vse manj pa je prostora za srečanja v bolj sproščeni, a zato nič manj resni in z globokimi pogovori obarvani družbi. Velja celo nasprotno, da so bežna srečanja na akademskih seansah površna, če si ob tem ne znamo vzeti časa in drug z drugim preprosto posedeti. Verjamem pa, da je takih srečanj veliko in da se posebej mladi radi zadržujejo tudi v družbah, ki niso zavezane izključno brezglavi zabavi. Zelo pomembno za preživetje filozofije v izvornem smislu je torej, da neguje dobre odnose med iščočimi in ne zapoveduje dobrega življenja. Hkrati pa je filozofova naloga ta, da ostro protestira proti vsej norosti, ki jo v svetu kujeta človekovo sovraštvo in nasilje med ljudmi.

Patos in lepota

Nazadnje ne moremo mimo tega, da je svet vendarle poln zelo nazornega trpljenja nedolžnih. Ugovori mnogih filozofov tu začenjajo svoj

pohod proti obstoju Boga. Patos meri predvsem na veliko nesrečo, ki jo doživlja človeštvo. Ali smo kot filozofi pripravljeni misliti to skrajnost človeške eksistence? Ni namreč dovolj, da si podelimo izkušnje in se v njih medsebojno spoštujemo. Potrebno je še nekaj precej večjega. Slej ko prej se vsak resen filozof vpraša: Kaj je smisel vsega? Večkrat se je že zgodilo, da smo kot posamezniki ali kot skupnost dosegli vse možno, a hkrati ugotovili, da nas to ni naredilo bolj srečnih. Filozofska zgodba je morda ena redkih izjem, ki zmore odkriti smisel tudi v najbolj preprostih in navzven nepomembnih stvareh ter si ob njih zastaviti temeljna vprašanja. Kaj je lahko bolj neposredno kot človeška beda, zapuščenost in celo trpljenje, ki jih doživlja človek? Zdi se, da je samo še trenutek do tiste skrajne in nezamisljive meje smrti, o kateri ne vemo nič. A vendar je ravno v največji temini življenja še vedno skrita kal upanja. Noč je najbolj temna in najbolj hladna tik pred sončnim vzhodom. Gledati lepe stvari in doživljati lepe trenutke z ljudmi je želja vsakega. Biti zmožen sprejeti lepoto umazanosti, zapuščenosti in neboljnosti, pa je šele prava umetnost. Kako je to sploh mogoče?

Tradicionalno gledano je sleherna nepopolnost dojeta kot odmik od popolnosti, torej kot stranpot oz. zabloda. V tem smislu je nemogoče zagovarjati tezo, da je nepopolnost v sebi vendarle nekaj pozitivnega. Nepopolnost je čista negativnost. Širše gledano je tako stanje nezaželeno in ga je potrebno čim prej sanirati ali zavreči, če povratek ni več mogoč. Grda bit sicer obstaja, a je nesmiselna. Nepopolnost se razume kot nujni komplementarni par popolnosti. Pri tem se izhaja iz podmene, da ni mogoče misliti sploh kakršnekoli razlike, če ni prisotnih vsaj dveh členov oz. subjekta in objekta. Ne glede na to, kateri strani dajemo večji poudarek, druga preprosto mora obstajati, če se prva sploh želi osmisliti. Seveda je treba pri tem opozoriti na še en vidik, ki sledi iz takega nazora. Vse, kar je nepopolno, je hkrati manjvredno in zaničevanja vredno. V radikalnem nasprotju s tem pa je

uvid, ki v nepopolnosti prepozna prvo stopnjo popolnosti. Nepopolnost torej ni samo korelat popolnosti, temveč je njen sestavni del. To pomeni, da obstaja določena hierarhija, znotraj katere igra vsak posamezen del svojo vlogo. Nepopolnost ni niti absolutno drugačna od popolnosti niti ni z njo povsem spojena z vezjo identitete. V tem primeru bi namreč prišlo do zmešnjave v hierarhiji, saj bi ta kar naenkrat postala nesmiselna. Ni vseeno, ali trpim ali ne, vendar če trpim, potem ima to vendarle lahko globok smisel. Kdor v življenju preстане veliko težkih stvari, ta bo imel zagotovo veliko mero izkušenosti in njegova lepota bo sijala tudi takrat, ko se bodo okrog njega zgrinjali najbolj črni oblaki usode. Odgovor skeptikom je treba iskati v Lepoti, ki premaga celo smrt.

Zaključek

Kot smo pokazali z razumevanjem trpljenja kot patosa, filozofija trpi nakazano trojnost življenjskega posredovanja resnice, dobrega skupnega življenja in razodevajoče se lepote. Filozofi smo dolžni trpeti z njo. Če uspemo slediti njeni notranji logiki, ki se navzven kaže v tej samonikli izkušnji, potem to trpljenje na paradoksalen način še povečujemo. Mojster Eckhart je nekoč dejal, da je najhitrejši konj, ki nas bo pripeljal do popolnosti, ravno trpljenje.



Foto A. H.

Pouk filozofije

Andrej Adam

Uvajanje filozofov v razpravo

Didaktika poučevanja filozofije pri nas nima posebno dolge tradicije, pogrešamo pa tudi obširnejšo razpravo o bistvenih didaktičnih vprašanjih. Še posebno pa pogrešamo pre-
vajanje rezultatov te razprave v neposredno pedagoško delo. Na straneh revije *Filozofija na maturi* in občasno v drugih revijah sicer najdemo kar nekaj teh razprav, toda pedagoško delo (večinoma) še vedno, tako se zdi, poteka mimo njih.

Rudi Kotnik v tekstu *O konceptualni zasnovi pouka filozofije* zagovarja prepričanje, da mora biti poučevanje filozofije v gimnaziji dia-
loško naravnano, s čimer poudari filozofijo kot neposredno dejavnost v razredu – učitelj pripe-
lje dijake do nekega filozofskega problema, ki ga je treba rešiti v razpravi (Kotnik 2001, 76). S tem postane razpravljanje (filozofski dialog) temeljna metoda poučevanja filozofije. Ob vprašanju, kako razpravljati, kako voditi filozof-
ski dialog, nas Kotnik napoti na tekst Marjana Šimenca *Vprašanja za nadaljnja razmišljanja*, kjer najdemo zbirko vprašanj, ki lahko učitelju pomagajo razpravo zagnati in jo vzdrževati pri življenju.

Tabela 1

<i>Delo učitelja</i>	<i>Delo učencev</i>
1. <i>Vprašanja, ki zahtevajo pojasnitev:</i> Kako bi pojasnil ...? Kaj misliš s ...? Kako bi opredelil ...? Ali lahko navedeš primer? Kako nam to pomaga? Ali ima kdo v zvezi s tem kakšno vprašanje?	Pojasnitev. Opredelitev. Navajanje primerov. Podpiranje.
2. <i>Vprašanja po razlogih in dejstvih:</i> Zakaj misliš, da ...? Kako vemo, da ...? Kakšni so tvoji razlogi ...? Ali lahko navedeš primer?	Oblikovanje argumenta. Iskanje predpostavk. Razlogi. Primeri.
3. <i>Vprašanja, ki raziskujejo alternativne poglede in druge perspektive:</i> Ali lahko to poveš še kako drugače? Ali je mogoč še kak drug pogled na to? Kaj če bi nekdo predlagal, da ...? Kaj bi rekel tisti, ki se s tem ne strinja? Kakšna je razlika med temi pogledi?	Preformulacije. Iskanje drugih perspektiv. Alternativni pogledi. Protiargumenti. Vzpostavljanje razlik.

4. <i>Vprašanja, ki preverjajo implikacije in posledice:</i> Kaj sledi iz tega, kar pravite? Ali se to sklada s tistim, kar je bilo rečeno prej? Ali obstaja splošno pravilo za to? Kako bi preverili, ali je to resnično? Kakšne bi bile posledice tega?	Implikacije. Konsistentnost. Posplošitev. Preverjanje. Posledice.
5. <i>Vprašanja o vprašanjih v diskusiji:</i> Ali imate o tem kakšno vprašanje? Kakšne vrste vprašanje je to? Kako nam povedano lahko pomaga? Do kam smo prišli? Ali smo kaj bližje odgovoru na vprašanje?	Spraševanje. Analiziranje. Povezovanje. Sumiranje. Sklep.

Če to tabelo z vprašanji primerjamo z Ennisovo tabelo – v mislih imamo tabelo: *Cilji za učni načrt kritičnega mišljenja*, ki smo jo v celoti predstavili v članku *Ennisova druga opredelitev kritičnega mišljenja* (objavljenem v tej št. FNM) – lahko rečemo, da gre za vprašanja, namenjena razvijanju veščin ali sposobnosti kritičnega mišljenja.

Med temi veščinami je tudi interpretacija in uporaba virov. V Ennisovi tabeli gre za veščine oziroma sposobnosti, ki jih najdemo pod točkami 2, 3, 7, 8, 9 in 10, se pravi za večino analize argumentov, večino zastavljanja logičnih vprašanj, večino presojanja induktivnih sklepov, večino moralnega presojanja, večino presoje opredelitev in večino identifikacije podmen. Seveda so pri interpretaciji in rabi virov pomembne še druge veščine, a zdi se, da je razvijanje naštetih že dovolj velik zalogaj, ki si ga lahko naložimo kot učitelji filozofije.

Ko govorimo o interpretaciji in rabi virov, imamo seveda v mislih interpretacijo in rabo virov, ki jih uvajamo pri pouku filozofije. Od dijakov običajno pričakujemo, da te vire poznajo in še več, predpostavljamo, da jim to znanje bistveno pomaga pri reševanju danih vprašanj oziroma problemov, ki jih zastavimo pri pouku. Z znanjem imamo seveda v mislih »učbeniško«

znanje, čeprav ne trdimo, da je raba učbenika pri pouku filozofije priporočljiva. »Učbeniško« znanje navadno predstavljajo tudi stališča filozofov o danem vprašanju (problemu). Učitelj ta stališča, pretežno izbrana iz bogate filozofske dediščine, predstavi v obliki predavanja, s pomočjo delovnih listov, delovnega zvezka, e-prezentacij, filmov ipd.

V kontekstu problemskega poučevanja filozofije uvajanju »učbeniškega« znanja pravimo tudi uvajanje partnerjev v dialog. O tem je pravzaprav pisal že Kant, ko je dejal, da uvedena stališča filozofov ne smejo predstavljati vzora presoje, temveč spodbudo za samostojni razmislek. Nekaj, kar nastopa kot spodbuda, se pravi izbrano stališče kakšnega filozofa o danem vprašanju, je torej hkrati tisto, kar učitelji filozofije pričakujemo, da se bodo dijaki naučili. Vendar nam pri tem učenju ne gre toliko za to, da znajo dijaki stališče filozofa samo obnoviti (ko pišejo test); stališče morajo razumeti, sposobni ga morajo biti analizirati in ga predvsem znati uporabiti v kontekstu razprave (v razpravljalnem eseju ali vsakdanjem življenju). Prav za to gre pri obvladovanju zgoraj omenjenih veščin analize argumentov, zastavljanja logičnih vprašanj, presojanja induktivnih sklepov, moralnega presojanja, presojanja opredelitev in identifikacije podmen.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili predlog, kako uvesti in uporabiti Lockovo pojmovanje oblasti oziroma družbene pogodbe.

V reviji *Filozofija na maturi* smo Lockovo stališče že predstavili. Prav tako pa smo predstavili igro vlog, na katero se bomo znova oprli in ki od dijakov zahteva oceno upravičenosti pravne tožbe korporacije zoper vlado posamezne države. Najprej obnovimo spomin na igro vlog.

Igra vlog z naslovom *Dostop do zdravil* (Kompas 2005, 87–92) sestoji iz dveh delov: same igre vlog in razprave. Igra »temelji na resničnem primeru, ki je bil obravnavan pred višjim sodiščem Južnoafriške republike leta 2001. Združenje farmacevtskih podjetij Južnoafriške republike je vložilo tožbo proti predsedniku republike in drugim, vključno z NVO Treatment Action Campaign (TAC) zaradi neupoštevanja njihove lastninske pravice do zdravil proti okužbi s HIV-om in zaradi uvoza cenejših generičnih zdravil, s katerimi so zdravili milijone državljanov, zbolelih za aidsom (Kompas 2005, 90). Epidemija z virusom HIV je namreč v Južnoafriški republiki dosegla katastrofalne razmere, saj so okuženi milijoni revnih ljudi. Proračun zdravstvenega varstva je v državah v razvoju približno 10 USD na prebivalca, trojna terapija zoper virus HIV, ki je dostopna v razvitih državah, pa stane med 10.000 in 15.000 USD na osebo. Edino upanje vlade JAR je bilo tako nakup cenejših generičnih zdravil. To seveda nasprotuje interesom vodilnih svetovnih farmacevtskih podjetij.

Sama igra vlog poteka tako, da učitelj razdeli učence v štiri skupine, ki predstavljajo farmacevtsko podjetje Pharma Inc., vlado Južnoafriške republike, predstavnike nevladne organizacije Treatment Action Campaign (TAC) in sodnike. Ker smo vse to v omenjenem članku že opisali, spomnimo tukaj samo na nalogo dijakov, ki igrajo sodnike.

Dijaki sodniki morajo povabiti vse tri vpletene strani, naj druga za drugo predstavijo svoja stališča, nato pa morajo na podlagi statuta sodi-

šča razsoditi, kdo ima prav. Sam statut sodišča pravi takole:

»Pravica do življenja in dostojanstva je najpomembnejša človekova pravica in vir, iz katerega izhajajo vse druge človekove pravice. Ker smo se kot družba zavezali, da bomo spoštovali človekove pravice, je naša dolžnost ti dve pravici vrednotiti više od vseh ostalih. To se mora odražati tudi skozi vse delovanje države, vključno z načini kaznovanja kriminalcev.«

In na drugi strani:

»Pravico do lastnine varuje 25. člen ustave Južnoafriške republike, ki pravi: 'Lastnina 25 (1): Nihče ne sme biti prikrajšan pri lastnini, razen v primerih, ko gre za uporabo splošne zakonodaje, in noben zakon ne sme dovoljevati samovoljnega odvzema lastnine.«

Naloga dijakov sodnikov je vse prej kot enostavna. S pomočjo predloženega statuta se morajo odločiti, ali imajo prav tožniki ali toženi, toda statut daje prav tako enim kot drugim, kar nas neposredno vodi v moralno in politično dilemo.

Vrnimo se sedaj k temi tega članka. Pokazati želimo, da je ta model igre vlog lahko dober način uvajanja partnerjev v dialog. To storiti je pravzaprav enostavno. Vse, kar je treba narediti v predstavljenem primeru, je nadomestiti statut sodišča z Lockovim razmišljanjem o pravici do zdravja in lastnine. Mogoče je torej napraviti delovni list, kjer statut sodnikov v zgornji igri vlog zamenjamo z nekaj odlomki iz Lockovega dela *Dve razpravi o oblasti* (Krtina; Ljubljana 2010) in veznim tekstom.

Delovni list:

»Naravnemu stanju vlada naravno pravo, ki obvezuje vse; in razum, ki je to pravo, vse ljudi, če le želijo prejeti njegov nasvet, uči, da so vsi ljudje enaki in neodvisni, in zato ne sme nihče škodovati življenju, zdravju, svobodi ali imetju drugega.« (Locke 2010, 138)

Po Locku je lastnina posledica vloženega dela. Tako je izvir vode skupen, voda v vedru pa je od tistega, ki je vodo zajel, ker je s tem, ko je vodo zajel, opravil neko delo. Tudi zajec je skupen, toda ko ga nekdo ulovi, postane lastnik, ker je vložil delo. V Lockovem času je bila najpomembnejša lastnina zemlja. Tudi tukaj o lastništvu odloča vloženo delo:

»Kolikor zemlje človek obdela, zasadi, izboljša, goji in lahko uporabi njene proizvode, toliko je v njegovi lasti.« (153) Nadalje, prizadeven in razumen človek ima pravico do zemlje (lastnine), če tudi drugim ostane dovolj, da lahko izkažejo isto prizadevnost in razumnost. Toda to še ne pomeni, da se je Locke zavzemal za enako porazdelitev lastnine.

Zakaj je to pomembno? Zato, ker Locke utemeljuje neenakost v posedovanju lastnine (zemlje). Poglejmo si to v dveh korakih: (1) Locke meni, da nekdo, ki si prilasti več, kot lahko porabi ali tudi pridela več, kot lahko porabi, zaradi česar se lahko plodovi njegovega dela pokvarijo, krši obči naravni zakon in si zasluži kazen. (2) Toda po drugi strani nekdo, ki zamenja presežke, ki so plod njegovega dela, za denar (ali školjke, diamante, zlato), ne uniči nobenega deleža lastnine, ki bi lahko pripadla drugim. *»Te trajne reči je lahko kopičil, kolikor mu je bilo ljubo, saj preseganje omejitve pravične lastnine ni odvisno od njenega obsega, ampak od tega, ali kaj v njej nekorištno propade. Na ta način je prišlo do rabe denarja, neke trajne stvari, ki jo je mogoče obdržati, ne da bi se skvarila.« (161–2)*

Recimo torej, da s tem delovnim listom nadomestimo prejšnji statut sodišča, po katerem so razsojali dijaki sodniki. To vsekakor naredimo v delu igre vlog, ki je namenjen razpravi z vsemi dijaki. Tako so namreč vsi dijaki postavljeni v vlogo sodnikov, njihov statut, po katerem presojujejo, pa predstavljajo odlomki Lockove politične filozofije.

Nova naloga (vseh) dijakov tako postane razsoditi o tožbi, ki jo je zoper vlado JAR sprožila

farmacevtska industrija, s pomočjo partnerja v dialogu oziroma s pomočjo Lockove teorije (oziroma s pomočjo besed z delovnega lista).

Eno izmed stališč – pri pouku ga je podala dijakinja Hana Mauhler iz Gimnazije Ravne na Koroškem – se glasi takole:

»Že takoj lahko damo prav obema stranema. Južnoafriška republika se bori za tri naravne pravice: življenje, zdravje in svobodo – svobodna izbira zdravil, ki so na trgu. Phrama Inc. se bori za pravico do lastnine in njenega zavarovanja.

Locke se nato podrobneje posveti naravni lastnini, pravico do nje naj bi nam podaril stvarnik. In edina naravna lastnina, ki nam pripada, je naše lastno telo. To pa je zmožno opravljati delo in tako lahko lastninsko pravico razširimo na vse, čemur smo dodali vrednost z delom našega telesa.

Zdaj bi si vodilna farmacevtska korporacija zadovoljno pomela roke, saj je izvirno zdravilo proti aidsu nedvomno produkt njenega dela. A Locke nadaljuje in pravi: Zakon, ki nam daje lastnino, nam le-to tudi omejuje. Bog nam je dal toliko, kot lahko porabimo, še predno se pokvari. Kar je onstran tega, presega naš delež in pripada drugim.

A po Lockovi filozofiji je logika drugačna, ko gre za denar. Tega opisuje kot nekaj nepokvarljivega, kar je možno hraniti in zamenjati za uporabna, toda pokvarljiva življenjska sredstva. Njegovo kopičenje se Locku ne zdi sporno, dokler ga puščamo drugim dovolj. [...] In zdaj se zadeva zaplete. Ni dvoma, da imajo velika farmacevtska podjetja, vključno s Pharmo, dobiček, ki presega zmožnosti tudi najbolj zanosnega nakupovalca, da ga zapravi. Dobička je dovolj, da ga porazdelijo za plače, namenijo za razvoj novih zdravil, za oglaševalske namene, ga položijo na banko in tako množijo in tako naprej. Od njihovih prihodkov dobro živijo delničarji in vlagatelji. Če bi na ta dobiček gledali kot na delo farmacevtske družbe (kar tudi je),

je torej njihova »sebičnost« neupravičena, saj podjetje zasluži več, kot lahko porabi v času ene generacije ljudi, ki ga vodi. Če pa nanj gledamo z vidika Lockovega pojmovanja denarja, pa je Pharmina tožba upravičena, saj je denar dovoljeno shranjevati in prelagati na prihodnje rodove (podjetja). [...]

Opirajoč se na Lockovo misel o požirku, ki bi ga brez kakršnihkoli izgub podarili drugemu, če bi imeli na voljo še celo reko vode za lastno žejo, menim, da bi bilo smiselno, da bi JAR kupovala Pharmina zdravila in s tem pokazala določeno mero spoštovanja do njene lastnine, Pharma pa bi v duhu družbeno odgovornega podjetja afriški državi zaračunala zgolj simbolno ceno in ji s tem dala pravico do življenja in zdravja.«

Vidimo, da je dijakinja odlično opozorila na težavo pri razsojanju, ki izhaja iz dejstva, da Locke hkrati zagovarja zaščito naravnih pravic, kot sta zdravje (življenje) in lastnina, v danem primeru pa se je treba odločati prav med njima. Nato postavi Locka (čeprav implicitno) v zgodovinski kontekst in najbrž dobro razvije misel, da bi se Locke odločil v prid kopičenja lastnine v obliki denarja, v kolikor se ta ne kviri, hkrati pa razvije misel, da se je na podlagi Lockovih misli mogoče odločiti tudi drugače (če želimo ostati moralni). Poanta: dijakinja se je znašla v dilemi in jo začela tudi reševati. Hkrati je premislila, uporabila in analizirala »učbeniško« znanje.

Na točki, ko dijaki sami opozorijo na razkol, kako bi v danem primeru najbrž sodil sam filozof, če bi upošteval lastno teorijo, in kako je mogoče soditi danes, če se skličemo nanj, je mogoče uvesti tudi druge vire, ki še dodatno pomagajo (kritično) misliti misli velikih filozofov oziroma »učbeniško znanje«. To pomeni, da je predlagani način ploden: omogoča uvajanje novih zanimivih partnerjev v dialoge.

Tukaj imamo v mislih dokumentarni film *Rekvjem za ameriške sanje*, v katerem Chomsky kritizira vse večje družbene razlike in pokaže, kako naivno je mnenje (v našem pri-

meru Lockovo mnenje), po katerem kopičenje bogastva v obliki denarja ni vprašljivo, ker se denar pač ne kviri. Na to opozarja tudi Palmer v *Ali središče drži?*

Chomsky v filmu namreč trdi, da je velika ekonomska neenakost slaba. Slaba je sama po sebi (moralnointuitivni razlog), hkrati pa ima izjemno uničujoče učinke na družbo (zlasti na demokracijo). Demokracija namreč pomeni, da mora imeti javno mnenje vpliv na oblikovanje politike (političnih odločitev, zakonov, predpisov). Vladni zakoni so tedaj skladni z zahtevami ljudstva (državljanov). Toda, ko se oblikuje sloj zelo bogatih ljudi (ljudi z veliko denarja), lahko z denarjem vplivajo na institucije demokracije, zlasti ko gre za volitve in oglaševanje. V filmu nato natančno pokaže deset načinov, kako se bogastvo in politična moč povežeta v začarani krog.

Na ta način, menimo, se dijaki ne samo naučijo, kaj nek filozof pravi, temveč se naučijo njegove besede tudi uporabiti v danem kontekstu razprave o izbranem problemu, s čimer razvijajo zgoraj omenjene veščine kritičnega mišljenja, hkrati pa – tako vsaj upamo – je njihovo znanje boljše.

Literatura

Kompas: priročnik za učenje mladih o človekovih pravicah. DZS: Ljubljana 2005.

Kotnik, Rudi (2001): »O konceptualni zasnovi pouka filozofije.«. V: *FNM* 3/4 2001 – filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente, str. 93–97. Državni izpitni center: Ljubljana.

Šimenc, Marjan (2001): »Vprašanja za nadaljnja razmišljanja« (2001). V: *Misliti samostojno: Priročnik za učitelje filozofije*, str. 146–150. Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Ljubljana.

Konec dober, vse dobro!

Bo že držalo, kar pravi ljudska modrost. Kaj pa začetek?

Učni načrt kot prvo od štirih vsebin uvajanja v filozofsko mišljenje precej predvidljivo predpiše temo »kaj je filozofija«, njen skupni obseg 10 ur, njene cilje in vsebine. Dijaki naj bi torej razumeli tako posebnosti filozofskega zastavljanja vprašanj kot tudi filozofske temelje našega razumevanja sveta in samega sebe. Slednji so strnjeni v na videz skromnih osmih točkah, a so vsebinsko in problemsko tako velikopotezno zastavljeni, da se zazdi časovni okvir, v katerem jih je treba pokriti, več kot skromno odmerjen. Ker so prve ure pri povsem novem predmetu za marsikateriga dijaka še posebej naporne in ker je pametno na začetku vsake ure ponoviti vsaj najpomembnejše poante prejšnje, mi zelo preprost izračun pokaže, da tako pomembnim vsebinam, kot so:

- filozofija in vsakdanje izkustvo,
- filozofsko zastavljanje vprašanj,
- izvor filozofskih vprašanj,
- filozofija in različna področja človeškega izkustva (znanost, umetnost, religija) in delovanja,
- filozofske discipline,
- nastanek in poglobitna obdobja zgodovine filozofije,
- filozofija kot tradicija in filozofija kot osmišljanje sveta,
- filozofija in svoboda duha,

ne morem nameniti več od ene same šolske ure. Kako naj to naredim vsaj kolikor toliko spodobno, brez čarobne palice in ne da bi filozofijo, ki jo taisti učni načrt opredeli kot kritično refleksijo izkustva, vednosti in delovanja,

degradiral v zgolj še eno vedo, njeno poučevanje pa v podajanje gole faktografije? Glede na učni načrt naj bi dijake usmerjali v samostojno, ustvarjalno mišljenje in presojanje njih samih, sveta, družbe, narave. Učni načrt pa glede tega pametno molči, saj mi v rubriki »izvedbeni napotki« dopušča, da po lastni presoji izberem tiste probleme, rešitve in pojme, ki se mi zdijo bistveni za razumevanje neke teme. V rubriki »didaktična priporočila« mi prizna samostojnost pri izpeljavi procesa poučevanja in ureničevanju ciljev predmeta; v rubriki »izvedba pouka« pa le še potrdi, da učni načrt razen pri uvodni temi s svojo odprtostjo v podrobnostih ne predpisuje vsebin pouka, zato so prepuščeni moji presoji tako vrstni red obravnave tem in metode poučevanja kot tudi izbira tistih problemov, rešitev in pojmov, ki se mi zdijo bistveni za razumevanje neke teme.

Poudarjanje učiteljeve avtonomije, odprtost za različne pristope in omogočanje cele palete individualnih načinov je pravzaprav ena izmed najbolj opaznih značilnosti učnega načrta za filozofijo, saj je v njem začrtan vsebinski okvir in so definirani cilji – kako jih doseči oziroma po katerih poteh hoditi, pa je prepuščeno presoji posameznega učitelja. Kar je seveda po eni strani prav super, po drugi pa nadvse grozno, saj se zna zgoditi, da začne učitelja ob prebiranju tega temeljnega pedagoškega dokumenta zaradi preobila svobode, ki mu jo nalaga, in samostojnosti, v katero ga sili, pošteno stiskati pri srcu. Če prevedem visoki besednjak »avtonomije, odprtosti, samostojnosti« v banalno govorico vsakodnevne empirije, potem mi učni načrt – vseskozi med vrsticami, a nikoli naravnost – naroča naslednje: »Skoči v vodo in plavaj, kot veš in znaš!«

Kaj pa zdaj? Kako recimo preplavati včasih zelo naporno prvo uro pouka? Ker se mi »filozofske discipline« in »nastanek in poglobitna obdobja zgodovine filozofije« zares ne zdita tako usodno pomembni temi, da bi ju umestili na sam začetek, sem iskal čim bolj učinkovit način združitve preostalih šestih v enem samem primeru. Zelo

me zanima, kako bi to naredil ti, ki me pravkar bereš. Sam sem se letos zadeve lotil tako, da sem vsakemu dijaku dal učni list s petimi kratki mi besedili in približno takšnimi navodili:

»Na voljo imaš deset minut, da ta besedila v miru prebereš, jih poskušaš začutiti in prepoznati njihov učinek nate. Katera je najbolj bistvena značilnost vsakega izmed njih? Jih lahko razvrstiš od najmočnejšega (najboljšega) do najšibkejšega (najslabšega) in celo znaš povedati, kaj te je v njih prepričalo, mogoče celo navdušilo; in kaj razočaralo ali celo razjezilo? Kaj ti skušajo ta besedila sporočiti? Se skozi njih izrekajo kakšna spoznanja? Govorijo resnico ali izmišljotine?«

Tukaj so besedila z učnega lista:

1.

»Ves premog porabljen; vedro prazno; lopata brez haska; peč diha hlad; soba je nabuhla od mraza; drevesa pod oknom otrpla od ivja; nebo – srebrni ščit nad onim, ki pri njem išče pomoči. Moram dobiti premog; ne morem vendar zmrzniti; za mano neusmiljena peč, pred mano nič drugačno nebo; zato moram jezdit natanko med obema in pri premogarju na sredi najti pomoč. A ta je za moje običajne prošnje že otopel; zelo natančno mu moram pokazati, da nimam več niti prahca premoga in da je on zame domala sonce na nebesnem svodu. Priti moram kot berač, ki bo hropeč od lakote vsak hip izdihnil na pragu, pa se mu gosposka kuharica zato odloči naliti zadnjo usedlino kave; ravno tako mi bo moral premogar, razkačen, a pod žarki zapovedi »Ne ubijaj!« vreči polno lopato v vedro.

Že z mojim prihodom mora pasti odločitev; zato jezdim na vedru. Kot jezdec na vedru se z roko na ročaju, najpreprostejši uzdi, okorno prevračam po stopnicah navzdol; spodaj pa se moje vedro vzdigne, imenitno, sijajno; niti kamele se, kadar ležijo nizko pri tleh, otesajoč se, lepše ne zravnajo pod palico gonjača. Po

trdo zamrznjeni ulici me nese v enakomernem drncu; pogosto me dvigne do višine prvega nadstropja; nikoli se ne spustim do hišnih vrat. In nenavadno visoko zaplavam pred kletni obok trgovca, kjer ta čepi globoko spodaj ob svoji mizici in piše; da notri ne bi bilo tako vroče, je pustil vrata odprta.«

2.

»Da je Zemlja kroglasta, je jasno, kajti z vseh strani pritiska na svoje središče. In četudi se zaradi visokih gora in globokih dolin takoj vidi, da ni popolna sfera, té vendarle komaj kaj spremenijo celotno okroglost Zemlje. To pa je očitno iz naslednjega: popotnikom, ki gredo od koderkoli proti severu, se tečaj dnevne revolucije postopoma dviguje, drugi, ki leži nasproti, pa se prav toliko spušča; in opaziti je, da mnoge zvezde na severu ne zaidejo, na jugu pa več ne vzidejo. Tako Italija ne vidi Kanopa, ki je viden v Egiptu, Italija pa vidi zadnjo zvezdo Reke, ki je neznana na našem, bolj mrzlem področju. Nasprotno pa se te tistim, ki gredo na jug, dvigajo, medtem ko se jim tiste, ki so za nas visoko, spuščajo. Pri tem pa imata sama nagiba osi do na Zemlji prehojenih razdalj vsepovsod isto razmerje, kar se ne zgodi pri nobenem drugem liku kot pri sferičnem. Iz tega je razvidno, da je Zemlja zajeta med tečaja in je zaradi tega kroglasta. In naj dodam še to, da prebivalci vzhoda ne vidijo večernih sončnih in luninih mrkov, tako kot prebivalci zahoda ne jutranjih: vmesne pa vidijo oni kasneje, ti pa prej. Da tudi vode privzemajo isto obliko, opažajo pomorščaki: zemlja, ki je ni videti z ladje, je vidna z vrha jambora; in nasprotno, če se na vrh jambora pritrdi kaj svetlečega, se zdi tistim, ki so ostali na obali, ko ladja odrine od zemlje, da postopoma zahaja, dokler končno ne izgine, kot da zaide. Dognano je tudi, da skušajo vode, ki so po svoji naravi tekoče, vedno doseči nižje lege, tako kot zemlja, in da se od obrežja ne dvigujejo višje, kot dopušča njegova vboklost. Zaradi česar je popolnoma ustrezno, da je zemlja toliko višja, kolikor se že dviguje z oceana.«

3.

»V začetku je bila Beseda in Beseda je bila pri Bogu in Beseda je bila Bog. Ta je bila v začetku pri Bogu. Vse je nastalo po njej in brez nje ni nastalo nič, kar je nastalo. V njej je bilo življenje in življenje je bilo luč ljudi. In luč sveti v temi, a tema je ni sprejela.

Bil je človek, ki ga je poslal Bog; ime mu je bilo Janez. Prišel je zavoljo pričevanja, da bi pričeval o luči, da bi po njem vsi sprejeli vero. Ni bil on luč, ampak pričeval naj bi o luči. Resnična luč, ki razsvetljuje vsakega človeka, je prihajala na svet.

Beseda je bila na svetu in svet je po njej nastal, a svet je ni spoznal. V svojo lastnino je prišla, toda njeni je niso sprejeli. Tistim pa, ki so jo sprejeli, je dala moč, da postanejo Božji otroci, vsem, ki verujejo v njeno ime in se niso rodili iz krvi ne iz volje mesa ne iz volje moža, ampak iz Boga.

In Beseda je postala meso in se naselila med nami. Videli smo njeno veličastvo, veličastvo, ki ga ima od Očeta kot edinorojeni Sin, polna milosti in resnice. Janez je pričeval o njej in klical: »To je bil tisti, o katerem sem rekel: Kateri pride za menoj, je pred menoj, ker je bil prej kakor jaz.« Kajti iz njegove polnosti smo vsi prejeli milost za milostjo. Postava je bila namreč dana po Mojzesu, milost in resnica pa je prišla po Jezusu Kristusu. Boga ni nikoli nihče videl; edinorojeni Bog, ki biva v Očetovem naročju, on je razložil.«

4.

»Trikotnik definirajo tri nekolinearne točke kot dvorazsežni lik s tremi stranicami (odseki treh premic) in tremi oglišči. Trikotniki se lahko razlikujejo po dolžini stranic in velikosti kotov (enakostranični, raznostranični, enakokotni, pravokotni, topokotni, ostrokotni), a vsota njihovih treh kotov je v vsakem primeru 180° ; kot tudi v vsakem primeru nasproti največjemu kotu leži največja stranica, nasproti najmanjše-

mu pa najmanjša. Enakostraničen trikotnik je nujno enakokoten, v pravokotnem trikotniku pa je vsota kvadratov katet v vsakem primeru enaka kvadratu hipotenuze.«

5.

»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. Srcu so ta spoznanja očitna, treba pa jih je natančneje raziskati, da postanejo jasna duhu.

Če se vprašam, po čem lahko presodim, da je neko vprašanje nujnejše od kakšnega drugega, bom odgovoril, da po dejanjih, h katerim nas zavezuje. Nikoli nisem slišal, da bi kdo umrl za ontološki dokaz. Galilej je poznal pomembno znanstveno resnico, pa jo je brez pomišljanja zatajil, brž ko je ogrožala njegovo življenje. V nekem smislu je storil prav! Ta resnica ni bila vredna grmade. Zelo vseeno je, ali se vrtil Zemlja okoli Sonca ali Sonce okoli Zemlje. V celoti vzeto je to prazno vprašanje. Vidim pa, da veliko ljudi umre zato, ker mislijo, da življenja ni vredno živeti. In vidim druge, ki se dajejo, kakor je to čudno, ubiti zaradi idej in slepil, ki jim dajejo razlog za življenje (to, čemur pravimo razlog za življenje, je hkrati izvrsten razlog za smrt). Zatorej sodim, da je med vsemi vprašanji najbolj nujno vprašanje o smislu življenja. Kako naj odgovorim nanj?»

In tukaj so moji kratki komentarji teh besedil:

1.

Tole sta uvodna odstavka Kafkovega *Jezdeca na vedru* – mogoče celo najboljše kratke zgodbe, kar jih poznam. Da bi svoje dijake spomnil na presunljivo moč umetnosti, sem sprva name-

raval uporabiti začetek znamenite *Preobrazbe*, a sem se potem odločil za tale (sicer po krivici) manj znan Kafkov biser. Žal pa učinek orožja ni odvisen samo od moči streliva, ampak tudi od debeline oklepa nasprotnika, saj se tudi najmočnejši projektil lahko odbije od pretrdega čela ali izgubi v preveč kosmatem ušesu. Ker sem v tej tvegani igri v zoprnem položaju učitelja, ki mora računati na nekaj, kar ni niti najmanj samoumevno – namreč na umetniško senzibilnost svojih učencev, se tolažim s tem, da tisti, ki jo imajo, mojih slavospevov (Kafkovi) umetnosti niti ne rabijo; tisti, ki je nimajo, pa jim moja retorika ne more škoditi. O čem torej govori to prekrasno besedilo? Se skozenj izreka kakšno univerzalno spoznanje oziroma občečloveška resnica? Seveda se, a samo tistemu, ki je že na lastni koži izkusil, kako zna biti v življenju mrz in kako je biti sam v tem mrazu: kako »zabavno« je praznih žepov na praznem vedru jezdit po premog samo zato, da te premogarjeva otopelost ter zloba in zaničevanje njegove žene odpihneta proti poljanam ledenih gora, kjer se za vedno in na veke izgubiš.

Tole besedilo je torej lep primer, kako čuti, razmišlja in govori umetnik.

2.

Tale kratki odlomek Kopernikove *Revolucije nebesnih sfer* je fascinantna zgostitev zgodovine človeškega strmenja v nočno nebo ter razmisleka oziroma poskusa razumevanja tega zvezdnega čudeža. Kopernikova škandalozna genialnost je v elegantnem sesutju modela, ki se je začel graditi v trenutku, ko se je prvi človečnjak v temi davnine začudeno zazrl v nebo in dopolnil v aristotelско-ptolemajskem sistemu koncentričnih sfer. V njem je zgoščeno najčistejše bistvo naravoslovja, ki je v srečni kombinaciji ostrih čutil in še ostrejšega razuma, saj na primer astronomije ne bi bilo brez radovednih oči, ki zrejo nebesna telesa, niti brez nenasitnega razuma, ki skuša razložiti njihove čudne konstelacije in še bolj čudna gibanja:

»Če bi bila zemlja ravna plošča, potem sončev mrk na tem delu sveta ne bi bil popoln, na onem pa samo delen; položaj zvezd na nebu se ne bi smel tako čudno spreminjati s položajem opazovalca na zemlji; in ladja, ki prihaja v pristanišče ali pa iz njega odhaja, ne bi bila videti, kot da drsi po sferičnem telesu, ne pa po ravni ploskvi!« Kako preprosta, a suverena argumentacija! Ne, zemlja v nobenem primeru ne more biti ploska! Ne, zemlja ne more biti negibno središče vesolja! Ne, vesolje se ne more enkrat dnevno zavrteti okoli nje! Mi je zelo žal, če vam to ni všeč, a tako pač je. Pobijajte me, če me morete, a veliko lažje me boste ubili kot pobili.

Pravkar sem v radijskih poročilih slišal, da bo med 27. in 29. septembrom v Ljubljani potekal 22. slovenski festival znanosti z mednarodno udeležbo, imenovan: »Opazujem, raziskujem, razlagam«. V teh treh besedah je zajeto bistvo naravoslovja – kot tudi v zgornjem odlomku iz Kopernikovih *Revolucij*.

Tole besedilo je torej lep primer, kako čuti, razmišlja in govori naravoslovni znanstvenik.

3.

Seveda znam tale začetek *Janezovega evangelija* na pamet, moji dijaki pa ga – ali sploh ne poznajo ali pa kvečjemu vedo, da gre za nekakšen odlomek iz *Svetega pisma*, ki na večino ne naredi posebno dobrega vtisa, kvečjemu nasprotno. Če je Kopernik totalen kontrast Kafki, potem je apostol Janez totalen kontrast Koperniku. In če je odlomek iz Kopernika eno samo utemeljevanje, je odlomek iz apostola Janeza eno samo zatrjevanje, saj tam zapisanih trditev ni mogoče niti empirično niti razumsko utemeljiti ali pobijati – vanje je mogoče zgolj verjeti. Edino, kar je o teh trditvah mogoče zadržati, je, da niso samo onstran čutil in razuma, ampak je njihov »skandalon« natanko v tem, da nasprotujejo tako izkustvu kot tudi razumu; da jim torej lahko le verjameš ali pa ne. Odlomek je po pravici znamenit, saj v jeziku visoke poezije izreka najčistejše bistvo krščanstva – z

njim krščanstvo stoji in pade. Pa izreka tudi kakšno univerzalno spoznanje oziroma resnico? Obstajata najmanj dva, in to diametralno nasprotna odgovora na to vprašanje:

Seveda, se glasi prvi: pravzaprav izreka ne samo najvišjo resnico, ki je človeku sploh dosegljiva, ampak edino resnico, ki jo je sploh vredno poznati: resnico o Jezusu Kristusu, učlovečenem Bogu, ki med nami ni samo živel, ampak je za nas tudi umrl, s svojo smrtjo izničil izvirni greh in nam s svojim vstajenjem podaril večno življenje. Vse ostale »resnice« postanejo ob tej Resnici trivialne in vsa znanost ničeva, saj so vse najpomembnejše resnice tako onstran čutil kot tudi onstran razuma in je vsa človeška modrost v Božjih očeh norost.

Nikakor, ugovarja drugi: gre za najčistejši dogmatizem v obliki neužitne kombinacije neumnosti in nesmisla, pri kateri njuna častitljiva starost sploh ni bistvena, saj dva tisoč let stara neumnost in nesmisel nista nič manj neumna in nesmiselna. Tako imenovane »verske resnice« so resnice, ki to niso – vnaprej dane, zaukazane »resnice«, za katerimi stoji iracionalna avtoriteta svete knjige, preroka, Boga ... Zato je »verska resnica«, oziroma dogma v najboljšem primeru oksimoron: bistroumni nesmisel, ki pa je bolj nesmiseln kot bistroumen, saj vera in resnica nista združljivi in je resnica lahko samo stvar vednosti in ne verjetja. Gre za »resnice« na način »vzemi ali pusti«, saj če na primer ne verjameš temu, kar je zapisano v prvih dveh odstavkih Janezovega evangelija, ne moreš biti kristjan, četudi si utelešenje dobrote, pravičnosti, usmiljenja in sočutja.

Težko je razložiti, zakaj nek človek vzame, drugi pusti; zakaj nekdo verjame in drugi ne. Kako to razložiti skozi kriterije razumnosti in neumnosti, saj najdemo genije in bedake tako med verniki kot tudi med ateisti. Teologi bi najbrž rekli, da je vera stvar božje milosti, ki je enim dana, drugim pa ne – a tudi to je samo še ena dogma, ki ji lahko verjamem ali pa se ji smejem. Zagotovo pa zna biti dogmatizem prav zaradi

svoje ekskluzivnosti zelo nevaren, saj drugačnim »resnicam« odreka pravico do obstoja ali pa celo utelešen v fanatikih, ki sebe vidijo kot edino merilo in kriterij, sežiga knjige in reže glave drugače mislečih.

Tole besedilo je torej lep primer, kako čuti, razmišlja in govori ... kdo pravzaprav? Vernik? Prerok? Fanatik? Bog?

4.

Tole kratko opredelitev trikotnika sem kot ilustracijo matematične pameti in kot kontrast prejšnjim trem besedilom s pomočjo Wikipedije skrpal sam. Kaj sploh je matematika: *Znanost, ki se ukvarja s količino*, kot jo je definiral D'Alembert; *znanost o številih in strukturah prostorov ter o zvezah med njimi*, kot jo definira *Leksikon* Cankarjeve založbe; *znanstvena veda, ki raziskuje vzorce*, kot jo definira Wikipedija ... ali kaj četrtega? Sam jo razumem kot vedo, ki raziskuje najabstraktnejše odnose med čemer koli in mi je zanimiva prav zaradi odmika od konkretnosti tega nečesa, ki je radikalen odmik od empirije. A kako ji potem uspe ostati najbolj univerzalen opis vsega izkustvenega? Razmislek empiričnega in razumskega deleža v matematiki je pri pouku filozofije vedno zelo naporen in tvegan, saj v svetu izkustva obstajajo številne stvari trikotnih, kvadratnih in vseh mogočih drugih oblik; a števila, točke, premice, koti, trikotniki, kvadrati ..., o katerih govori besedilo, ne obstajajo nikjer v snovnem univerzumu in jih ni mogoče videti, otipati ali kako drugače zaznati, ampak samo razumeti. V tem besedilu razum samozavestno izreka resnice, v katere je sicer mogoče dvomiti, a je ta dvom šibak, tako rekoč metafizičen, kot bi rekel Descartes.

Tole besedilo je torej lep primer, kako čuti, razmišlja in govori matematik.

5.

Ko sem izbiral besedilo številka pet, sta mi najprej prišla na misel uvodna odlomka

Camusovega *Mita o Sizifu* in Heideggerjevega *Uvoda v metafiziko*, saj dokazujeta, da se filozofi ne moremo zediniti niti glede vprašanja: Katero je najpomembnejše filozofsko vprašanje? Douglas Adams se iz te težave duhovito norčuje v svojem *Štoparskem vodniku po galaksiji*, kjer na začetku petindvajsetega poglavja najprej skrušeno prizna, da »je z življenjem seveda povezanih mnogo vprašanj. Med najpopularnejšimi so nemara Zakaj se ljudje rodijo? Zakaj umirajo?...« in potem razkrije, kako je davno nekoč rasa jalovega filozofiranja naveličanih hiperinteligentnih, pandimenzijskih bitij zgradila gigantski, hiperinteligenten super računalnik, imenovan Globoka misel, ki je po piškavih sedmih in pol milijonih let računanja končno povedal veliki odgovor na »problem življenja, veselja in sploh vsega«, kar pa je vse skupaj le še dodatno zakompliciralo, saj se na žalost nikomur ni niti sanjalo, kako se glasi veliko vprašanje.

Adamsovemu zafrkljivemu velikemu odgovoru, ki ga tukaj, upam, ni potrebno navajati, se seveda ne privilegata niti Heidegger s svojim: »Zakaj sploh je bivačoče in ne raje nič?« niti Camus s svojim: »Ali je vredno živeti ali ne?« Po drugi strani pa so vsi trije prekrasen dokaz za to, da je morebiti najpomembnejša značilnost filozofskih vprašanj prav v tem, da niso niti dejstvena oziroma empirična niti abstraktna oziroma formalna, da torej nanje, kot pravi Isaiah Berlin, »ne moremo, odgovoriti niti s pogledom skozi okno ne s preiskovanjem notranje skladnosti formalnega sistema. Torej ne vemo, kako odgovoriti nanje. Žgoče vprašanje brez jasne ga védenja, kako poiskati odgovor, to je točka, kjer se začne filozofija«.

In vprašanje »Zakaj je sploh bivačoče in ne raje nič?« je nedvomno odličen primer takega vprašanja, saj zanj Heidegger ugotavlja, da ni poljubno in da je očitno prvo izmed vseh – seveda ne v časovnem smislu, saj na svoji poti skozi življenje vprašal in raziščeš marsikaj, preden nepričakovano naletiš nanj, ko končno uzreš stvari v njihovi čudnosti, »kakor da bi bil

prej zmožen dojeti to, da jih ni, kot to, da so, tako kot so«. Prepričan sem, da ima Heidegger prav, ko trdi, da gre za vprašanje, ki je »za nas prvo po rangi – enkrat kot najširše, potlej kot najgloblje in naposled kot najizvirnejše vprašanje«. Še več: pri pouku filozofije je to vprašanje mogoče uporabiti kot nekakšen najpreprostejši metafizični lakmusov papir za ugotavljanje filozofskega potenciala dijakov, saj nekateri takoj razumejo, da se tukaj ne sprašuje niti po nečem konkretnem, niti po bistvu nečesa, ampak po biti bivajočega oziroma po sami skrivnosti bivanja: Zakaj sploh karkoli obstaja, ko pa bi bilo pravzaprav najbolj normalno, da ničesar ne bi bilo? Zakaj nekaj namesto nič? Vemo sicer, da se medtem drugim niti ne sanja, za kaj pri tem vprašanju gre oziroma kaj je tukaj v igri, in se jim vse skupaj zdi tipično filozofsko mlatenje prazne slame.

Najbrž je prav ta težava nagnila tehtnico moje izbire tipičnega filozofskega besedila v prid Camusovega *Sizifa*, ki ne samo, da ni niti malo hermetičen, ampak je s svojo tezo prav brutalno direkten. Je mogoče meriti pomembnost nekega vprašanja samo »po dejanjih, h katerim nas zavezuje«, in je potemtakem vprašanje »Ali je vredno živeti ali ne?« temeljno vprašanje filozofije, samomor pa »en sam zares resen filozofski problem«. Tako Camusova pozicija kot tudi njegova argumentacija se mi zdita simpatično sokratski – v neusmiljenem ironiziranju tako teoretiziranja (»nikoli še nisem slišal, da bi kdo umrl za ontološki dokaz«) kot tudi naravoslovne vednosti, ki nima kakšnega posebnega vpliva na človekovo življenje in njegovo ravnanje. In če je sploh kaj vredno vedeti, je vredno vedeti, kako je treba v življenju ravnati – vse drugo so bolj ali manj zanimive igre in bolj ali manj prazna vprašanja.

Tole besedilo je torej lep primer, kako čuti, razmišlja in govori filozof.

Naj na hitro potegnem črto: uporabna vrednost teh petih besedil ni samo v njihovem praktičnem demonstriranju različnih načinov iskanja

spoznanja in izrekanja resnice, ampak tudi v vzpostavitvi nujne in dovolj čvrste platforme, na kateri lahko zaživijo izredno dragocena, a veliko bolj teoretska besedila Karla Jaspersa, Bertranda Russella, Isaiaha Berlina, Bryana Mageeja, na katerih gradim naslednje ure in za katera me je prejšnja leta na trenutke zaskrbelo, da so obvisela v zraku, ker se niso imela na kaj opreti. Prepričan sem, da bom ta kratka besedila lahko koristno uporabil tudi kot priročne reference pri vseh tistih filozofskih temah, ki so povezane s področji znanosti, umetnosti, matematike in vere. In če je zadeva učinkovala pri meni, bo menda učinkovala še pri kom. Vsaj upam!

Rudi Kotnik

Pojmovna mreža pri pouku in na maturi

Namen tega kratkega prispevka je preprosto: začeti s preprostostjo pojmovne mreže (PM) in nakazati možnosti njene kompleksnosti – oboje v kontekstu konceptov poučevanja filozofije.

Predstavil bom en primer (odlomek iz Milla), poskusil nakazati, kako lahko dijakom (ali študentom) pomagamo od preprostosti do kompleksnosti pri razvijanju PM, ki je potrebna pri pisanju maturitetnega eseja (zdajšnja Pola 2) ali izpitnega eseja. Sledil bo prehod na konceptualno podlago.

Dijak se v navodilih maturitetnih pol seznani z naslednjim opozorilom: »Bodite pozorni na analizo ključnih pojmov (in na problematizacijo njihove samoumevnosti) ter na razlago in argumentacijo stališč, ki jih boste v eseju predstavili.« To opozorilo je z vidika učnih ciljev in meril ocenjevanja pomembno. Seveda pa seže tudi v proces poučevanja. Zato sledi smiselno vprašanje: »Ali sami pri pouku res delamo tisto, kar pričakujemo, da bodo dijaki na koncu znali?« (Šimenc, 2001: 148) Če torej želimo, da bodo znali analizirati pojme, oz. izdelati pojmovno mrežo, je smiselno, da to z njimi delamo.

Od kod sploh izraz pojmovna mreža in čemu služi? Izraz se uporablja v didaktičnih tekstih in navodilih dijakom in spada v koncept poučevanja filozofije, katerega sestavni del je preverjanje znanja v obliki problemsko zastavljenega eseja, kjer ocenjevalce zanima, do kakšne mere dijak obvlada zahtevo po filozofskem razumevanju pojmov, njihovi analizi in smiselni uporabi. Ali malo drugače: pri dijaškem vstopanju v filozofijo nas zanima, kako spremljati dijaka v usvajanju filozofskih prvin z vidika konceptualizacije, skupaj s problematizacijo in argumentacijo.

Ker je pri preverjanju znanja naslov eseja kontroverzna trditev ali vprašanje kot dilema, ta dilema terja problematizacijo ključnega pojma in pojmovno analizo. PM je sestavni del obobjega. Z namenom jasnosti in nazornosti bom uporabil čim bolj preprost primer, ki ilustrira možnost pomoči (le) tistim dijakom (študentom), ki sami brez pomoči učitelja tega še ne zmorejo. Naslednji korak bi bil izziv, kje (če) je v tem prostor za filozofijo.

Možno (a ne nujno) izhodišče: Millova kritika deontološke etike. Oglejmo si tri kratke odlomke iz Milla kot podlago za pojmovno mrežo pojma moralnosti:

»Doktrina, katere temelj morale je koristnost ali načelo največje sreče, trdi, da so dejanja pravilna do te mere, kolikor omogočajo srečo in napačna, toliko, kolikor težijo k nasprotju sreče. 'Sreča' je mišljena kot ugodje in odsotnost bolečine, 'nesrečnost' pa kot bolečina in odsotnost ugodja.« (Mill, 2010: 5)

»... sreča kot utilitaristično merilo pravilnega ravnanja ni le akterjeva lastna sreča, ampak sreča vseh udeleženih ...« (Mill, 2010: 12)

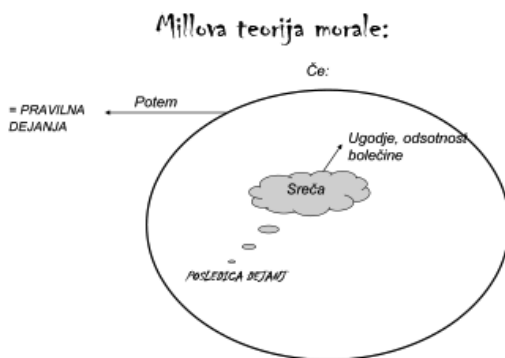
»Moralno pravilnost nekega delovanja je potrebno meriti po pričakovanih posledicah, pri čemer je merilo zahteva po sreči (ugodju) in po zmanjšanju nesreče (trpljenja tistega, ki ga posledice zadevajo). Premisliti je potrebno ugodje in neugodje drugih in ne samo lastno.« (prav tam)

Dijakom lahko damo nalogo, da najprej poskusijo sami narediti pojmovno mrežo, se pravi, da vzamejo iz teksta ključne pojme in na svoj način z njimi napravijo shemo. V ta namen si v prvem koraku zgolj podčrtajo relevantne pojme. Pri tem je kot vodilo za razmislek lahko vprašanje, kako Mill razume moralnost delovanja in s katerimi pojmi to pojasni? Izkušnje kažejo, da je kljub preprostemu besedilu za dijaka naloga lahko izziv. Tako za dijake kot za študente je lahko izziv že to, pri katerem pojmu v besedilu

začeti, saj ni nujno, da je ključ razumevanja ravno na začetku in v vrstnem redu uvajanja pojmov, kot ga v besedilu ali odlomku razvija avtor. Zato je učiteljeva pomoč lahko v tem, da na to opozori oziroma jih povabi v razmislek, kje začeti. V našem primeru se izkaže kot primerno začeti s pojmom posledic, ki karakterizira sam pristop kot posledični pristop, ki mu hierarhično sledijo drugi pojmi. Ta pristop pa seveda ne izključuje drugih možnosti.

Izhajamo torej iz situacije, v kateri so dijaki, oziroma iz tega, kar dijaki znajo in razumejo, in na podlagi tega gradimo naprej. To lahko pomeni tudi, da izhajamo iz njihovega oblikovanja PM, ki jo dopolnjujemo ali pa jo skupaj zastavimo na novo. Za dijake (študente) je po navadi izziv že to, pri katerem pojmu začeti, da je mogoče vse pojme povezati v smiselno celoto. Če torej pogledamo izdelke dijakov oziroma študentov, lahko ugotovimo, kje so v svojem razumevanju, da vemo, od kod naprej gradimo in kje imajo težave v razumevanju. Tako iz določenega izdelka na primer lahko ugotovimo, da dijak že razume, kaj je avtorjev namen in kako ga bo dosegel.

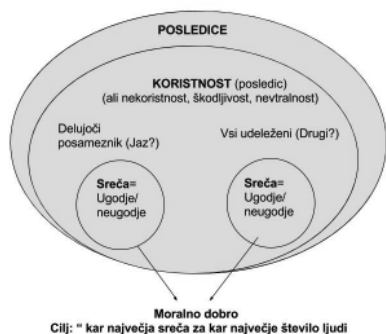
Skica 1: Primer pojmovne mreže dijakinje



Če se poskušamo živeti v to, kako v tem primeru dijakinja razume besedilo, se kaže razumevanje temeljne ideje, vendar še ne ve, kako bi umestila druge pojme. Tu je torej izziv

za učiteljevo pomoč na podlagi življenja in razmisleka, ali obstoječa skica omogoča vpeljavo še preostalih pojmov ali pa bi jo bilo smiselno zastaviti na novo. Tudi to poskušanje ima svojo pomembnost za razumevanje in koristnost za učenje. Hkrati pa se nam postopno lahko začne razkrivati način njihovega pristopa, ki je lahko drugačen in lahko tudi kreativen. V naslednjem koraku lahko s skupnim delom najdemo način, kako združiti njihove poskuse tako, da bo nastala koherentna in konsistentna pojmovna mreža. Naslednja skica kaže eno od možnosti kot rezultat takega sodelovanja.

Skica 2: Primer pojmovne mreže kot rezultat skupnega dela



Naslednji korak je poskus obravnave posameznih pojmov, ki je spodbuda k raziskovanju pomenov pojmov, kar terja nadaljnje podrobnejše branje drugih delov besedila, ki naj pojme razjasni ali pokažejo širši kontekst za razumevanje. V našem primeru je ta izrecna pobuda vabilo za podrobno iskanje razlag v Millovem širšem tekstu, kjer posamezne pojme pojasnjuje v polemiki z nasprotniki. To je korak v kompleksnost in problematizacijo. Eden od vidikov problematizacije je pojem sreče, ki ga Mill sam opredeli (pre)ohlapno, kar dijaki sami lahko ugotovijo, če jih spodbudimo, da ga ne pustijo kot samoumevnega. Če so seznanjeni tudi z razumevanjem pojma sreče v antiki in helenizmu, jih radovednost lahko vodi v nadaljnji študij in razmislek o Millovem razumevanju

sreče in s tem v seznanjanje z novimi pojmi, kot so užitek, hedonizem, kvaliteta in kvantiteta užitkov. Seveda se jim v teh korakih problematizacije pojavijo tudi nova vprašanja: Ali je Mill res zagovornik hedonizma? Ali je dovolj jasen v razlikovanju med kvaliteto in kvantiteto užitkov? Kakšno je njegovo razumevanje človeške narave? Itd. To so lahko prvi koraki od preprostosti v kompleksnost. Če dijake povabimo, da na podlagi teh novih spoznanj in novih pojmov dopolnijo svojo prejšnjo shemo, jim to lahko uspe ali pa ugotovijo, da se kompleksnost »upira« shematizaciji.

Z vsem tem se nakazuje naslednji korak kot izziv za dijaka (študenta): kako to poglobljeno znanje in razumevanje uporabiti za lasten razmislek o moralnih dilemah in kako pojmovni aparat avtorja uporabiti v eseju in torej kreativno z lastnimi primeri izpeljati argumentacijo. Ta prehod od poučevanja in učenja k spoprijemu z reševanjem filozofskih problemov, ki je za dijake včasih težaven, je tako s postopnostjo prehoda lahko lažji. To pomeni, da posamezne elemente filozofskega mišljenja, ki naj ga dijaki usvojijo, skupaj razvijamo že med samim poukom.

Tako se v pojmovni mreži, ki je videti le kot tehnika, kažejo tudi vidiki metodologije in načel (glej Kotnik, 2013: 138). Vseeno pa pogledjmo, kaj se dijaki ali študentje lahko naučijo ob tej tehniki?

1. Da pojmovni aparat rabi koherenco in konsistenco, da so torej pojmi med seboj povezani in v določenem hierarhičnem odnosu. Da je en ali več ključnih pojmov.
2. Struktura, ki si jo izdelajo, je lahko kot shema mnemotehnično sredstvo, ki si ga torej kot celoto lažje zapomnijo (kot celotno besedilo) in ga potem kreativno uporabijo.
3. Dobijo izkušnjo, kje pri razumevanju začeti tako, da se jim v nadaljevanju izriše smiselna celota.

4. Ta smiselna celota je prehod na to, kar ni več tehnika.

Dileme in sklep

Ob navedenem primeru se seveda postavlja jo tudi dileme. Ena teh je pomislek, da je to preprost primer in v zahtevnejšem besedilu izdelava PM ne more biti uspešna. Drugi bi bil, da taka izdelava PM poenostavi oziroma shematizira sicer kompleksen pojmovni aparat avtorja in s tem njegovo filozofsko sporočilo. Oba pomisleka sta tehtna in nas opozarjata na problematične vidike. Če jih upoštevamo, se tem nevarnostim lahko izognemo.

Sledi smiselno vprašanje: Ali ima taka obravnava filozofskih besedil lahko (sploh) kakšno konceptualno podlago? Če da, s katerim konceptom poučevanja je skladna? Pojemovna mreža kot pojem iz maturitetnih pol je sestavni del koncepta slovenske mature iz filozofije, ki je nastal v devetdesetih letih in je tudi rezultat procesov, ki so se dogajali v evropskem prostoru v sedemdesetih in osemdesetih letih. Če z našega vidika skrbno pregledamo temeljne koncepte poučevanja filozofije, ki se sicer med seboj razlikujejo, lahko v vsakem od njih najdemo pomembno mesto dela z besedili in temu ustrezno seznanjanje s pojmovnim aparatom avtorja in s tem potrebo po taki ali drugačni izdelavi pojmovne mreže. Pri Rehfsu je to četrta od sedmih faz v pouku (Pfister, 2011: 6–18), pri Martensu je to delo s teksti kot drugi od treh momentov dialoga (Martens, 1996: 58–59), pri Tozziju pa je na ravni načel to lahko sestavni del konceptualizacije kot enega od treh vidikov filozofije kot enotnosti problematizacije, konceptualizacije in argumentacije (Tozzi, 2006).

Literatura

Filozofija, Izpitna pola 2 (2015). <http://www.ric.si/mma/M151-531-1-2/2015101413580681/>

Mill, J.S. (2010). *Utilitarianism*. <http://www.earlymoderntexts.com/pdfs/mill1863.pdf>

Predmetni izpitni katalog za maturo: Filozofija, Ljubljana: Republiški izpitni center, 1993 – 2006 in naprej... http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/filozofija/

Pfister, J. (2011). Didaktika filozofije. V: *FNM*, 2011, 1/2, str. 6-19.

Šimenc, M. (2001). 'Vprašanja za nadaljnje razmišljanje', v: Hladnik, A. in Verovnik, A. (ur.). *Misliti samostojno: priročnik za učitelje filozofije*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šimenc, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Tozzi, M. (2006). Enseigner la problématisation, ou plutôt apprendre à problématiser? Intervention de Michel Tozzi, aux Journées d'études de l'Acireph (26-28/10/06 – ENESAD Dijon). Pridobljeno dne 30. 9. 2016: <http://www.philotozzi.com/2006/10/enseigner-la-problmatisation-ou-plutt-apprendre-problmatiser/>

Etične in politične dimenzije begunske problematike kot miselni eksperiment

Prispevek obravnava posebno, neobičajno in neponovljivo obliko miselnega eksperimenta, izvedenega pri pouku. Običajno v miselnih eksperimentih vnaprej vemo, da so situacije izmišljene. V obravnavanem primeru pa je bila naloga dijakov, da razmišljajo in razpravljajo o izmišljeni situaciji v prepričanju, da je resnična. Namen vaje je bil, da se diskusija odvija na podlagi njihovih dejanskih prepričanj.

Zgodovinska dejstva, zamisel šolske vaje in njena izvedba

Leta 1992 se je med vojno v Bosni in Hercegovini zgodilo nekaj, kar se me je dotaknilo in tudi spodbudilo razmislek. Iz razmisleka je vzniknila tudi ideja in dilema, kako problematiko vključiti v pouk predmeta TOK (Theory of Knowledge)¹ v okviru programa *Mednarodne mature*. Omenjeni dogodek je bil po mnenju zunanjih opazovalcev »najbolj množičen in grozovit eksodus beguncev«² vojne v Bosni: 30.000 do 40.000 ljudi, ki so tvorili 16 kilometrov dolgo kolono od Jajca v smeri Travnika. Obravnavo te situacije sem si v okviru teme etike in politike predmeta TOK zamislil tako, da bi diskusija potekala o možnosti sprejema teh beguncev v Ljubljani. Vendar je imela zamisel en pomemben dodatek: izmišljen sklep sestanka, na katerem naj bi politiki odločili, da del beguncev sprejme Slovenija in

jih namesti v prostorih bivše vojašnice, ki je bila takrat ravno nasproti naše šole (Gimnazije Bežigrad), kar naj bi pomenilo, da bi nekateri otroci hodili tudi na našo šolo. V ta namen sem pripravil material za vajo, ki je temeljil na začetni informaciji: fotokopiji namerno »ponarejene« novice iz časopisa, ki je vsebovala nekaj resničnih informacij o situaciji beguncev v Bosni, dodana pa je bila informacija o sestanku zunanjih ministrov srednjeevropske iniciative z izmišljeno informacijo o sklepu sprejetja 5.000 beguncev v Slovenijo.



Slika 1: Fotokopija namerno »ponarejenega« članka

Dijaki so dobili navodila, da v skupinah razpravljajo o »novici« in v namišljeni vlogi članov lokalnih oblasti sprejemajo sklepe o sprejemanju ali nesprejemanju beguncev in to utemeljujejo. Naloga je imela več faz, kar jim je omogočalo, da sklepe spremenijo na podlagi različnih faktorjev. To je bil prvi del vaje, ki mu je sledila diskusija o moralnih in političnih dilemah, ki izhajajo iz te situacije, za kar so dobili dodatnih 16 vprašanj, od katerih naj omenim le nekaj:

- Kakšne vrste moralnih in kakšne vrste etičnih problemov najdeš v svoji nalogi?
- Ali bi bilo mogoče moralno utemeljiti tvojo odločitev?
- Kakšna bi bila tvoja etična utemeljitev?
- Ali je med moralo, etiko in politiko kakšno

¹ TOK: Theory of Knowledge ni eden izmed predmetov, ki posreduje vednost posamezne discipline, ampak je holistični predmet, ki služi refleksiji obstoječih vrst vednosti in izkustva. Ko smo razmišljali o slovenskem ustrezniku, smo prišli do izraza *analiza vednosti in izkustva*.

² https://en.wikipedia.org/wiki/Operation_Vrbas_%2792

neskladje?

- Ali v političnem smislu lahko vemo, kaj je prav?
- Kakšna je narava političnih sodb?
- Kakšna je vloga prepričanj, vrednot in emocij?

Cilj predmeta in te vaje je bil torej spoznavanje in refleksija področja etike in politike, vendar na podlagi dejanskih prepričanj, kar je izjemno pestro diskusijo naredilo bolj življenjsko. Dejstvo, da je velika večina dijakov v vaji zavrnila sprejem beguncev v svoji sosesčini in na šoli, pri celotni zgodbi ni toliko pomembno. Kot bolj pomembno se izkaže dejstvo, da so svoja stališča zagovarjali dokaj strastno. Lahko so sami izkusili razliko med moralnim razsojanjem in odločanjem v realni in hipotetični situaciji in dobili uvid tudi v to, kako se razvija temu ustrezna argumentacija.

Vajo sva izvedla s kolegom Šimencem in za oba je bila to posebna izkušnja, saj nisva mogla predvideti, ali bo zamišljena ideja v izvedbi uspela. Vaja je bila leto kasneje sicer predstavljena na mednarodnem srečanju učiteljev predmeta TOK (Kotnik in Šimenc, 1993), vendar je vse do lanskega leta (2015) nisem obširneje obdelal v članku. Ta izkušnja pisanja članka³ v lanskem poletju pa je bila spet posebna izkušnja, saj je potekala ravno v času pred in med prihajanjem beguncev iz Sirije in drugih držav. Naključje je hotelo, da smo imeli pri nas in v drugih evropskih državah situacijo, ki je bila v naši vaji iz leta 1992 zgolj umišljena, tu pa je bila dejanska. Odnos do beguncev oziroma moralna in politična prepričanja smo lahko sledili v tisočih komentarjev na forumih. To situacijo bi bilo mogoče uporabiti za prehod na teoretski del tega prispevka.

Vaja kot miselni eksperiment

Omenjeno vajo lahko obravnavamo kot obliko miselnega eksperimenta, ki je menda relativno nova. V temelju gre za kontrast med

tradicionalnimi miselnimi eksperimenti, ki so eksplicitno imaginarne zgodbe in tem miselnim eksperimentom, ki je domnevno realna zgodba. V obeh primerih gre za miselni eksperiment, toda z majhno, a pomembno razliko. V našem primeru, ki JE bil miselni eksperiment, dijaki niso vedeli, da gre zgolj za hipotetično situacijo, ampak so verjeli, da je situacija dejanska in zgodba resnična. Omenil sem že, da so svoja stališča zagovarjali dokaj strastno in temu ustrezno je bila diskusija veliko bolj življenjska in odraz realnih prepričanj, kot bi bila v primeru imaginarne situacije. Zato lahko potegnemo vzporednico med letoma 1992 in 2015 na podlagi zanimivega medijskega fenomena: ko smo običajno sledili komentarjem novic na forumih (npr. MMC), smo lahko pri običajnih novicah običajno (razen v izjemnih primerih) našli število komentarjev reda velikosti 10^1 . Manjši interes se izkazuje v primerih indiferentnosti do teme ob hkratni anonimnosti komentatorjev. To je bila situacija, ko so bili na začetku poletja 2015 begunci še daleč od naših meja. Ko so se začeli približevati našim mejam in je to začela postajati možna realnost, se je število komentarjev povečalo na red velikosti 10^2 ob hkratnem povečanju politično nekorektnih izjav, ki so že bolj realno izražale moralna in politična prepričanja komentatorjev. Ko pa so begunci dejansko bili na naših mejah in znotraj države, pa je število komentarjev skokovito naraslo na red velikosti 10^3 in temu ustrezno se je pokazala večja strast v diskusijah in večje število primerov sovražnega govora, ki so ga potem moderatorji poskušali sproti brisati. Ta vzporednica mi torej služi kot način opisa razlike med obema vrstama miselnih eksperimentov. Seveda je še kako aktualna možnost obravnave sedanje begunske problematike, kjer vidimo, da je to, kar je bil leta 1992 zgolj miselni eksperiment, zdaj dejanskost. Vendar pa se kljub aktualnosti te tematike vračam na miselni eksperiment iz leta 1992.

³ Zbornik razprav je trenutno v tisku.

Pedagoški potencial miselnih eksperimentov kot domnevno dejanskih zgodb.

Tema uporabe miselnih eksperimentov pri pouku filozofije zasluži posebno pozornost in bi se ji bilo smiselno posebej posvetiti. Zato temo prepuščam drugim priložnostim, v tem zapisu pa bi se omejil zgolj na najsplošnejšo opredelitev vloge miselnega eksperimenta na pedagoškem področju, ki naj bi bila v preverjanju pojmov do meja njihovih zmožnosti v možnih svetovih, da bi na poti s takim razmislekom dijaki ali študentje usvajali in razvijali svoje intelektualne veščine.

Zato nas zanima, ali naš primer miselnega eksperimenta dijakom lahko ponudi še kaj drugega. Iz našega primera lahko ugotovimo, da je bila v analogiji z Nenadom Miščevićem (Miščević, 2012: 162), ki uvede razlikovanje med epistemično in motivacijsko funkcijo miselnih eksperimentov, v tem primeru motivacija dijakov (strastna diskusija) večja, kot bi bila v tradicionalnem miselnem eksperimentu, in lahko rečemo, da so se dijaki iz teh lastnih izkušenj pri tem več naučili. To bi pomenilo, da bi lahko epistemično in motivacijsko funkcijo miselnega eksperimenta iz politične filozofije (kot dve funkciji tega miselnega eksperimenta kot domnevno dejanske zgodbe) prenesli tudi na pedagoško področje.

Problem tega tipa miselnega eksperimenta je v tem, da je zelo omejen in seveda neponovljiv, če seveda želimo, da dijaki verjamejo zgodbi. Zahteva tudi dobršno mero improvizacije. Kje so možnosti uporabe? Načelo, ki mu lahko sledimo, je, da aktualno novico o nečem neresničnem ali hipotetičnem, pod pogojem, da ima v sebi filozofski naboj, predstavimo kot resnično in predlagamo refleksijo imaginarnega kot dejanskosti. Seveda je smiselno, da novico najdemo, preden so z njo seznanjeni dijaki.

Drugi potencialno možni primeri

Za miselni eksperiment kot domnevno dejansko zgodbo je videti, da je podobna filmu, saj film (zlasti s suspenzom) meri na to, da bi ga gledalci doživljali, *kot da bi bila* dejanskost. Ta podobnost vsekakor obstaja, vendar je tudi bistvena razlika: pogoj našega miselnega eksperimenta je, da udeleženci do konca verjamejo v dejanskost, v filmu pa imajo lahko gledalci kadarkoli možnost, da se zavedo fikcije, preprosto pogledajo stran ali pa izklopijo film. Vseeno pa velja izpostaviti zanimiv primer filma *After the Dark* (predhodno znan kot *The Philosophers*). Za nas je zanimiv zato, ker se v njem odvijata dve vzporedni zgodbi. Ena je dogajanje v šoli, kjer učitelj z dijaki izvaja miselni eksperiment na področju etike, v katerem dijake povabi, da si hipotetično predstavljajo katastrofično situacijo, kjer so na tem, da bi za svoje preživetje ali interes lahko drug drugega tudi ubijali. Vzporedno s tem pa v drugi zgodbi režiser to hipotetično situacijo tudi uprizori. Gledalec filma tako v tej drugi zgodbi tudi doživlja to, o čemer v prvi zgodbi predvsem razmišljajo. Ta film torej *do določene mere* uprizarja razliko med našim in tradicionalnim miselnim eksperimentom. Gledalec filma je tako v odnosu do dijaka v miselnem eksperimentu filma v podobnem (ne pa istem) odnosu kot sta udeleženca našega in tradicionalnega miselnega eksperimenta. Za dijake v razredu naj bi bil učni dosežek oziroma učni rezultat, da se naučijo nekaj novega o etiki, za gledalce v filmski dvorani pa naj bi bil namen doživljanje groze uprizorjene »dejanskosti«. Treba pa je priznati, da bizarna pripoved filma bolj spominja na resničnostne šove kot pa na resen miselni eksperiment.

Naj navedem še dva primera kot potencialna miselna eksperimenta, ki sem ju izbral naključno in imata namen zgolj ponazoriti prehod k miselnemu eksperimentu kot domnevno dejanski zgodbi, saj obema manjka zadostna filozofska relevantna.

Zanimiv je primer v zvezi z vojno v Siriji, ki se nanaša na znano novico o izstrelitvi manevrskih raket z ladij v Kaspijskem morju, ki so bile vodene do ciljev v Siriji.⁴ V tistem času se je na MMC forumu⁵ pojavilo razmišljanje enega od komentatorjev, ki v slogu miselnega eksperimenta pravi takole:

“Če dobro razumem in, če sem pravilno prebral, je 28 manevrskih raket preletelo Iran in Irak, da bi zadelo 11 tarč in jih popolnoma uničilo. Na svojem blogu sem postavil retorično vprašanje in sicer, ali si lahko zamislimo daleč močnejše manevrske rakete, ki vsaka nosi po eno jedrsko bombo in cilj zadene natančno v center? To nekako razumem. Vendar pa se sprašujem, ali lahko zamislimo teh 28 raket, vendar precej močnejše od običajnih, ki na sebi imajo vsaka po 25 jedrskih bomb, ki se od nosilne rakete na določenem cilju ločijo in se vsaka od njih usmeri proti svoji tarči, ki je že vnešena v njeno memorijo?” Komentator torej govori v obliki običajnega miselnega eksperimenta, ki ga sklene z besedami: “Si lahko zamislim, vendar o tem nočem niti premišljati.” Za potrebe našega miselnega eksperimenta bi spremenili hipotetično v dejansko. Ker pa je primer malo verjeten, ga dijaki seveda ne bi vzeli resno in ne bi uspel. Navajam ga zgolj kot zanimiv in možen primer.

Drug, bolj zabaven primer najdemo na You Tubu, kjer Ali G. (Sacha Baron Cohen) nekemu podjetniku želi prodati idejo za dober posel z izdelovanjem rolk, ki bi se gibale v lebdečem stanju. Podjetnik ga zaprepasčen zavrne in pravi, da je to nemogoče. Lahko to imaginarno dejanskost ali širše rečeno take vrste idejo ali pa različne vrste izumov vzamemo resno kot miselni eksperiment? Vendar je bilo v tem primeru zanimivo to, da novico, da je ravno to

idejo v precej preprostejši obliki dejansko že nekdo izdelal, kar pomeni, da to ni več zgolj miselni eksperiment.⁶ Ne gre torej za ta primer, ampak na splošno za možnost uporabe še nerealiziranih izumov ali izmišljenih izumov kot miselnih eksperimentov.

Ena takih možnosti so tudi mnoge prvoaprilske šale. Zanimiv primer, ki mu je veliko ljudi nasedlo, je znana novica o Jupitrovem in Plutonovem gravitacijskem učinku.⁷ To so naključni možni primeri, ki pa imajo pomanjkljivosti: bodisi nimajo filozofskega naboja bodisi so tako malo verjetni, da jim dijaki ne bi verjeli.

Sklep

Predstavljena vaja kot miselni eksperiment je bil neponovljiv eksperiment za enkratno rabo, kar je tudi sicer pravilo za tovrstne miselne eksperimente. Kot neponovljiv ima tudi zelo ozko in omejeno pedagoško vrednost in bi ga bilo težko uporabljati v običajni pedagoški praksi. Je pa zanimiv z vidika epistemične in motivacijske funkcije, kjer ima motivacijska funkcija določeno prednost pred tradicionalnimi miselnimi eksperimenti. Tako se vrnemo na začetek in na samo vsebino miselnega eksperimenta, ki je s svojo specifikom v tistem času in tisti situaciji odigrala pomembno vlogo v pedagoškem smislu. Vendar pa vseeno želim omeniti svoje resne moralne dileme ob izvedbi take vrste eksperimenta, ki operira z namerno »ponarejenimi«⁸ časopisnimi novicami. Tudi na omenjenem bruseljskem kolokviju za učitelje sem pričakoval kritične odzive evropskih kolegov in kolegic, vendar je bilo zanimivo, da jih ni bilo. Dandanes tak eksperiment iz etičnih razlogov ne bi bil izvedljiv.

⁴ https://www.youtube.com/watch?t=50&v=iMasnaAf_H4

⁵ <http://www.rtvsl.si/svet/polozaje-is-ja-in-al-nusre-v-siriji-napadle-tudi-ruske-ladje/375738#comments>

⁶ <http://dobranovica.si/lebdeca-rolka-je-resnica/>
https://www.youtube.com/watch?t=274&v=q_BYvUIDviM

⁷ https://en.wikipedia.org/wiki/Jovian%E2%80%93Plutonian_gravitational_effect

Literatura

Kotnik, R. in Šimenc, M. (1993). *Politics/Morals in TOK teaching*. Brussels, Theory of Knowledge Colloquium, 20. 3. 1993.

Miščević, N. (2012). Plato's Republic as a Political Thought Experiment. *Croatian Journal of Philosophy* letnik 12, št. 2, 2012.

Sorensen, R. A. (1992). *Thought Experiments*. Oxford: Oxford University Press.

Huddles, J. (2013). *After the Dark* (formerly known as *The Philosophers*).



Foto A. H.

Smiljana Gartner

Pogled dijakov na pouk filozofije

Uvod

V zadnjih nekaj letih t. i. ekonomske krize se v slovenski družbi ustvarja miselnost, da je jedro in pogon gospodarstva tisto, kar je praktično. Največkrat je to obrtništvo, tehnika, naravoslovje, skratka nekaj, kar daje rešitve in je tako koristno. To je torej v današnji družbi dobro in zaželeno. V nasprotju s tem je filozofija (humanistika), ki je del negospodarstva, dandanes pogosto vrednotena kot nepraktična, kot nekaj, kar odpira nova in nova vprašanja in dileme in tako ekonomskemu sistemu ničesar ne pridoda, razen odpiranja dodatnih vprašanj in osvetljevanja novih problemov. Če se nam je zdel rek za filozofijo »Tako lepa, pa tako nekoristna« alarmanten, kaj torej poreči danes, ko izgleda, da velja zgolj zadnji del reka.¹ Če to drži, kje tičijo vzroki za takšno miselnost? In ali so posledica tega pomisleki, če je filozofiji mesto v šoli? Prepričani smo, da je to za nas, filozofe, zgolj retorično vprašanje, ki pa ga lahko razumemo kot (i) motivacijo za naš premislek o upravičevanju položaja filozofije v slovenski družbi, (ii) kot motivacijo za preizpraševanje o razmišljanju drugih o sami filozofiji ali (iii) kot vprašanje, zastavljeno drugim. »Drugi« pa so lahko tudi dijaki, ki so se s filozofijo, poukom filozofije in filozofi že srečali. S slednjimi smo se ukvarjali v raziskavi, katere del rezultatov bomo predstavili.

Da se približamo težnjam današnjega znanstvenoraziskovalnega dela po uporabi kvantitativnih metod, smo se iskanja odgovorov na zgoraj zastavljeno vprašanje lotili na ta način. V nadaljevanju bomo prikazali nekaj rezultatov

¹ Na vprašanje »Ali je filozofija nekoristna?« odgovarja J. Pfister v članku z naslovom »Kaj je filozofija?«. V *ENM*, 3/4 2008.

raziskave, ki nam bo ponudila odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

- a) Ali bi ocenili učitelja filozofije kot najboljšega učitelja?
- b) Ali bi lahko besede, ki jih asociirajo na pouk filozofije, ovrednotili kot pretežno pozitivne ali kot pretežno negativne?
- c) Katere tri lastnosti, ki se jim zdijo pri pouku pomembne, so pri pouku filozofije, po njihovem mnenju, manjkale? In katere tri lastnosti so po njihovem mnenju bile prisotne?
- d) Ali se pouk pri predmetu, ki je po vašem mnenju dober pouk, razlikuje od pouka filozofije in če da, kje prihaja do razlik?

Zanimalo nas je torej dvoje: kako anketiranci dojemajo pouk filozofije in kako dojemajo učitelja filozofije.

Metodologija

Zbiranje podatkov je potekalo decembra 2015 med študenti prvega letnika. Anketirani (125) so bili enakomerno razporejeni med študenti naravoslovja (30,4 %), družboslovja (39,2 %) in humanistike (30,4 %), nekoliko manj enakomerna je bila razporeditev po spolu, saj je bilo 71 % deklet in 28 % fantov, vendar se tukaj ne bomo ukvarjali s korelacijo po spolu, tako da nas neenakomerna razporeditev ne bo ovirala pri obdelavi podatkov, interpretaciji in zaključkih. Uporabili smo kvantitativno metodo z anketnim vprašalnikom, ki je zajemal 23 vprašanj oziroma trditev: 4 neodvisne spremenljivke (spol, kraj stalnega prebivališča, fakulteta in študijska smer ter starost) in 19 odvisnih, od tega osem vprašanj odprtega tipa (Zakaj se ti zdi področje, ki ga študiraš, pomembno za družbo? Katere tri lastnosti bi pripisal dobremu učitelju? Katere tri bi pripisal slabemu učitelju? Katere tri lastnosti bi pripisal slabi učni uri? Katere tri lastnosti, ki se ti zdijo pri pouku pomembne, so pri pouku filozofije manjkale?

Katere so bile prisotne? Zakaj se ti zdi oziroma se ti ne zdi filozofija pomembna za družbo?). Ko smo podatke zbrali, smo odgovore na odprta vprašanja grupirali glede na podobno vsebino in kasneje kodificirali, kar nam je omogočilo lažjo statistično obdelavo podatkov.

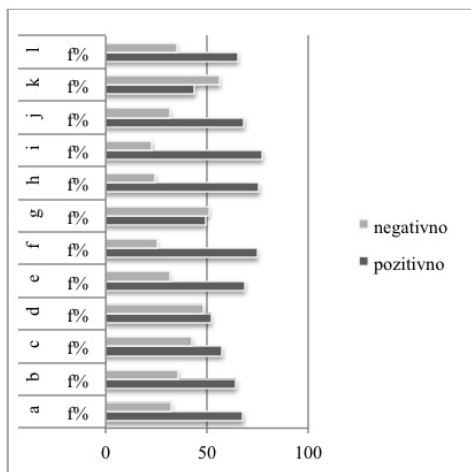
Da bi se izognili napačnemu razumevanju vprašanj in motivacije za nekatera vprašanja, podajamo kratko pojasnilo: morda se lahko zdi (vsaj na podlagi predstavljenih odprtih vprašanj), da dajemo preveliko vlogo in posledično odgovornost dijakom in študentom, ki niso strokovnjaki na področju didaktike. Torej niso tisti, ki bi imeli vedenje in vzvode za ocenjevanje pouka in učitelja, vendar, kot smo dejali v uvodu, zanima nas, kaj drugi menijo o pouku filozofije in o učiteljih filozofije. Zanima nas torej njihovo mnenje in ne presoja, kakšen je učitelj oziroma kakšen je pouk.

Rezultati in razprava

a) Izhajajoč iz podatkov glede izbranega najboljšega profesorja, smo pridobili podatke o izvajanju pouka pri tem profesorju. Zaradi zastavljenih ciljev filozofije oziroma kompetenc (npr. ustvarjalno mišljenje, spoznavanje sebe, spodbujanje kritične refleksije vsakdanjega izkustva, razpravljanje, odprtost) bi lahko bil ta predmet filozofija. Raziskava je očitno (in morda presenetljivo) pokazala, da je najboljši učitelj učitelj matematike (25,60 %), za učitelja filozofije se je odločilo 6,40 % anketirancev. Ker je mogoče razlog iskati pri samem izvajanju učnih ur, nas je najprej zanimalo, kakšne asociacije imajo študenti, ko pomislijo na pouk filozofije.

b) Tukaj predstavljeni rezultati zajemajo odgovore na raziskovalno vprašanje zaprtega tipa, sestavljeno iz dvanajstih parov besed, kjer so anketiranci morali obkrožiti tisto besedo, ki jih asociira na pouk filozofije, ki so ga bili deležni. V vsakem paru je beseda, za katero menimo, da predstavlja pozitiven vidik učne ure (zanimivost, veliko primerov, razpravljanje, osebna

rast, dobra struktura ure, pravičnost, sproščenost, strogost, empatičnost) in beseda, za katero predpostavljamo, da prikazuje negativni vidik učne ure (dolgočasnost, nedostopnost, nerazumljivost, zadrtnost, poslušanje itd.). Glede na možnosti, ki so jim bile ponujene, imamo naslednje rezultate:

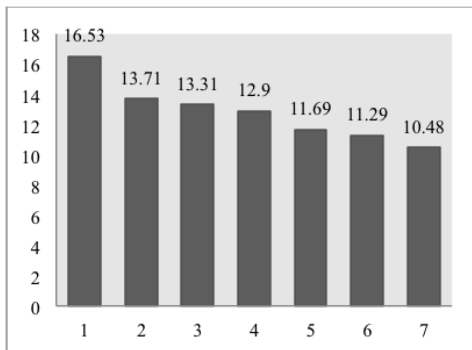


Slika 1: Asociacije na pouk filozofije

Iz slike 1 je razvidno, da približno dve tretjini anketirancev meni, da bi lahko pouk filozofije opisali z besedami: zanimivo (a), razpravljanje (b), učitelj z avtoriteto (j) in empatijo (l). Še več, kar tri četrtine anketirancev ima asociacije na učitelja filozofije kot na sproščenega in pravičnega nasproti zadržanemu in krivičnemu učitelju (i, h) ter ocenjujejo, da so potekale ure z velikim številom primerov (f: 74,80 %). Slabši rezultat opazimo pri strukturi ure (d), saj jih je le dobra polovica (52,03 %) odgovorila, da je bila ura dobro strukturirana, kar pa se, kot bomo videli pri naslednjih raziskovalnih vprašanjih, ponavlja. Pri (g) in (k) pa je treba biti previden pri interpretaciji. Dvojica besed je namreč bila »čudni primeri« – »primeri iz vsakodnevnega življenja«. 49,09 % anketirancev je dejalo, da so »primeri iz vsakdanjega življenja«, in 51,82 % jih je odgovorilo, da so »čudni primeri«. Soditi, kaj je dobro in kaj je slabo, je v tem primeru težko. Vendar, če »čudni primeri« pomenijo, da jih študenti niso razu-

meli, je to vredno premisleka. Takšni primeri, pa naj jih bo še nič koliko, namreč ne koristijo, prej nasprotno, razumevanju učne ure lahko škodijo. Podobno je pri paru »strog« – »mil«, kjer je dve tretjini anketirancev ocenilo učitelja kot milega in ena tretjina kot strogega. Lahko bi sklepali, da je to pozitivno, vendar, kot bomo videli pri (c), ni nujno tako. Kljub temu pa se odgovor na naše drugo raziskovalno vprašanje glasi, da lahko besede, ki dijake asociirajo na pouk filozofije, ovrednotimo kot pretežno pozitivne.

c) Preden izpeljemo kakršnekoli zaključke, bomo zato v tretjem sklopu prikazali rezultate odprtih tipov vprašanj, in sicer: Katere tri lastnosti, ki se ti zdijo pomembne pri pouku, so pri pouku filozofije manjkale? Katere tri lastnosti, ki se ti zdijo pomembne pri pouku, so bile pri pouku filozofije prisotne? Odgovore na prvo vprašanje smo razvrstili v trinajst kategorij, na sliki 2 pa bomo prikazali zgolj tiste, kjer število odgovorov presega deset odstotkov.



Slika 2: Pomembne značilnosti pouka, ki niso bile prisotne pri pouku filozofije

Iz slike lahko razberemo, da prednjači kategorija 1 (16,53 %), nato pa so razlike med kategorijami manjše. Kategorije predstavljajo naslednje opise:

- 1 – razumljivost, jasnost, razlaga pojmov, odgovorov na vprašanja
- 2 – razpravljanje vseh, sodelovanje med vsemi, delo v skupinah

3 – motiviranje, zanimivost, razgibanost, pestrost, spodbujanje

4 – aktualizacija, sodobni primeri, primeri na splošno

5 – struktura in organiziranost, red in strogost

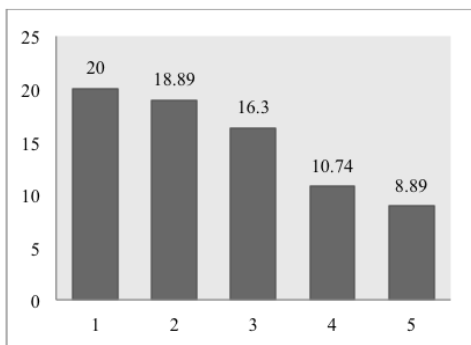
6 – pravičnost, upoštevanje mnenj, odprtost, strpnost, odzivnost, sproščenost, spoštovanje

Rezultati torej prikazujejo, česa po mnenju anketirancev pri pouku filozofije ni bilo. Iz opisov lahko izpeljemo predvsem dva sklopa, prvi se nanaša na nerazumljivost in nejasnost ure (kategorija 1), ki je lahko povezana tako z nejasno strukturo in neorganiziranostjo kot s pomanjkanjem sodobnih primerov oziroma aktualizacijo. Tako smo tudi vse bližje razjasnili, da t. i. »čudni primeri« niso bili mišljeni kot pozitivno, temveč kot negativno ovrednoten pojem pri asociacijah. Zanimivo je, da so kot pomanjkanje značilnosti pouka (kar pa bi pouk po njihovem mnenju moral imeti) opisali red in strogost (kategorija 5). Dijaki/študenti torej pričakujejo od učitelja in tudi vrednotijo kot pozitivno, da je strog. S tem pa smo tudi pojasnili vrednotenje pojmov pri asociacijah (pri sklopu a), kjer so pojem »mil« vrednotili, in ga tako lahko razumemo kot negativnega. Preseneča pa ocena, da bi si 11,29 % anketirancev želelo od učitelja filozofije več pravičnosti, strpnosti, odprtosti itd. (kategorija 6).

Izpostavili bi, da nobena od kategorij ne pre-sega petine oziroma je (razen prve kategorije) krepko pod njo. Še več, kategorija 7 navdušuje, saj je več kot 10 odstotkov dijakov/študentov, ki smo jih anketirali, dejalo, da pouku filozofije ni manjkala nobena značilnost, ki bi jo dober pouk, po njihovem mnenju, moral imeti. Kot bomo videli v nadaljevanju, se kar nekaj kategorij, ki so bile zajete pri tistih zaželenih značilnostih pouka, ki so pri pouku filozofije manjkale, pri zaželenih lastnostih, ki so pri pouku bile prisotne, ponovi.

Oglejmo si še odgovore na drugo vprašanje v anketnem vprašalniku, in sicer »Katere tri

lastnosti, ki se ti zdijo pomembne pri pouku, so bile pri pouku filozofije prisotne?« Pri tem vprašanju odprtega tipa smo odgovore grupirali v šestnajst kategorij, saj se tri pojavijo zgolj tukaj, in sicer: kategorija, ki zajema odgovore kot so »osebna rast, spoznavanje samega sebe«; kategorija, ki zajema opise »kritično mišljenje, mišljenje, razvijanje lastnega mišljenja« in kategorija, ki zajema opise »samostojno delo, knjige, branje tekstov«.



Slika 3: Pomembne značilnosti pouka, ki so bile prisotne pri pouku filozofije.

Iz slike 3 lahko razberemo, da prednjači kategorija 1, ki predstavlja petino vseh odgovorov, z relativno majhno razliko sledi še kategorija 2, ostale predstavljene kategorije pa močneje odstopajo. Kategorije predstavljajo naslednje opise:

1 – razpravljanje vseh, sodelovanje med vsemi, delo v skupinah

2 – motiviranje, zanimivost, razgibanost, pestrost, spodbujanje

3 – aktualizacija, sodobni primeri, primeri na splošno

4 – pravičnost, upoštevanje mnenj, odprtost, strpnost, odzivnost, sproščenost

5 – kritično mišljenje, razvijanje lastnega mišljenja, nove ideje.

Izpeljemo lahko, da sta dve petini anketirancev presodili, da je pri pouku potrebno sodelovanje

in razpravljanje vseh ter da so motiviranje, pestrost in spodbujanje prav tako pomembni. Vse to so pripisali tudi pouku filozofije. Kot lahko opazimo, sta ti dve kategoriji na 2. in 3. mestu pri lastnostih, ki jih pri pouku filozofije niso zaznali. Očitno je, da sta to kategoriji, ki sta za anketirance zelo pomembni pri pouku, saj se pojavljata pri obeh sklopih. Anketiranci so tudi ocenili, da je takšen način prisoten, da pa pri nekaterih učiteljih (o regijski opredelitvi kdaj drugič) poteka komunikacija enosmerno oz. četudi dvosmerno, zgolj smer učitelj in nekaj dijakov.

Pojavi pa se kategorija, ki je anketirancem pomembna pri dobrem pouku in je bila prisotna pri pouku filozofije, tj. kritično mišljenje, razmišljanje, samostojno razmišljanje ipd. To pa pomeni, da lahko v tem prepoznamo sledenje tako splošnim ciljem oz. kompetencam kot operativnim ciljem učnega načrta. (Učni načrt Filozofija: gimnazija, 2008) S tem smo predstavili odgovore na tretje raziskovalno vprašanje.

d) Podobne rezultate nam da primerjava med stališči glede pouka, ki bi ga ocenili kot dobrega in pa pouka filozofije. Anketiranci so imeli 9 sklopov s tremi do šestimi možnimi odgovori, kjer so lahko izbrali nič, eno ali dve možnosti. Tukaj predstavljeni rezultati zajemajo zgolj sklope, kjer pride do razhajanj med poukom, ki so ga anketiranci opisali kot dobrega, in poukom filozofije.

Podatki kažejo zanimivost, in sicer da je bil bolje ocenjen odgovor »mi smo zastavljali vprašanja in sami iskali odgovore in rešitve« kot odgovor »skupaj (učenci in učitelji) smo zastavljali vprašanja in skupaj iskali odgovore in rešitve«. Pri pouku, ki ga vodi najboljši učitelj, je bila namreč skoraj petina odgovorov »mi smo zastavljali vprašanja ...« in zgolj nekaj več kot 10 % odgovorov »skupaj ...«. Pri pouku filozofije je rezultat obraten, manj kot devet odstotkov odgovorov je bilo »mi smo zastavljali vprašanja ...« in kar četrtnina odgovorov je bila »skupaj ...«. To gre z roko v roki z naslednjim

sklopom, kjer je skoraj petina anketirancev za pouk filozofije rekla, da je učitelj spodbujal, da sami iščejo in rešujejo probleme, pri pouku najboljšega učitelja pa je takih odgovorov bilo kar 32,29 %. Zadnja raziskava (Krašna 2016) med študenti v Sloveniji namreč kaže, da je želja po individualnem delu zelo močno izražena, kar je v nasprotju z generičnimi kompetencami in v nasprotju z zahtevo trga dela in sodobno družbo na splošno, ki zahteva izjemno močno sposobnost prilagajanja situacijam. To pa lahko dosežemo s spodbujanjem timskega dela, projektnega dela, samostojnega iskanja informacij in delitve dela itd.

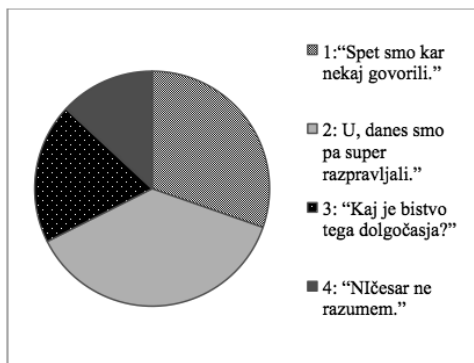
Do velikih razhajanj pa pride pri prvem sklopu, in sicer pri izbiri »spodbujanje spoznavanja samega sebe«, saj je pri pouku filozofije to možnost izbralo 21,46 % anketirancev, pri najljubšem predmetu pa le 12,56 %. Če je eden izmed splošnih ciljev oziroma kompetenc učnega načrta spodbujanje razmisleka o njih samih in svetu ter pomoč pri orientaciji v svetu, potem je petina še vedno nizek odstotek. Je pa, razumljivo, veliko višji od odstotka pri pouku najboljšega učitelja. Najboljši učitelj je namreč po njihovem mnenju učitelj matematike in nizek odstotek je razumljiv, saj pri pouku matematike spoznavanje samega sebe ni niti splošni niti operativni cilj. (Učni načrt Matematika: gimnazija, 2008) Prej smo omenili, da so anketiranci prepoznali kritično mišljenje kot lastnost, ki je pri pouku zaželeno in prisotna, hkrati pa govorimo o pomembnem odstotku spodbujanja spoznavanja sebe in sveta. In če sprejmemo, da filozofičnost »zraven tega razvija sposobnost sklepanja in nam omogoča boljše razumeti svet in sebe«, lahko izpeljemo, da je ta prisotna in prepoznana pri pouku filozofije. (Hladnik, Šimenc 2008, 8)

Največja razhajanja pa so opazna pri sklopu, kjer nas je zanimalo, ali je bilo anketirancem pomembno, da vedo, kaj pri učni uri delajo. Rezultati so bili naslednji:

		<i>filo</i>	<i>najboljši</i>
		f%	f%
1	kreativno	17,09	17,32
2	strukturirano	7,54	18,18
3	jasno, kaj in zakaj	6,03	22,51
4	zapiski	19,10	7,36
5	zanimivo	21,61	20,78
6	strokovnost	12,06	13,85
7	nismo vedeli, kaj delamo	16,58	0
	<i>Skupaj</i>	100,00	100,00

Slika 4: Strukturiranost

Izhajajoč iz podatkov, vidimo razliko v odstotkih pri številki 2 in 3, kjer več kot 40 % anketiranih meni, da jim je bila pri dobrem pouku všech jasna strukturiranost ure in da so vedno vedeli, kaj delajo ter zakaj to delajo. Pri filozofiji ni doseženih niti 15 odstotkov jasne strukturiranosti, kar 16,58 % odstotkov jih celo meni, da niso vedeli, kaj delajo. Kot smo že dejali, strukturiranost, organiziranost in jasnost so za dijake ključne, zato ne presenečajo podatki zadjnega sklopa:

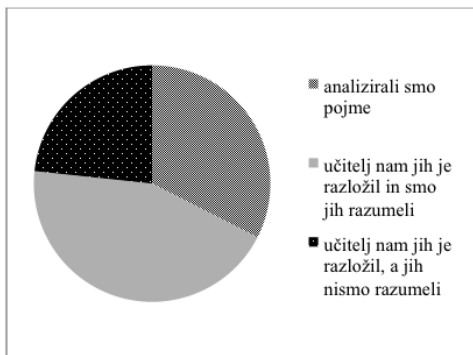


Slika 5: Razmišljanje po pouku filozofije

Res je, da je 37,24 % anketiranih stopilo iz razreda z mislijo, da s(m)o super razpravljali pri pouku filozofije, vendar so imeli vsi ostali negativne občutke. Skoraj polovica jih ni videla smisla, saj se je 30,34 % zdelo, da so kar nekaj

razpravljali, 19,31 % pa da sploh niso videli bistva. Oboje je lahko povezano z željo po jasni strukturi, organiziranosti in razumevanju bistva ure in pristopa.

Prav tako je šepalo razumevanje pojmov, saj jih je kar četrtina dejala, da jim je učitelj razložil pojme, a jih niso razumeli, pri njim ljubem učitelju pa je bila slika drugačna.



Slika 6: Razumevanje pojmov pri pouku filozofije

Pojmovna analiza je eden izmed pomembnejših filozofskih pristopov, zato je tudi filozofsko preučevanje pojmov eden izmed operativnih ciljev učnega načrta za filozofijo. Vendar, 23 % anketirancev je dejalo, da pojmov, ki jih je razložil učitelj, niso razumeli. Seveda, pojmovna analiza pojmov, ki zanimajo filozofe, ni enostavna in ni enoznačna, saj se ukvarjamo s splošnimi pojmi, in zato verjetno 13,1 % pri Sliki 5 trdi, da gre iz učilnice z mislijo, da ničesar ne razume, oziroma je pri Sliki 2 na prvem mestu želja po razumljivosti, jasnosti in razlagi pojmov. Je pa pomembno naglasiti, da mora zato pojmovno analizo razumeti in obvladati učitelj ter da je potrebno veliko truda, da to prenese na učence. Vsekakor lahko zaključimo z odgovorom na četrto raziskovalno vprašanje: pouk pri predmetu, ki je po mnenju dijakov dober pouk, se razlikuje od pouka filozofije, ki pa je še vedno lahko dober, do razlik pa prihaja predvsem v razumljivosti, strukturi, pristopu in vsebini.

Zaključek

Pri pouku lahko govorimo o učitelju delegatorju, o facilitatorju ali o učitelju demonstratorju; učitelj lahko postavi v center svojo osebnost, lahko strokovnost, lahko interakcijo; lahko govorimo o pouku, kjer je središče učitelj, ali pa o pouku, kjer je središče učenec. Toda ne glede na to, kako opredeliti izvajanje pouka in učitelja, nas je zanimalo, kaj menijo o njem uporabniki, zanimalo nas je predvsem dvojce, kako dijaki dojemajo pouk filozofije in kako dijaki dojemajo učitelja filozofije.

Glede na raziskovalna vprašanja lahko zatrdimo, da učitelj filozofije ni tisti, ki bi ga izbrali za najboljšega, vendar pa imajo uporabniki na pouk filozofije v zelo veliki meri pozitivne asociacije. Izstopata sicer dva vidika, prvi je razumljivost, jasnost, razlaga in razumevanje pojmov, drugi pa, morda povezan s prvim, red in strogost, prava mera avtoritete učitelja, organiziranost in strukturiranost ure. Slednje jim namreč daje občutek, da vedo, kaj delajo in zakaj delajo. Morda je lahko del rešitve v tem, da dijakom in študentom na začetku leta pojasnimo metodo dela, cilje in kompetence, saj se pristop, ki ga učitelj ima, morda razlikuje od vsega, kar poznajo in kar jim daje gotovost in smiselnost. Ne samo filozofijo, tudi pouk filozofije jim je treba osmisliti.

Izpostavili bi tudi lastnosti, za katere dijaki in študenti menijo, da sta pomembni pri dobrem pouku, in sicer kritično mišljenje in pa spoznavanje samega sebe. To pa pomeni, da lahko v tem prepoznamo sledenje tako splošnim ciljem oz. kompetencam kot operativnim ciljem učnega načrta.

Ali bi se torej morali bati za filozofijo v šoli? Glede na rezultate, ne.² Ni sem nam treba bati, a zgolj in samo, če bomo tudi mi opravili svojo

nalogo. Z dostojno predstavitev filozofije v javnosti, s strokovnim znanjem, z izpopolnjevanjem in z motiviranostjo za poučevanje, raziskovanje in vključevanje v javno življenje.

Literatura

Dačić, Mišo, Hladnik, Alenka, Šimenc, Marjan in Škof Lenart (predmetna komisija) (2008). *Učni načrt Filozofija: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport (Zavod RS za šolstvo).

Hladnik, A. (ur.) (2008). *Šola, mišljenje in filozofija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krašna, Marjan (2016). »Project Based Learning (PBL) in Teachers' Education«. V: *MIPRO 2016*, Opatija.

Pfister, Jonas (2008). »Kaj je filozofija?«. V: *FNM* 3/4, št. 37, let. 15.

Žakelj, Amalija, Bon Klanjšček, Mirjam, Jerman, Marjan, Kmetič, Silva, Repolusk, Samo, Ruter, Andrej (predmetna komisija) (2008). *Učni načrt Filozofija: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport (Zavod RS za šolstvo).



Foto A. H.

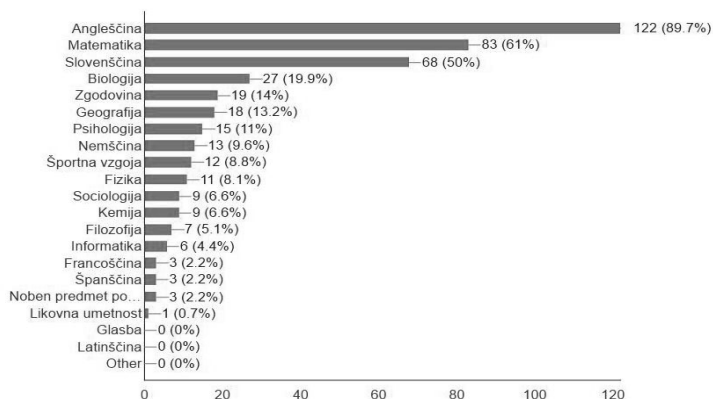
²Tudi glede na zgodovino ne. Humanistika je že spreminjala svet in ga bo še. Knjiga Rensa Boda *A New History of the Humanities: The Search for Principles and Patterns from Antiquity to the Present* odlično prikaže vpliv humanistike in humanistov na najrazličnejših področjih.

Filozofija skozi informatiko: Pogledi dijakov na sebe, na družbo, na svet

Platon v znameniti alegoriji z zverjo opozarja na temeljno dilemo procesa oblikovanja duha (»vzgoje in izobraževanja«). Krotilec levinje ne vzgaja (nujno) v njeno dobro, ampak uporablja vzvode ugodja in bolečine, zato da zver pripravi k pričakovanemu vedenju in vedenju. Dober »krotilec« ni tisti, ki izoblikuje mislečega »filozofa«, ampak »zver«, »voditelja«, ki bo znal ugajati, biti všečen »množici«, pa četudi jo bo (za)peljal v pogubo. Blodni krog je tako sklenjen, najboljši se spremenijo v najslabše.

V duhu današnjega časa je »biti učinkovit«, »biti uporaben«, »biti podjeten«, »biti všečen« itd. Zato ne čudi, da se tovrstna prepričanja zrcalijo tudi v odgovorih dijakov glede pomembnosti posameznih predmetov. Anketa, ki smo jo naredili pri pouku filozofije na Gimnaziji Novo mesto, namreč kaže, da sicer velika večina dijakov razume in tudi podpira obstoj filozofije znotraj gimnazijskega kurikulumu, po drugi strani pa je filozofija med tistimi predmeti, ki se dijakinjam in dijakom zdijo najmanj pomembni.

Kateri šolski predmeti so po tvojem mnenju objektivno najbolj pomembni?



Sedem od 136 dijakov je filozofijo uvrstilo med najpomembnejše predmete na gimnaziji. Odgovore smo pridobili v okviru ankete z naslovom Ali bi bilo prav, da v gimnazijah filozofije ne bi bilo več?, ki je bila izvedena za potrebe posveta Ali filozofija izgublja svoje mesto v šolah, ki ga je organiziral Oddelek za filozofijo Filozofske fakultete v Mariboru. Vprašanje se je glasilo »Kateri predmeti so po tvojem mnenju objektivno najbolj pomembni?« Dijaki so lahko izbrali najmanj enega in največ tri predmete, ki jih poučujemo na Gimnaziji Novo mesto.

Dijaki pomembnost ocenjujejo glede na specifično šolsko realnost: med najpomembnejšimi predmeti so tako zanje tisti, ki imajo v predmetniku tudi sicer najvišje število ur (hkrati so seveda to tudi obvezni maturitetni predmeti): angleščina, matematika, slovenščina. Sledijo predmeti, ki so po številu ur na drugem mestu (biologija, kemija, fizika, geografija, zgodovina), na zadnjih mestih so predmeti, ki jih imajo dijaki zgolj v enem letniku (sociologija, filozofija, informatika, likovna umetnost, glasba). Izjema sta telovadba (ki ima veliko število ur, vendar jo dijaki ocenjujejo kot manj pomembno) ter psihologija (ki ima majhno število ur, vendar jo dijaki ocenjujejo kot pomembno).

V tej konstelaciji duha je zato nujno, da učitelji filozofije razsvetljujemo o pomenu filozofije

in mišljenja. Pri tem moramo uporabiti ravno tiste vzvode, do katerih smo seveda velikokrat (upravičeno) kritični. Ena od novosti, ki jo omogoča in spodbuja sodobno šolstvo, je tudi timski pouk, pri katerem posamezne vsebine skupaj načrtujeta in izvajata dva ali več učiteljev. Na Gimnaziji Novo mesto smo timski

pouk vpeljali v okviru projekta Zavoda RS za šolstvo, ki ga je izvajal pod okriljem posodabljanja gimnazijskih programov. Ta oblika pouka je sedaj vpeljana tudi »uradno«, saj 11. člen Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva določa okvirni obseg timskega pouka (0,65 ure pouka letno na dijaka posameznega gimnazijskega programa, razen programa umetniške gimnazije, glasbene in plesne smeri in športnega oddelka programa gimnazije, kjer so standardi nekoliko drugačni).

Timski pouk je tako priložnost, da filozofijo pripeljemo tudi v učilnice drugih predmetov in dijakom nižjih letnikov. Možnosti za to so malodane neomejene, odvisne so zgolj od preferenc posameznih učiteljev filozofije ter od volje in želje po sodelovanju pri naših kolegih, učiteljih drugih predmetov. Seveda tudi od tega, ali tovrstno obliko pouka spodbuja vodstvo šole. Na Gimnaziji Novo mesto smo tako v šolskem letu 2015/2016 izvedli kar 21 ur pouka, katerih »gostitelji« so bili učitelji drugih predmetov, pri njih pa je gostoval učitelj filozofije. Največ povezav smo izvedli s kolegicami slovenistkami (teme eksistencializem, Dostojevski, Antigona, Hlapci, retorika), pa tudi pri latinščini (rimska in grška filozofija), pri španščini (Unamuno) in pri informatiki.

Pri slednji sva sodelovala s kolegico, ki je potrebovala smiselno vsebino pri temi analiza podatkov. Z vidika predmeta informatike je vsebina služila kot materija za obdelavo podatkov. Z vidika našega predmeta pa so dijaki 1. letnika dobili priložnost, da spoznajo nekatera temeljna filo-

zofska vprašanja in dobijo priložnost o njih tudi razmisliti in se pogovoriti. V empiričnem smislu lahko dobimo vpogled v spontano filozofijo dijakov neke gimnazije. Ta vpogled je seveda spet lahko tema razmisleka: kakšen je duh časa, ki proizvaja tovrstno spontano filozofijo.

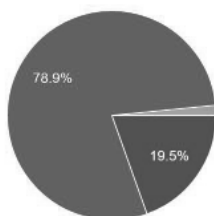
Izvedba

Učitelji smo lahko upravičeno zaskrbljeni zaradi vsesplošne digitalizacije in z njo povezane banalizacije vsakdanjega življenja dijakov. Ampak to še ne pomeni, da v ta svet ne smemo vstopiti in ga uporabiti kot didaktični pripomoček za pouk filozofije. Filozofija bo preživela samo, če se bo kot nekakšen dobrohoten parazit naselila v duha časa in ga kritično reflektirala (in spreminjala) od znotraj.

Ura se začne z reševanjem vprašalnika. Vprašalnik vsebuje šest poglavij (o realnosti, o spoznanju, o verovanju in bogu, o etiki, o pravični družbi ter o politiki) in 22 vprašanj. Vprašanja so namenjena odkrivanju lastnih (spontanih) filozofskih oziroma svetovnonazorskih pogledov. Dijaki morajo izbrati eno od danih možnosti. Reševanje traja od 10 do 15 minut.

Anketa je pripravljena v Googlovi aplikaciji Obrazci (Google Forms). Aplikacijo sva s kolegico izbrala, saj je pregledna za reševanje, dobra za pregledovanje skupnih rezultatov, omogoča pa tudi analizo rezultatov. Pri konkretni izvedbi v lanskem šolskem letu so dijaki sicer online

»Človek ima poleg telesa tudi dušo, ki je neodvisna od telesa.« (128 responses)



- 1. Ne strinjam se. Človek je fizično bitje, ki ima zelo kompleksno razvite možgane, ki ustvarjajo zavest – vendar to ni ničesar nefizičnega.
- 2. Se strinjam. Poleg telesne dimenzije ima človek tudi duševno dimenzijo, ki je popolnoma neodvisna od telesa.
- 3. Človek sploh nima telesa – to je samo naša iluzija.

različico ankete rešili že doma, pri uri pa so dobili še papirnato različico, ki je imela dodan tudi ključ, ki je glede na dani odgovor dijaku pojasnil, v katero tradicionalno filozofsko perspektivo se uvršča njegov odgovor. Seveda bi dijaki lahko zadevo reševali samo na papirju, vendar bi bila potem obdelava podatkov veliko težja in dolgotrajnejša.

Primer analize odgovorov na eno izmed vprašanj, ki jih je zajemal vprašalnik. Iz odgovora je razvidno, da so spontana prepričanja dijakov prvih letnikov večinoma dualistična. Seveda diskusija hitro pripelje do dvoma v tovrstna prepričanja.

Po reševanju sledi diskusija. Učitelj pozove posamezne dijake, da izberejo eno izmed vprašanj, ki se jim je zdelo najbolj zanimivo ali pa takšno, s katerim so imeli največ težav pri izbiri odgovora. Dijaki nato izmenjujejo stališča o danem filozofskem problemu. Učiteljeva vloga je v tem, da jih spodbuja k iskanju argumentov za in proti svojim stališčem. Ob diskusiji lahko učitelj dijakom pokaže tudi skupne rezultate. Ob tem je priložnost za seznanitev z nekaterimi temeljnimi filozofskimi pozicijami (materializem, idealizem, dualizem itd.).

Sama vprašanja in odgovori so seveda omejeni. Nudijo poenostavljene alternative o vprašanih, ki so zelo kompleksna. Saj ravno za to tudi gre. Se pravi, ni cilj ure v tem, da bi kot na tržnici ponudili vnaprej dane filozofske perspektive, dijaki pa bi izbirali tisto, kar jim pač ustreza. Ne, gre za to, da je vprašalnik zgolj izhodišče za filozofsko razpravo, ki išče in razmišlja o danih vzorcih in onkraj njih.

Dijaki ob tem, da se seznanijo s temeljnimi filozofskimi vprašanji in z nekaterimi uveljavljenimi odgovori na ta vprašanja, dobijo predvsem priložnost, da so udeleženi v filozofski diskusiji. In to je tudi pglavitni namen gostovanja filozofije pri uri informatike.

Vprašalnik

Moj filozofski (svetovni) nazor

Gimnazija je edina srednja šola, v kateri se poučuje filozofija. To bi marsikoga napeljalo na misel, da je filozofija samo za izbrance. V resnici pa smo vsi ljudje na nek način filozofi(nje). Namreč, vsi ljudje imamo filozofska prepričanja o sebi, svetu, družbi, realnosti in spoznanju. V gimnaziji imamo samo ta privilegij, da je nekaj ur v tretjem letniku (in glede na »filozofskost« profesorjev tudi pri številnih drugih predmetih) namenjenih temu, da se o teh prepričanjih pogovorimo, da iščemo argumente za in proti in spoznavamo tradicijo odgovarjanja na večna vprašanja o smislu, o sebi, o družbi ter jih kritično vrednotimo.

Pričujoča anketa je namenjena odkrivanju, katera filozofska prepričanja (trenutno) že imamo. To seveda ne pomeni, da so ali bodo ta prepričanja vedno ostala nespremenjena. Šele ko začnemo premišljati o lastnih prepričanjih, pravzaprav postanemo filozofi(nje).

1 O realnosti

Preberi trditev in izberi enega od spodnjih odgovorov: »Človek ima poleg telesa tudi dušo, ki je neodvisna od telesa.«

1. Ne strinjam se. Človek je fizično bitje, ki ima zelo kompleksno razvite možgane, ki ustvarjajo zavest – vendar to ni nič nefizičnega.
2. Se strinjam. Poleg telesne dimenzije ima človek tudi duševno dimenzijo, ki je popolnoma neodvisna od telesa.
3. Človek sploh nima telesa – to je samo naša iluzija.

Preberi trditev in izberi enega od spodnjih odgovorov: »Ljubezen je samo gibanje hormonov v naših možganih.«

1. Drži. Ljubezen je v bistvu kemijska reakcija.

2. Ne drži povsem; ljubezen ima fizično in duševno (nefizično) komponento.
3. Sploh ne drži: ljubezen je stvar moje duše, ki je neodvisna od mojega telesa in tudi od mojih možganov.

Preberi trditev in izberi enega od spodnjih odgovorov: »Poleg čutnootipljivega sveta dejansko obstaja še drug, zgolj z mislijo dosegljiv svet.«

1. Ne drži. Vse, kar obstaja, je fizična realnost.
2. Drži, ni vse samo fizično.
3. Ne samo to, še več: čutnootipljiv svet je samo naša iluzija, naše sanje, obstaja samo svet idej, misli in predstav.

Seštej vsoto svojih odgovorov (seštej številke pred odgovori).

3–4 točke: Tvoja trenutna prepričanja so materialistična. Prepričan si, da obstaja samo fizična realnost in da onkraj fizične realnosti ni ničesar.

5–7: Tvoja trenutna prepričanja so dualistična. Nisi povsem gotov, vendar meniš, da realnosti ne moremo povsem poistovetiti s fizično obstoječim. Nekaj (morda celo »nekaj več«) mora biti poleg fizičnega sveta.

8–9: Si idealist(ka). Verjameš, da je nekaj več od fizičnega sveta ali pa celo, da fizičnega sveta sploh ni in da obstaja samo duhovna stvarnost.

2 0 spoznanju

Označi, ali se strinjaš s spodnjimi trditvami (1 je popolno nestrinjanje, 3 pomeni, da se ti zdi trditev delno resnična, 4 delno neresnična, 5 pa pomeni popolno strinjanje s trditvijo).

1. Vsake oči imajo svojega »malarja«, kar pomeni, da v umetnosti in v lepoti ne veljajo nikakršni objektivni kriteriji.

1 2 3 4 5

2. Matematične resnice si je nekdo izmislil – vsak človek bi lahko postavil svoj matematični sistem.

1 2 3 4 5

3. Konec koncev, tudi Hitler je delal dobro – vsaj tako, kot si je »dobro« predstavljaj on sam. In njegova definicija je prav tako veljavna kot od kogarkoli drugega.

1 2 3 4 5

4. Sužnjelastniška družba je bila pač dobra za tiste čase, tako kot je danes dobro, če smo vsi enakopravni.

1 2 3 4 5

5. Glasbena kritika, filmska kritika in umetniška kritika je popoln nesmisel, saj je vedno subjektivna. Nič več ni kot samo eno mnenje.

1 2 3 4 5

Izračunaj vsoto števil, ki si jih obkrožil.

5–7 točk: Si popolni absolutist. Verjameš, da obstajajo objektivne in za vse veljavne resnice.

8–12 točk: Si absolutist, vendar hkrati dopuščaš, da obstaja nekaj področij, kjer morda obstaja več resnic.

13–17 točk: Si nekje vmes. Niti absolutist niti relativist. Premisli, ali ni morda nastopil čas, da začneš v življenju sprejemati odločitve. ☺

18–22: Si relativist, čeprav se ti zdi, da pa morda vendarle nekje obstaja vsaj ena Resnica, ki ni stvar debate.

23–25: Si absolutni relativist. Preberi še enkrat – »absolutni relativist«. Se ti ne zdi, da je nekaj narobe s tem? Ali pa ne. Itak je vse res!

3 O verovanju in o Bogu

Ali Bog obstaja?

1. Da. Obstaja en večni, popoln in nadvse dober Bog.
2. Da, bog obstaja, vendar ne v taki obliki, kot menijo uradne religije. Obstaja pa neka višja sila.
3. Da, vendar ne v taki obliki, kot menijo uradne religije. Bog je v bistvu celota vsega, je enak univerzumu kot celoti, Bog je vse, kar je.
4. Da, vendar ne moremo vedeti, kaj Bog je.
5. Niti ne vem, ali je, niti ne vem, ali ni.
6. Ne. Bog ne obstaja.

Če si odgovoril z 1, potem si teist – prepričan, da obstaja Bog, kot ga opisujejo prevladujoče monoteistične religije (krščanstvo, judaizem, islam).

Če si odgovoril z 2, potem pripadaš spiritizmu. To je prepričanje, da obstaja neka nematerialna (višja) sila.

Če si odgovoril s 3, potem pripadaš panteizmu – prepričanju, da je Bog vse okoli nas. Se pravi, Bog ni oseba (kot uči uradno krščanstvo in druge glavne religije), ampak je vse nekako božansko.

Če si odgovoril s 4, potem si religiozni agnostik. Nagibaš se k religioznosti, vendar meniš, da ne moremo vedeti, kakšna je resnična narava Boga.

Če si odgovoril s 5, potem si religiozni agnostik. Ker ne najdeš dokazov za ali proti obstoju Boga, se raje vzdržiš zatrjevanja, da Bog je ali da ga ni.

Če si odgovoril s 6, potem je tvoje prepričanje ateistično. Ateizem je prepričanje, da Bog ne obstaja; prepričanje, da je verovanje zmotna iluzija.

4 O tem, kaj je prav in kaj narobe

Preberi primere in obkroži trditev, s katero se strinjaš.

a) Sandrina laž. *Sandra ni naredila domače naloge. Tega ni storila, ker snov že zelo tekoče in poglobljeno pozna ter obvlada. Vendar učitelj z negativno oceno kaznuje vsakogar, ki ne naredi naloge. Zato se učitelju zlaže, da jo je hudo bolel zob in naloge ni mogla opraviti. Učitelj je zato ne kaznuje.*

1. Sandra je ravnala prav. S svojo lažjo nikomur ne škodi, sebi pa koristi. Posledice njenega dejanja so torej pozitivne, se pravi, da je dejanje dobro.
2. Sandra ni ravnala prav. Lagati preprosto ni prav, ne glede na to, ali je komu škodila ali ne.

b) Mihova dilema. *Miha je novinar. Ravnokar je izvedel zelo neprijetno dejstvo o nogometašu Messiju. Messi naj bi po novinarjevih podatkih skril svoj zaslužek pred državo in mu zaradi tega ni bilo treba plačati davka. Messi je novinarja poklical in ga prosil, da ne objavi novice, saj bo ves dolgovani znesek nakazal v dobrodelne namene, poleg tega pa bi objava lahko pomenila tudi konec njegove športne poti. Kako bi ravnal ti, če bi bil na Mihovem mestu?*

1. Miha naj ne objavi zgodbe o Messiju. Messi bo moral v primeru objave najverjetneje za najmanj dve leti v zapor, kar pomeni, da bodo številni nogometni navdušenci prikrajšani za njegove mojstrovine. Poleg tega bo ves goljufivo zaslužen denar nakazal v dobrodelne namene, se pravi, da od objave ne bo prav nobene koristi.
2. Miha naj objavi zgodbo o Messiju. Kot novinar ima dolžnost, da piše po resnici ne glede na to, ali bodo posledice pisanja za ljudi dobre ali slabe.

c) Odvetnica morilca. *Nataša je odvetnica. Sodišče ji dodeli primer obtoženega morilca. Nataša se odloči, da primer sprejme. Ko dobro preuči dokaze, pride do naslednje strašljive ugotovitve: obtoženi je prav gotovo kriv, hkrati pa so bili dokazi proti njemu zbrani na nezakonit način, kar bi kot odvetnica lahko na sodišču tudi dokazala in s tem dosegla morilčevo osvoboditev. In če bo osvobojen, potem obstaja realna nevarnost, da bo s svojim početjem nadaljeval, takoj ko bo lahko. Kaj naj naredi Nataša?*

1. Na sodišču naj nikakor ne izpodbija zakonitosti dokazov. S tem bo pripomogla k pravični obsodbi morilca. Njena dolžnost je, da pripomore k njegovi obsodbi.
2. Na sodišču naj vsekakor izpodbija zakonitost zbranih dokazov. Njena dolžnost je, da mora delovati skladno z interesom svojega klienta.

Seštej števila pred odgovori.

Če je seštevek točk 3 ali 4, potem zastopaš konsekvencionalistično etiko, ki trdi, da moramo pri vrednotenju moralnosti posameznih dejanj gledati izključno na to, ali so posledice dejanja pozitivne za splošno dobro ljudi ali ne. Če so posledice dobre, potem je tudi dejanje dobro.

Če je seštevek točk 5 ali 6, potem pripadaš deontološki etiki. Deontološke etike trdijo, da moramo biti pri vrednotenju dejanja pozorni izključno na vprašanje dolžnosti. Delovati moramo skladno z našo dolžnostjo ne glede na to, kakšne so posledice našega delovanja.

5 O pravični družbi in državi

Pravična država mora:

1. poskrbeti zgolj za temeljno varnost svojih prebivalcev in spoštovanje zakonov, vse ostalo (delo, izobrazba, lastnina) pa prepustiti posamezniku;

2. zagotoviti mora tudi javno in brezplačno šolstvo, zdravstvo, socialno pomoč itd.
3. zagotoviti mora vse, kar je zapisano pod 2, poleg tega je njena naloga tudi to, da zagotovi, da imajo vsi ljudje redno zaposlitev.

Pravična država mora:

1. vsakemu posamezniku vzeti enak delež davkov;
2. bogatejšim vzeti več, revnejšim pa manj;
3. poskrbeti, da sploh ne pride do pretiranih razlik v prihodkih posameznikov.

Pravična država:

1. dopušča tudi velike razlike v dohodkih in lastnini svojih državljanov – koliko kdo ima, je stvar posameznika, ne države;
2. dopušča srednje velike razlike v dohodkih in lastnini svojih državljanov – koliko kdo ima, je stvar posameznika, vendar hkrati prevelikih razlik vendarle ne sme biti;
3. dopušča le majhne razlike v dohodkih in lastnini svojih državljanov – koliko kdo ima, ni le stvar posameznika, ampak celotne skupnosti.

Pravična država:

1. naj se čim manj vpleta v gospodarstvo, kar pomeni, da so vsa podjetja v zasebni lasti, država naj postavi samo zelo osnovna pravila »igre«, sicer pa naj gospodarstvo, vključno s šolstvom, zdravstvom prepusti prostemu trgu;
2. naj se srednje močno vpleta v gospodarstvo (večina podjetij naj bo v zasebni lasti, država pa pri tem močneje regulira trg s pravili in zakonodajo, določene dejavnosti vsaj delno ostanejo v državnem upravljanju ali pod velikim nadzorom države (npr. upravljanje z vodo, smetmi, šole, zdravstvo);
3. se zelo močno vpleta v gospodarstvo

(država naj sama ustanavlja in vodi podjetja ali pa naj bodo podjetja v lastništvu delavcev, zasebnih podjetij naj bo čim manj, njihova dejavnost močno regulirana).

Seštej točke pred odgovori.

Če je seštevek točk med 4 in 6, potem so tvoji sedanji politični pogledi najbližje zmerni politični desnici, (neo)liberalnim pogledom na ureditev države.

Če je seštevek med 7 in 9, potem so tvoji sedanji politični pogledi najbližje zmerni levi, socialnemu liberalizmu.

Če je seštevek točk med 10 in 12, potem so tvoji sedanji politični pogledi bližje radikalnejši politični levi, socializmu.

6 O človekovih pravicah

Oceni spodnje trditve z 1 do 5. Ena pomeni popolno nestrinjanje, 5 popolno strinjanje, 3 pa nekaj vmes.

Očetje in moški morajo imeti vodilno vlogo v družini in v državi.

1 2 3 4 5

Pripadnik romske skupnosti nikoli ne sme postati predsednik Slovenije.

1 2 3 4 5

Muslimanom ne bi smeli dovoliti, da imajo v Sloveniji svojo džamijo (verski objekt, cerkev).

1 2 3 4 5

Splav bi bilo treba prepovedati.

1 2 3 4 5

Istospolnim parom bi bilo treba prepovedati poroko.

1 2 3 4 5

Istospolnim parom bi bilo treba prepovedati

posvojitev otrok.

1 2 3 4 5

Seštej točke pri odgovorih.

6–11: Izraziti liberalizem. Liberalizem je prepričanje, da nam vsem pripadajo enake pravice ne glede na našo rasno, versko, spolno ali kakršno koli drugo osebno okoliščino.

12–17: Zmerni liberalizem. Liberalizem je prepričanje, da nam vsem pripadajo enake pravice ne glede na našo rasno, versko, spolno ali kakršno koli drugo osebno okoliščino.

18–24: Zmerni tradicionalizem/konservativizem. Konservativnost je v politiki prepričanje, da so tradicionalne vrednote in hierarhije upravičene in jih je treba ohranjati. Včasih tudi za ceno neenakih pravic med različnimi skupinami ljudi.

25–30: Izraziti tradicionalizem. Konservativnost je v politiki prepričanje, da so tradicionalne vrednote in hierarhije upravičene in da jih je treba ohranjati. Včasih tudi za ceno neenakih pravic med različnimi skupinami ljudi.



Foto A. H.

Uporaba narativne didaktike pri filozofiji na primeru Ane Karenine

Pripoved ni ravno tipično filozofsko besedilo, je pa v didaktičnem smislu lahko v veliko pomoč pri delu z dijaki. Ker se je na koledarju šolskega leta 2015/16 že bližalo pisanje eseja pri slovenščini, bi težko dosegel, da bi mi dijaki sledili pri uri filozofije, čeprav bi poglobitev etičnega spraševanja o dolžnosti še kako prišla prav. Če se ne bi oziral tudi na vprašanja, ki so dijake takrat najbolj žulila, bi težko dosegel njihovo pozornost. Ker je šlo šolsko leto h koncu in smo obdelali že kar nekaj pogledov, ki se dotikajo etičnih vprašanj, sem poskušal izluščiti iz romana Leva Tolstaja *Ana Karenina* kakšen tekst, ki bi povezal filozofijo in literarni esej. Pripoved, ki pogosto ponudi dober vstop v filozofijo, mi je blizu še posebej zaradi navezanosti na filozofijo Paula Ricoeurja. Tolikšna plejada zapletov, ki jih ima *Ana Karenina*, je kot nalašč za tak pristop. Vsi, ki smo brali ta roman, smo lahko hitro ugotovili, da je ob poetičnem opisu najrazličnejših oblik ljubezni eno temeljnih vprašanj ravno vprašanje, kako in zakaj živeti. Temeljno vprašanje etike vse od Aristotela naprej, kaj je dobro življenje, v omenjenem romanu najbolj filozofsko in najbližje Tolstoj raziskuje junak Levin. Odločitev, kje iskati primerne odlomke, zato ni bila težka. Da bi združil spraševanje po dobrem življenju, vključil narativnost in »začini« to branje z nekakšno dekonstrukcijo etičnih teorij, sem iskal odlomke bolj proti koncu romana. Hkrati bi to pri dijakih zahtevalo tudi miselno potovanje čez celotno zgodbo, kar bi jim lahko služilo za pisanje eseja pri slovenščini.

Izbral sem odlomke, ki govorijo o doživetju notranjega razsvetljenja pri Levinu. Ob spravilu žita se Levinu v sušilnici postavljajo vprašanja: »Kaj sem? In kje sem? In zakaj sem tu?« (Tolstoj 1969, 364) Pri kmečkem delu si je taka

vprašanja malo čudno postavljati. Že tu lahko začnemo »filozofirati«, če je treba res življenje tako zapletati. Sam sem taka spraševanja preskočil, ker bi se preveč zapletli pri uvodnih temah in ne pri etičnih, kot je bil moj namen. Tolstojeva filozofija vzgoje je jasna: človek se mora učiti v laboratoriju življenja, vsakdanje izkušnje in vsakdanjih potreb, kar je poskušal uveljavljati tudi v svoji eksperimentalni šoli (Moulin 2011, 75). Zato ni presenečenje, da Tolstoj pripiše vrhunec filozofskega iskanja Levinu, alter ego, prav pri delu s kmeti. Temeljno spoznanje življenja odkrije pri mužiku (ruskem kmetu) in prahu ob mlačvi. »Ob mužikovih besedah o tem, da živi Fokanič (zanimivo, da je pravo ime zanj Platon, celo »stari Platon«) za dušo, po pravici, po božjih zapovedih, mu je bilo, kakor da so nejasne, vendar pomembne misli trumoma pridrle od nekod, kjer so bile že prej, in mu zavrvele po glavi, vse tako zelo uperjene v isti cilj, da so ga slepile s svojo svetlobo.« (Tolstoj 1969, 366) Resnica je v človeku, le prepoznati jo mora, bi lahko poenostavili ta odgovor, ki ga Levin še naprej razpreda. Ta resnica je religiozno zaznamovana, vsaj tako lahko beremo vse skupaj. Tolstojeva religiozna zaznamovanost misli je drugačna, kot si jo morda dijaki predstavljajo. Moja izkušnja je, da so ob branju hitro zapadli (kar jih, žal, slovenisti pogosto tudi učijo) v prepričanje, da je nekakšen panteist in s tem je za njih to vprašanje rešeno. Upam, da sem jih v kratkem času, ki je namenjen filozofiji, odvadil dajanja nalepk, ki zgolj zakrijejo resnično vprašanje in nič ne odgovorijo. Religiozno iskanje je pri Tolstoju in še posebej v liku Levina namenjeno iskanju odgovora na to, kako naj živimo. »Za Tolstaja je religioznost v moralnosti in ne nekakšna ontološka pretenzija.« (Moulin 2011, 181) Ne gre toliko za resničnost Boga, ampak kako naj človek živi, zato je oznaka panteizma zavajajoča, saj ne gre za naravo Boga, ampak naravo človeka pred Bogom. Tolstojev Bog je tisti, ki prežema vse, lepoto, dobroto in resnico in je nedosegljiv razumu, kar ne vodi v panteizem, ampak etično držo povezanosti z vsem in

iskanje te človeške drže v sozvočju z naravo.

Do tu sem jih pustil, da so poskušali razložiti svoje razumevanje Levinovih besed. Večina razumevanj je šla po poti moraliziranja. Nekaj jih je zmoglo vprašanje zadnjega temelja za iskanje odgovora na to, kako naj živimo. Zanimivo je, da so se omejili na golo odgovarjanje na zgoraj zastavljena vprašanja. Zelo redko so se sklicevali na celoten zaplet romana in vključenost Levina v življenje z drugimi. Zdi se mi pomembno, da se pri filozofiji naučijo, da ni dovolj »filozofirati«, ampak je prava filozofija šele takrat, ko za tem stoji celo življenje. Prav zgodba, kot je Levinova, nudi didaktično priložnost za tako učenje. Usmerjal sem jih na to, kako je Levin prišel do spraševanja o tem, kaj si želi, kakšno predstavo je imel za svoje življenje, komu se je morda čutil zavezanega. Šele iz celote romana se je pokazalo, da je smiselno spraševati o tem, čemu naj v življenju sledimo. Kar nekaj junakov kaže na to, da je lahko tako iskanje tragično. Že naslovna junakinja, Ana Karenina, v svojem iskanju ne zmore najti končnega odgovora, zato jo »povozi vlak«, kot so se metaforično izrazili dijaki. Vedno bolj je šel pogovor v smeri, da človek potrebuje pravila, ki ga vodijo in omejujejo, da ne zavozi svojega življenja. Z lahkoto bi prešli na vrline in sami so vedno bolj odkrivali potrebo po tem, že skoraj v duhu MacIntyerja in ne le Aristotela.

Ker sem se namenil ostati pri zgodbi, sem jih usmerjal nazaj k dogajanju v romanu. Na vprašanje, kdo iz romana bi po njihovem najbolj sledil pravilom (od vrlin do dolžnosti ni tako daleč, kot si je mislil Kant), ki so dana vnaprej, so našli Karenina, ki jim je vliv dvom v pravilnost sledenja vnaprej danim pravilom. Karenina z njegovo togostjo in navidezno pobožnostjo niso prepoznali kot ravno ustrezen model, kako odgovarjati na temeljno vprašanje po najboljšem načinu življenja. Še posebej dekletom, ki so ga v veliki meri obtoževale za Anino nesrečo in njeno neuresničeno življenje, se je zdel Karenin kot model, kako se tega temeljnega življenjskega vprašanja ne rešuje v

odnosu z drugimi. Temeljni argument, ki se je izluščil, je bil, da ga Karenin sploh ne rešuje, ampak se skriva za družbenimi normami, verskimi prepričanji in sledenjem karieri, česar si tako in tako ni sam izbral.

Vračal sem jih k vprašanju, kako lahko vendar človek odgovori na to vprašanje, če npr. odmislimo Boga in neko temeljno resnico, kot so ideje pri Platonu. Da bi bilo vprašanje bolj vključeno v roman, smo prebrali še nekaj Levinovih modrovanj: »Če ima dobro vzrok, že ni več dobro; če ima posledico – plačilo, tudi ni več dobro. Torej mora biti dobro zunaj verige vzrokov in posledic.« (Tolstoj 1969, 367) Hitro so prepoznali kantovsko misel (čeprav tudi Platon v šesti knjigi *Države* v prispodobni osoncu piše, da dobrega samega na sebi ne moremo spoznati) in začeli razmišljati o dolžnostih. Vendar mi niso znali povedati, kako bi utemeljili dolžnost, če zanikamo temeljno prednost racionalnosti, ki omogoča Kantu, da maksime sploh lahko uporabimo pri iskanju dolžnosti. Bi res bil mužik, ki ves prašen modruje, primeren za razsodnika in svetovalca Levinu, ki se je naprezal in iskal v vsej tedanji modrostni literaturi in gibanjih? Zakaj pa ne, so mi odgovorili. Kmečka pamet je lahko velikokrat bližje življenju kot kakšna zelo učena filozofija. Nekateri so celo zmogli ugotoviti, da namen spraševanja o tem, kakšno je najboljše življenje, ne more biti rezerviran samo za poklicne mislece, ampak mora biti dostopen vsem, ki bi radi dobro živeli in se zavedajo, da to ne gre kar samo od sebe.

Čas nas je priganjal, zato sem jih vprašal, zakaj mislijo, da je Tolstoj nadaljeval ta trenutek odkritja temeljne resnice z opisom tega, kako se Levin uleže v travo, in ga popestril z omembo hrošča, kako zleti z bilke? Hrošč le sledi svojim potrebam, ki so dane vnaprej, je bil najbolj pogost odgovor. Nisem jih hotel zaplesti v vprašanje svobode in determinizma, čeprav smo stoike pri urah omenili. Želel sem le izkoristiti nadaljevanje, ko Levin ugotovi, da je vseskozi živel in kadar je živel, je »okusil veliko radosti in bil celo srečen, kadar ni premišljeval, kaj

njegovo življenje pomeni« (prav tam, 368). Vprašanje, ki smo si ga postavili na koncu, je bilo: »Ali misel ubija radost življenja?« Nekateri so poznali Nietzscheja in tretjo metamorfozo otroka, ki se igra in se prepušča volji do življenja, do moči. Večina se je hitro strinjala, da Levin že tako in tako komplicira in bi bilo zanj veliko bolje, da bi užival življenje in se nehal stalno moriti z nerešljivimi vprašanji.

Ostalo je pri spraševanju, ali se kdo v romanu zmore brez zapletanja prepustiti toku življenja in pri tem dobro živeti? Ana in Vronski sta poskušala, a se jima ne izide. Bolj ko sta se prepuščala strastem, bolj se jima je vmešaval dvom o pravilnosti njunih odločitev, možnosti, ki iz tega sledijo za njuno življenje, in podobno. Na koncu na nek način to oba pokoplje. Edini, ki je po mnenju dijakov res tako živel, je bil Stjepan ali Stiva Oblonski. Ta si zna privoščiti življenje in hkrati nima nobene slabe vesti. Vendar je nastal upor v razredu. Tako življenje že ne more biti dobro, saj uničuje življenje svoji ženi in otrokom. »Kaj pa Kitty, Levinova žena?« so se oglasili v razredu. Prav Kitty je na nek način zmagala v nekakšnem natečaju dobrega življenja. Vedno je sledila svojim instinktom, včasih ji to bolje uspe, drugič manj. A vedno se temu prilagodi in iz tega izide še boljša zase in za druge. Pri tem jo žene ljubezen, naj bo do Levina, otroka ali celo njegovega bolnega brata. Ne sprašuje se, kako in kaj naj živi, prepušča se temu, kar je Levin odkril pri hrošču v travi. Kar samo po sebi se je postavilo Sokratovo vprašanje, če je vredno živeti življenje, ki ga ne premislimo. Zapletanje s tem vprašanjem je razdelilo dijake v razredih. Kjer so dekleta glasnejša, so bili bolj na strani Kitty in njenega načina življenja, kjer so fantje vodili pogovor, so dvomili, da bi bilo dobro življenje tako ponižno sledenje in služenje drugim. Eni so vztrajali pri tem, da kompliciranje vzame življenju slast. Drugi, da brez premisleka tako in tako ne veš, kako živeti, saj je tudi Kitty imela svoje trenutke premisleka.

Pustil sem jih utemeljevati z liki iz romana.

Sklicevanje na fiktivne junake je lažje kot sklicevanje na lastne izkušnje, predvsem ker imamo pri tem nekaj objektivnega prostora za argumentacijo in ne pride prehitro do osebne prizadetosti. Odmik, ki ga omogoča zgodba, je temelj narativne gradnje bralčeve osebnosti. Nobena zgodba ni le zgodba, v sebi ima še tako preprosta in trivialna pripoved določen pogled na življenje. Če kateri roman nosi s sabo tudi etične in moralne razsežnosti, potem so to zgodbe iz Ane Karenine. Nešteti odlomki, ki opisujejo notranja hrepenenja posameznika v iskanju zmožnosti, kako lastno hoteno umestiti v odnose z drugimi, so zaplet, ki pri bralcu terjajo odgovor. Pri uri se je pokazalo, da so dijaki brali s simpatijo do tega ali onega junaka in kritičnostjo do drugega. Pri tem ni jasnega odgovora, kateri junak je »boljši«, ampak se kaže vsa krhkost vzpostavljanja ravnotežja med hrepenenjem in danostjo, med svobodo in determinizmom. Levin se čuti navezanega na Kitty; ko se zdi, da jo je izgubil, se ne more odtrgati od nje; a ko jo ima, ji ne more slediti. Vedno znova mora, kot vsak izmed nas, na novo pripovedovati to zgodbo, kjer si stalno prav z »branjem« in življenjem vzpostavljamo novo samopodobo. Iz tega branja vedno prihajamo z novimi odgovori, ki se lahko kažejo v možnosti za sanjarjenje o »devetih nebesih« ali pa v prepustitvi v nekakšno izgubljenost v konformizmu.

Ta razpetost, ki jo Ricoeur pripiše narativni identiteti, ločuje med »zastojem« (stase) in »napotitvijo« (envoie). (Ricoeur 1985, 446–447) Zastoj, ki pomeni nekakšen odmik od lastne stvarnosti ter dejavnosti v tujo izkušnjo, tuje življenje, lahko prebudi dinamiko ponovnega identitetnega iskanja. Pripovedovanje je tako in tako nekaj nerealnega, če stvarno opredelimo konkretni svet, v katerem živimo, a premislek ob branju ustvari nekakšen premor in namesto sebe zremo v junake umetniške stvaritve. Na psihološki ravni lahko govorimo, da gre za empatičen odnos (Barbi 2010, 7), kjer lahko v dani pripovedi kaj dojamemo v luči

svoje izkušnje (realistična empatija), lahko pa prepoznavamo to, kar bi želeli biti (idealistična empatija). Pri tem gre za napotilo, projekcijo v konkretno življenje. Seveda narativna identiteta ni celotna identiteta, je le njen del, ki se vključuje in oblikuje človeško življenje. Zato je ob pripovednem pristopu nujen tudi teoretični, bolj filozofski premislek (Pellauer 2015, 79). To se je v razredu tudi pokazalo, zgodba je ponudila dobra izhodišča za filozofsko spraševanje, bolj abstrakten in s tem tudi bolj skupen premislek o temeljnih vprašanjih.

V razredu zaradi časovne omejitve ni ravno prišlo do velikih »filozofij«, še manj do novega »napotila«, nove podobe življenja. Gotovo pa so ob zagretem soočanju likov iz romana in njihovih drž zmogli veliko bolj jasno prepoznavati svoje lastne pozicije, kot če bi jih le »bremenil« s čistimi filozofskimi teksti. Podobno, kot je že Platon začel najgloblje spraševanje s prispodobami, je danes v svetu stalne potrebe po »dogodkih« narativnost lahko pot do teoretičnega diskurza.

Odmev na naslednjih urah mi je, čeprav že po pisanju eseja, dal misliti, da so dijaki zmogli vstopiti v filozofsko branje. Vpraševali so me, kaj sam mislim, kdo od junakov iz romana je bolje živel svoje življenje. Še bolje, njihovo nadaljevanje spraševanja je bilo, kakšno je sploh dobro življenje. Seveda jim v duhu odprte filozofije nisem dal jasnega odgovora. Z ricoeurjevsko krhkostjo sinteze med dolžnostjo in željo, ki jo v konkretni situaciji s težavo vzpostavimo, sem jih navduševal, da ne zanemarijo človeške zmožnosti premisleka in naj se zavedajo, da vsak premislek izhaja iz pridobljenih izkušenj in sanjanih pričakovanj sredi konkretnega časa in prostora. Malo hermenevitično, a sem jim lahko ponazoril z Levinom, ki ima ob koncu romana spet nekakšno razodetje, a to šele potem, ko resnično doživi skrb za ženo in otroka. Torej v duhu Tolstoj: iščite sredi življenja z odprtimi in pogumnimi vprašanji, s pogledom in skrbjo za svoje bližnje.

Viri:

Barbi, Augusto. 2010. *L'analyse narrative et la force formatrice du récit*. Krakow: EEC Congrès (razmnoženina).

Moulin, Daniel. 2011. *Leo Tolstoy*. London idr. : Bloomsbury.

Pellauer, David. 2015. Narrated Action Grounds Narrative Identity. V: *Paul Ricoeur in the Age of Hermeneutical Reason*. Roger W. H. Savage (ur.), str. 69–83. Lanham idr. : Lexington Books.

Ricoeur, Paul. 1985. *Temps et récit 3*. Paris: Seuil.

Tolstoj, Lev N. 1969. *Ana Karenina, druga knjiga*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sokratska metoda pri pouku filozofije

Uvod

Sokrat je model učitelja, še več, je nedosegljivi ideal, vzornik že 2400 let. Četudi se morda kdo ne strinja ne z njegovo metodo ne z njenim ciljem in tudi ne z njegovim filozofskim življenjem, verjetno ni učitelja (filozofije), ki si ne bi vsaj naskrivaj želel podobno sposobnih učencev, kot so bili njegovi, ki si ne bi vsaj včasih zaželel poučevati filozofijo svobodno, nesofistično, zunaj plačane zaposlitve. Prav gotovo pa ga ni učitelja, ki si ne bi želel ustvarjati v učilnici takšnega vzdušja, kakršnega je ustvarjal med sogovorniki in poslušalci ta karizmatični atenski čudak, ki je pohajkoval naokrog po Atenah in iskal sogovornike, voljne skupaj z njim v dialogu iskati resnico. Karizmatičnih učiteljev je bilo po Sokratu sicer še veliko, vendar zgodovinsko v učiteljskem poklicu nobeden od njih ni pustil tako močne sledi kakor on. Po njem se imenuje posebna metoda poučevanja, sokratska ali majevtična. Njegovo ime nosi tudi ena od dveh nasprotujočih si tradicij ali paradigem poučevanja, sokratsko-dialoška nasproti akademsko-dogmatski, Sokrat versus Platon, učitelj versus učenec. Kaj se v didaktični literaturi pojmuje kot sokratska metoda, kako je iz prvotnega Sokratovega elenchosa evoluirala v splošno dialoško metodo, kakšne različice so nastale skozi različne paradigme poučevanja filozofije in kako se je to odrazilo na mojem poučevanju poskušam prikazati s primeri iz prakse in pokazati proces, ki me je postopoma iz posredovalke in razlagalke zgodovine idej prestavil na tir sokratske tradicije, ki cilja naravnost na mišljenje kot na platonski dialog duše same s sabo, sokratski dialog z drugim, pri čemer je ta drugi filozofska tradicija skozi branje besedil, ogledovanje video gradiv, poslušanje glasbe. Drugi je sošolec, oseba, s

katero se morajo srečati glasno izrečene misli, nato učitelj, včasih tudi gost, pa vselej veliki Drugi iz ozadja, ki ga je treba pri pouku narediti eksplícitnega, naposled je ta drugi tudi »duša«, ki se pogovarja sama s sabo in z drugimi skozi pisanje.¹

Didaktika in sokratska metoda

Didaktična stroka pozna različne klasifikacije učnih metod, novejši učbenik Tomičeve (2000, 98) npr. dialog in sokratsko metodo uvršča k verbalno-tekstualnim, starejši Poljak (1974, 106–136) pa loči med razgovorno metodo, metodo branja ter dela s tekstom in metodo pisanja. Sokratska metoda se klasificira kot podvrsta razgovorne ali dialoške metode (*erotematske*), v katero sodijo še katehitična, hevristična, prosta in diskusijska. Katehitična oblika, kot pove že samo ime, se zgleduje po katekizmu, v katerem kratkim vprašanjem sledijo točno določeni, vnaprej predpisani odgovori, ki se jih učenci naučijo na pamet. V šoli naj bi se uporabljala le za ponavljanje in preverjanje dejstev in posplošitev, saj o njih pač ni mogoča razprava, treba jih je preprosto ponotranjiti. Pri hevristični učitelj induktivno vodi učence od posameznih primerov do posplošitev; cilj te vrste razgovorne metode je, da z učiteljevo pomočjo učenci na koncu procesa vprašanj in odgovorov, ki si logično sledijo, sami odkrijejo in dojamajo novo učno vsebino. Pri prosti obliki potek pogovora ni vnaprej določen, a ni povsem prost, nanaša se na temo, jo osvetljuje z več strani. Stališča se lahko utemeljuje, primerja različne poglede ipd., vprašujejo pa oboji, učenci in učitelj. Res plodna je lahko kot uvod v novo temo ali pri poročanju o individualnem delu. Najbolj zapletena in najvišja oblika razgovorne metode je diskusijska metoda, pri kateri se soočajo nasprotna stališča, navajajo in spodbijajo argumenti, problem se osvetljuje z različnih strani. Primerna naj bi bila bolj za univerzitetno izobraževanje, seminarsko delo,

¹ Članek je del magistrske naloge *Pouk filozofije skozi Sokrata, Gadamerja in lastno prakso*.

predvsem zaradi intelektualne zahtevnosti in ekstenzivnosti. (Klasifikacija povzeta po Poljak 1974, 123–127.)

Na podobne klasifikacije različnih avtorjev, ki pa se le malo razlikujejo med sabo, se mora opirati učitelj filozofije, ko izdeluje obvezno učno pripravo (postavke v standardni pisni učni pripravi, ki jo mora učitelj izdelati za vsako uro posebej, so: predmet, tema, enota, cilj, oblika, metode, sredstva, etape; Tomić 2000, 176), ponavadi celo na vnaprej danih internih obrazcih. K njegovi strokovni usposobljenosti prav tako sodi poznavanje didaktike (tudi širše pedagogike in ožje specialne didaktike filozofije). Zato bom najprej prikazala, kako razumejo sokratsko metodo didaktiki (in pedagogi), saj je prav ta vednost na začetku določala moje razumevanje metode, bila pa je podprta tudi z vednostjo iz raznih pregledov zgodovine filozofije pod poglavjem Sokrat (Windelband 1988, 138–39), od koder so jo verjetno črpali tudi didaktiki sami.

Termin sokratska metoda se uporablja vsaj v štirih pomenih:

1. Kot sinonim za dialoško metodo.
 2. V tradicionalnem didaktičnem smislu kot sinonim za majevtično metodo.
 3. V pravem pomenu kot sokratski *elenchos*.
 4. Kot skupen naziv za izpeljanke metode, ki so jih razvili Nelson, Lipman, Mathews idr.
1. Prva uporaba je samoumevna, dialog je nasprotna metoda dogmatski metodi, recimo predavanju (posredovanju, prenosu učiteljeve že zgotovljene – tiste, ki je že prestala dialoški pretres – vednosti na učence). In ker je Sokrat njen začetnik, je termin koristno uporabljati v tem širšem smislu, nemara tudi potrebno, zaradi razločka med dvema generalnima pristopoma k poučevanju – med sokratskim in akademskim (Fisher 1995, 23–29). Sokrat na več mestih v Platonovih dialogih zavrača, da bi bil lahko učitelj v tem drugem smislu, ker da nima

nobene vednosti, ki bi jo prenašal naprej.

Formalno je bila moja generacija učiteljev filozofije vzgojena v akademski tradiciji, v duhu in zasebno pa smo bili v dialogu z nauki in idejami, ki smo jih spoznavali med študijem. Ta zasebni in iz študijskega procesa izključen dialog je spodbujal in nanj reagiral večinoma le eden od naših profesorjev. Drugi so se zadovoljili s posredovanjem naukov ali del velikih filozofov, študenti pa morda kaj od tega lahko razumejo, če le bodo dolgo in pridno študirali. Z moje današnje perspektive je šlo bolj za pouk o velikih temah filozofije, ne pa za vstop v filozofijo. Problem tega pogleda je tudi, da vidi filozofijo kot intelektualno dejavnost za izbranec, za intelektualno elito, ne pa kot aktivnost, ki jo implicitno nujno prakticiramo vsi. In morda opozicija akademsko – sokratsko le ni preveliko poenostavljajanje. Po Platonu so lahko filozofi le izbranci, kakor jih npr. opisuje v šesti in sedmi knjigi *Države*. Če se bavijo s filozofijo »nefilozofske duše«, pa spravijo filozofijo na slab glas in delajo krivico filozofom. Sokratska pozicija je demokratična, filozofirati zmoremo vsi, filozofičnost nujno spada k človekovi naravi, zato ni samo za elito, v gimnaziji za elito v razredu, na univerzi za elito med študenti, ki »splavajo« in ne utonejo, marveč gre za dejavnost, ki nam je lastna kot ljudem. Davis celo meni, da ga ni učitelja filozofije, ki se ne bi identificiral z njo. Za naše kulturno okolje, ki zaradi zgodovinskih okoliščin preferira predavateljsko akademsko metodo (nekateri kolegi ji dodajo še seminar-sko delo in referate, tako da srednješolski pouk povsem oponaša univerzitetnega), tega ne bi mogla z gotovostjo trditi, saj smo začeli dialoško metodo bolj sistematično spoznavati in uporabljati pri pouku šele v zadnjih desetletjih.

Zato je bilo nekoč odkritje, da je v filozofiji legitimna pot tudi sokratska, za poučujočega učitelja odrešujoča. Osvobodilo ga je, vsaj z avtorico je bilo tako, nenehne grožnje banalizacije filozofskih naukov, pred katero so svarili med študijem. Večji kot je bil napor, da bi se izognil banalizaciji, bolj si zapadal iz ene poenostavitve

v drugo, iz ene šolske interpretacije v drugo ali pa se je obravnava posamezne teme tako zavlekla, da je večina dijakov dobila vtis, da je filozofija dlakocepljenje in nepotrebno zapletanje (»brezvezno kompliciranje« v dijaškem žargonu). Lahko je celo postala filološka in so se na tabli znašle starogrške besede skupaj s prevodom, pa je tako filozofija služila drugim ciljem, morda celo osupljanju dijakov z učiteljevo erudicijo.² Premalo je bilo zavesti o nujnosti interpretacije: celo ko avtor sam govori o svojem delu, je to pač njegova interpretacija. Med študijem ni bilo refleksije o tem, da je vsak govor o filozofskem nauku nujno poenostavitev in interpretacija. Tako da nič od tega ni slabo, temveč nujno, slaba pa je pač slaba interpretacija. Rezultat je potem bil, da smo se trudili navajati tisto, kar se da objektivirati, življenje, delo, teze, vplive, povezave, izogibali pa smo se mišljenju, saj je ta pač zgolj interpretacija. Bistveno je tako nekako postalo nezaželeno.

2. Sokratska metoda je v didaktični literaturi, iz katere se učitelji učimo o poučevanju, podvrsta razgovorne ali dialoške metode (*erotematske*), v katero sodijo zgoraj navedene katehetska, hevristična, prosta in diskusijska. Tipičen opis zanj je: »Sokrat je s pogovorom vodil svoje učence od konkretnih pojavov do splošnih pojmov in jim je hotel pokazati, da so vsa spoznanja že gotova v njih, on da jim le pomaga, da se jih bodo zavedli [...] je vodil pogovor tako, da sobesednik na koncu ni mogel nič drugega, ko da se je strinjal z vsem, do česar ga je pripeljal Sokrat.« (Koletić 1968, 428) In še: »Sokrat je namreč izoblikoval posebno obliko razgovora s svojimi učenci, t. i. babiško metodo ali majevtiko. Na podlagi trditve, da je resnica v človeku, je Sokrat razlagal, da bo s pomočjo take babiške metode razgovora, se pravi z določenim sistemom vprašanj in odgovorov,

pomagal sogovorniku, da bo resnica priplavala iz globine na površje njegove zavesti.« (Poljak 1974, 124)

Podobne opise najdemo v splošnih pregledih zgodovine filozofije, npr. pri Windelbandu: »[...] je prevzel vodstvo v razgovoru in postopoma privedel sogovornika do jasnejšega in neprotislovnega razvitja njegovih misli ter mu tako pomagal izraziti tisto, kar je v njem dremalo kot nejasna slutnja. To je poimenoval duhovna babiška večšina [...]« (1988, 138–139) V Vorländerjevi *Zgodovini filozofije*, ki je tudi sodila med študijsko čtivo naše generacije, najdemo zelo podobno formulacijo: »[...] je potlej v resnobnem pogovoru popeljal korak za korakom naprej, išoč v sogovorniku še speče misli, in ga naposled spet pripeljal do pojma, na katerem temelji neka določena jezikovna oznaka, npr. pogum. To je, namigujoč na poklic svoje matere, imenoval *majevtika*, tj. babiška umetnost. Resnica naj se rodi iz sogovornikove duše.« (1977, 73–74)

4.3 Majevtična metoda

Sokratske metode, kakor se standardno predstavlja v pedagoški in sekundarni učbeniški literaturi, ne zasledimo v Platonovih zgodnjih dialogih, saj prvič nastopi šele v *Menonu*, ki sodi v prehodno obdobje. (Brickhouse, Smith 2000, 45) Prevladujoče stališče sodobnih raziskovalcev (npr. Vlastosa) Sokratove filozofije je, da je najbolj smotrno sprejeti, da so zgodnji dialogi sokratski. V njih naj bi Platon le reproduciral aktualne pogovore oziroma jih ustvarjal v Sokratovi maniri in o njegovih tipičnih etičnih temah.³ V *Menonu* pa so že znamenja, ki pričajo o začetkih Platonove samostojne filozofske poti, in eden od pglavitnih dejavnikov,

² Morda najbolj inteligenen odgovor na tako učiteljevo narcisoidno dlakocepljenje in postavljanje je bil naziv benda *Arche*, ki je več kot 20 let deloval v mestu službovanja avtorice, ustanovitelj pa je bil eden njenih prvih dijakov. Verjetno je kaj podobnega od svojega profesorja filozofije doživljal poimenovalec gradbenega podjetja *Pantha rhei*.

³ Tu puščam ob strani vse probleme, ki izhajajo iz tega, da historični Sokrat sam ni ničesar napisal, štirje najpomembnejši ohranjeni viri, Platon, Ksenofan, Aristofan in Aristotel, pa se med seboj pomembno razlikujejo. Danes je tehničnih in nasprotujočih si raziskav o Sokratu nepregledno mnogo, kar nedvomno dokazuje vplivnost tega misleca, pa čeprav ga poznamo samo iz druge roke.

ki je k njej pripomogel, je bil dolgotrajen študij matematike. Sokratska metoda, ki pomaga ozavestiti v duši skrito vednost, prvič nastopi v znamenitem pasusu, v katerem Platon na primeru neukega sužnja dokazuje tezo, da je spoznavanje zgolj spominjanje (anamneza). Teza je odgovor na izziv Menona, ki Sokrata vpraša, kako bo preiskoval nekaj, kar sploh ne ve, kaj je (80d): »Katero od stvari, ki jih ne veš, boš postavil predse in jo boš preiskoval? Ali celo, če predpostaviva, da boš slučajno nanjo naletel, kako boš vedel, da je to tisto, česar nisi vedel?«⁴ »Ker je torej duša nesmrtna in se je večkrat rodila ter videla, kar je tukaj in v Hadu in (sploh) vse stvari, ne ostaja nič, o čemer se ni poučila. Tako ni nič čudnega, če se je sposobna tudi o kreposti in drugih stvareh spomniti to, kar je že prej vedela. Ker je namreč vsa narava sorodna in se je duša poučila o vseh stvareh, ni nobene ovire, da ne bi, če se spomnimo le enega – kar ljudje imenujejo učenje –, spet našli tudi vse ostalo, če le ne izgubimo poguma in ne odnehamo. Kajti iskanje in učenje je v celoti spominjanje.«⁵

Neuk mlad suženj nosi v sebi matematično vednost, čeprav ni bil nikoli deležen matematične izobrazbe. Spretno in smiselno postavljena vprašanja tistega, ki ve – in Sokrat na tem mestu pač poseduje matematično vednost, ni več tisti, ki bi se smel upravičeno sklicevati na svojo nevednost –, pripeljejo sogovornika do pravilne rešitve matematičnega problema. V poznem dialogu *Teajtet* (150b–151c) Sokrat svojo večino obujanja pozabljene vednosti poimenuje babiška: »Moja babiška veščina v drugem ustreza tisti, ki jo imajo babice, razlikuje pa se po tem, da se opravlja na moških, ne na ženskah, in da pazi na njihove duše, ki rojevajo,

ne na telesa. No, najpomembnejše v naši večini je to, da lahko na vsak način preiskuje, ali mladeničev razum poraja privid in laž ali pa nekaj rodovitnega in resničnega. Kajti tudi meni je lastno to, kar je lastno babicam: neploden sem glede modrosti in s tem, s čimer so me že mnogi osramotili – namreč da druge sicer sprašujem, sam pa ne trdim ničesar, ker (v sebi) nimam nič modrega –, me sramotijo po pravici. Razlog za to je v tem: bog me prisiljuje, da bi bil babica, a mi je preprečil, da bi rojeval. Zato nisem v ničemer prav moder niti nimam kakšne iznajdbe, ki bi bila plod moje duše. Tisti pa, ki se z menoj družijo, se sprva kažejo – vsaj nekateri – zelo neuki, v nadaljevanju druženja pa vsi, ki jim bog to dovoli, osupljivo napredujejo, se zdi njim samim in drugim. No, očitno je tudi to, da se od mene nikoli niso naučili ničesar, ampak da so sami pri sebi našli in porodili mnogo lepega. [...] Izroči se mi torej kot sinu babice, ki je tudi sam babiško izurjen [...]« Analogija gre takole: zaradi starosti neplodne ženske postanejo babice, ker so v rodnem obdobju imele otroke in imajo zato pravo vednost o rojevanju, s katero lahko pomagajo porodnicam; Sokrata bog prisiljuje, da pomaga drugim pri porajanju modrosti oziroma vednosti, ker njegova spretnost pogovora lahko loči med resnico in lažjo, sam pa je sterilen v porajanju vednosti, tj. resnice. Platon uporabi analogijo z babištvom samo enkrat in to z razlogom, je namreč precej šepava. Babice zaradi starosti sicer res ne morejo imeti več otrok, tako kot Sokrat ne more poroditi nobene spoznanja, vendar babiška veščina temelji na lastni izkušnji rojevanja, tj. vednosti, Sokrat pa ni nikoli porodil nobene vednosti, ima samo veščino, ne pa tudi izkušnje rojevanja spoznanj. Če bi prenesli analogijo v današnji čas, Sokrat ni babica, marveč moški zdravnik porodničar, ki ima vednost, kako se spravi otroka na svet, čeprav z rojevanjem nima neposredne izkušnje, kot jo imata ženska babica ali zdravnica porodničarka, slednji seveda s predpostavko, da sta rodili otroke. Iz te perspektive Sokrat torej nima vednosti, ima le »know how«, ne »know what«, zna sogovornike pripeljati do vednosti,

⁴ To je eno od tistih čudovitih filozofskih vprašanj, na katera učitelj filozofije računa, saj brez izjeme spodbudi razmišljanje pri dijakih, po izkušnjah avtorice pa je v izziv tudi osnovnošolcem. Gre za vprašanje, ki ga želijo dijaki večkrat slišati, namreč takoj, še preden si ga zapomnijo in ozavestijo, ta spoznavni paradoks, morda ga lahko tako označimo, pritegne njihovo pozornost.

⁵ Platon nadgradi svojo tezo o spoznavanju kot spominjanju z mitom o nesmrtnosti duše, kar bomo tu zanemarili.

ne more pa je sam sproducirati, sicer pozna proces rojevanja resnice, ne pa resnice same.

Modrost/veščina

Pustimo ob strani problematičnost Sokratovega vztrajanja, da ne pozna resnice, zgolj pot do nje – trditvi nasprotuje omenjeni primer s sužnjem. Zanimarimo tudi, da bi se sokratska metoda kot majevtična resnici na ljubo morala poimenovati platoniska metoda, saj je njena predpostavka teorija idej oziroma Platonova metafizika. In pustimo ob strani, da to vztrajanje nima dejanskega pomena – saj Sokrat že kaj ve, če drugega ne, pozna pot, ki vodi do vednosti, in na koncu poti mora doseženo vednost prepoznati kot vednost. Vztrajanje ima načelen pomen, tj. kakšen odnos do vednosti moramo kot učitelji filozofije zavzeti. Torej, ali je majevtična metoda uporabna v pedagoškem procesu nasploh? Pri tem odmislimo njeno metafizično predpostavko. Odgovor je pozitiven. Da, uporabna je. Učitelji različnih predmetov se je spontano držimo v zadnjem koraku učnega procesa, pri preverjanju in ocenjevanju znanja, kadar rešujemo dijake pred negativno oceno, a le takrat, ko slutimo, da so se sicer učili za ustno ocenjevanje znanja, vendar premalo. Psihološko rečeno, kadar svojega znanja ne morejo samostojno in aktivno priklicati v spomin ter obnoviti, lahko pa to storijo ob pomoči učiteljevih vprašanj, ki njihovo napol zapomnjeno in nejasno znanje pomagajo ozavešiti in artikulirati. Vendar nas takšna trivialna uporaba majevtične metode ne zanima. Ne zanimata nas konec in rezultat procesa, temveč sam proces formiranja znanja.

Najprej nas zanima, kaj bi lahko štel za apriorno, vnaprejšnjo vednost, ki jo dijaki prinesejo s sabo k pouku in jo je treba spraviti na dan, ter v kakšnem smislu učitelj ne ve oziroma sokratsko »ne pozna resnice«. Pri Platonu majevtična metoda ozavešiti vednost, ki jo je duša pozabila ob utelešenju, zato je spoznavanje zgolj spominjanje – do kod bo spoznanje seglo, je odvisno

od prirojene sposobnosti spoznavajočega, najbližje se resnici približa filozofska duša – nalo ga učitelja filozofije pa je, da spravi na dan apriorno vednost dijakov, ne glede na njihovo talentiranost za filozofijo. Okvirno vanjo sodi:

- vednost, pridobljena v predhodnem formalnem in neformalnem šolanju;
- vse, kar je rezultat socializacije;
- individualne življenjske izkušnje.

Poudariti moram, da gre za vednost, ki je vnaprejšnja zgolj za pouk filozofije. Npr. predsodki, predmnjenja v Gadamerjevem pomenu, kakor je bilo prikazano zgoraj; pa pozitivna vednost, recimo poznavanje teorij in zakonov (veliki pok, teorija evolucije, Newtonovi zakoni ...); razgledanost v zgodovini, umetnosti, literarnih delih, religiji; poznavanje navad in običajev; vse, kar dijaki nevede posrkajo iz množičnih medijev, pa naposled njihove osebne življenjske izkušnje ... Ne gre za zapomnjeno in nato vrojeno v Platonovem smislu ali apriorno v kantovskem smislu. Učitelj vse navedeno sistematično vključuje v pouk, saj kakor zahteva učni načrt za filozofijo – UN (Splošni cilji, 2), naj pouk: »[...] spodbuja razmislek o njih samih in svetu, družbi in naravi ter kritično refleksijo vsakdanjega izkustva, vednosti, vrednot in delovanja in omogoča razumeti, kako so temeljni filozofski pojmi osnova humanistike, družboslovja, naravoslovja, religije in umetnosti.« V didaktičnem trikotniku *učenec – učitelj – vednost* slednja torej ne prihaja samo s strani učitelja, ampak svoje prispeva tudi učenec. Zato je učitelj filozofije zares prava sokratska babica, ki pomaga priklicati v spomin in artikulirati dijaški *a priori*, s katerim vstopajo v filozofijo.

Na njihov *a priori* torej učitelj računa in pravzaprav mora računati: dijaki se formalno šolajo že dvanajsto ali trinajsto leto, viri informacij, ki so danes mladim dostopni zaradi informacijsko-komunikacijske tehnologije in v kateri se veliko bolje znajdejo od svojih (starejših) učiteljev, so brezštevilni, tudi doživeli so že marsikaj v

sedemnajstih, osemnajstih letih življenja. Na začetku pouka, ko se postavljajo pravila igre, je zato treba jasno napovedati, da pri filozofiji pride v poštev vse, kar so se doslej naučili v šoli in drugod, tudi tisto, kar so doživeli, pa njihova stališča, mnenja itd. »Na filozofsko področje ne vstopate kot tabule rase,« mora poudarjati in spodbujati učitelj. Jaspers v *Uvodu v filozofijo* to imenitno formulira: »[...] v filozofskih stvarih se ima skoraj vsak za sposobnega presojanja. Medtem ko se v znanosti priznava, da so učenje, šolanje, metode pogoj razumevanja, se pri filozofiji zahteva, da se razume takoj in da se lahko takoj priglasimo k besedi. Zadosti je lastna človeška bit, lastna usoda in lastna izkušnja.« (Jaspers 1971, 9–10) Dijaki so iz šolske izkušnje prepričani v nasprotno, da so tabule rase in prav nič ne vedo o filozofiji, ker je pač še niso imeli na urniku (kakor niso nič vedeli o fiziki, geografiji, psihologiji). Dokaz za to njihovo mnenje je tudi neveliko (okrog 200) število kandidatov za maturitetni izpit iz filozofije. Četrtošolci, ki pri splošnem pouku pokažejo zanimanje ali se izkažejo za »filozofske duše«, na vprašanje, zakaj je niso izbrali za maturo, običajno odgovorijo, da je niso poznali in niso hoteli tvegati. (Čeprav jo nekateri kandidati izberejo za maturo prav zato, ker je nekaj novega, neznanega, je nek nov izziv, ki razbija dolgačasnost šole.)

Lahko bi rekli, da je širši smoter filozofije v tem, da z njeno pomočjo dijaki tisto, kar so že sprejeli v procesu vzgoje in izobraževanja (socializacije), samostojno premislijo in si s tem prisvojijo, obenem pa je pouk filozofije tudi premislek o življenju, ker UN poudarja tudi njihovo življenjsko izkustvo, če naj filozofija pomaga tudi pri oblikovanju in usmerjanju v življenju (prav tam). Kratek (pravi) majevtični razgovor na začetku šolskega leta ozavešča dejstvo, da po toliko letih šolanja že veliko vedo, a da je večina njihove vednosti zgolj pasivni produkt socializacije (učitelj se tukaj nasloni na njihovo poznavanje procesa socializacije, obravnavane ga pri psihologiji in sociologiji), da pa je njihova

na naloga, če želijo *postati sami svoji, če želijo samostojno in neodvisno misliti, da naučeno in izkušeno premislijo in si tako prisvojijo*. Seveda pa je vse, kar se je implicitno nalagalo v njih na zelo različnih ravneh, treba najprej ozavestiti, nato pa gre za nekakšno arheologijo sedimentov, ki ji sledijo inventura, urejanje in revizija najdenega. Pri srečanju s filozofijo se tako sprožajo raznovrstni kognitivni procesi, zato je odlična pomočnica takšnega premisleka. Po drugi strani pa del teh vsebin ali predsodkov ni oseben, temveč kulturn, zato gre tudi za analizo kulturne transcendentne sfere, ki je na eni strani pogoj možnosti mišljenja, po drugi pa pogosto mišljenje blokira, na kar pri pouku pogosto naletimo. Kajti del kulture je tudi odpor do filozofije, pogosto celo do intelektualnosti kot take, množična kultura bolj ceni preprost, nezapleten užitek. Eden od splošnih predsodkov je celo, da razmišljanje povzroči negativna čustva, zamorjenost, ena od nalog pouka filozofije pa je nasprotno od tega splošnega predsodka pokazati, da užitek spremlja višje kognitivne dejavnosti.

Kako se Sokratova teza, da nima modrosti/vednosti, ima pa večino, s katero loči resnico od neresnice, nanaša name kot učiteljico filozofije? Pravzaprav bi lahko rekla, da proces poučevanja in svojo učiteljsko funkcijo razumem precej podobno, kakor je prikazana v *Teajtetu*. V kakšnem smislu kot učitelj nimam vednosti? Nimam pravilnih in dokončnih odgovorov na filozofske probleme, ki so predmet obravnave pri pouku. Pogosto in včasih jezno vprašanje dijakov, ki od mene kot učiteljice pričakujejo prav to, torej pravilne odgovore (vednost), da se jih bodo lahko naučili, zavrnem:

- svoje odgovore poznam in me ne zanimajo, zanimajo me vaši, oni so pri pouku edino pomembni;
- če bi vam že odgovorila, moji odgovori ne bi bili pravilni, marveč dobri, a ne za vas, temveč zame, ker so v filozofiji odgovori lahko le boljši ali slabši, vsak pa mora sam

najti tistega, ki je zanj dober in najboljši;

- moji odgovori so zame trenutno dobri, ne vem pa, ali ne bom našla v prihodnosti boljših.

Kot učiteljica pa imam vednost:

- kako se vodi dialog, tj. metodično vednost;
- poznam tradicijo filozofije, njeno tematiko, metode, pojme, niz alternativnih odgovorov na nekatera vprašanja;
- imam dolgoletno izkušnjo poučevanja in s precejšnjo verjetnostjo lahko predvidim, kam se bo gibal razmislek dijakov.

Zato lahko mirno zatrdim, da je majevtična metoda v rokah izkušenega učitelja filozofije dobro in **optimistično** orodje, s katerim učenec demonstrira, da vedo več, kakor menijo, da vedo, oziroma jim v nasprotju z učitelji drugih predmetov z njo sproti dokazuje, da je njihovo znanje v resnici veliko in pomembno. Matematik v vprašanji preverja, ali so se učenci že naučili novo poglavje; slovenist, ali poznajo vsebino novega književnega dela; zgodovinarja zanima, ali so si zapomnili neko pomembno zgodovinsko obdobje. V učiteljskem žargonu gre za *novo snov*, ki so se jo nevedni učenci morali naučiti – ali pa staro snov, ki bi se jo morali še spomniti. Učitelj filozofije sicer tudi preverja na podoben način kakor učitelji drugih predmetov. Recimo, preverja, kaj pomeni termin hedonizem, kakšne vrste hedonizma ločimo, kateri filozofi so ga v zgodovini filozofije zagovarjali, kateri zavračali, kakšne so bile njihove utemeljitve ipd. Temu znanju bi po Bloomovi taksonomiji učnih ciljev rekli *podatkovno* znanje, nekaj, kar se je mogoče naučiti iz učbenika, zapiskov in drugih virov. V takšnem gradivu seveda lahko kaj pritegne pozornost učencev, jih zainteresira in potegne v razmislek. Vendar se to zgodi bolj po naključju, učitelj pa želi načrtno in sistematično spodbujati razmislek. Majevtična metoda je za ta cilj koristno orodje, s katerim učitelj pripravi gradivo tako, da z njim čim bolj široko in globoko razkrije

tako življenjsko izkustvo odraščajočih ljudi kot šolsko vednost o dani temi. Oboje iz implicitnega naredi eksplicitno, mu da besedo in pripravi za razmislek, ga torej pripelje na svetlo, kakor babica otroka ali Sokrat resnico. Očitno je, da uporabljam termin majevtična metoda nekoliko širše, ne zgolj kot razgovorno metodo, kakor jo srečamo v Platonovih delih in učenikih didaktike, ki poteka v sosedstvu vprašanj in odgovorov. Pri širše razumljeni majevtični metodi gre za to, da sugestivno izbrano in urejeno gradivo na sistematičen način spravi na svetlo ne samo učnemu procesu predhodno vednost, temveč pripelje tudi do oblikovanja samostojnih vprašanj in tako dijakom omogoči resnično dialoški odnos z gradivom. Raznovrstno in smiselno urejeno učno gradivo je torej v širše razumljeni majevtični metodi na mestu majevtičnih vprašanj. Oglejmo si to na primeru že omenjenega hedonizma, obvezne etične podteme.

Primer uporabe majevtične metode pri temi hedonizem⁶

Cilj majevtike je v vseh zgoraj navedenih primerih točno določen: babica hoče spraviti na svet zdravega otroka, Sokrat pripeljati sogovornike do resnične vednosti, učitelj filozofije pa dijake pripraviti do razmisleka, pri rednem pouku manj, pri pripravi na maturo bolj poglobljene. Razdelajmo podrobno cilj te učne teme, da bomo vedeli, kakšnega »otroka hočemo spraviti na svet« in s čim ga bomo opremili ob »rojstvu«.

a) Osvojitev *šolske sistematične in zgodovinske vednosti* oziroma filozofska erudicija (»oprema«), katere prva in neposredna funkcija je orientacija in pregled obširnega področja, ki ga vpeljujemo. (Ne želim trditi, da te teme ni mogoče navdahnjeno in navdušujoče predavati – tudi predavanje lahko pomaga pri ovedenju lastne izkušnje: takrat nas predavanje »nagovori«. Zgodovinski liki so izjemno prepričljivi in pritegnejo dijaško pozornost sami po sebi, tako da snov lahko spontano brez »babi-

⁶ Glej Prilogo 2: DZ, 50–57.

ške« pomoči povezujejo s svojim izkustvom. Vendar se zdi škoda, da ne oživimo različnih vidikov njihove vednosti in življenjskih izkušenj pri tej temi. Enako lahko upoštevamo tudi hermenevitično navodilo, da je treba v pouk vključiti kulturne predsodke in predmnjenja o filozofiji. Eden zelo močnih predsodkov je, da je filozofija abstraktna, odtrgana od resničnega življenja, uživanje pa je zagotovo tema, katere stranski produkt je omehčanje tega predsodka.) Sem spadajo klasifikacija različic hedonizma, njihovi avtorji in predvsem za temo ključni pojmi:

- vrste hedonizma: skrajni, preudarni, zmerni, psihološki, etični, individualni, družbeni;
- zgodovinski liki: Kalikles, Aristip, Diogenes, Epikur, Spinoza, Bentham, Mill;
- ključni pojmi: užitek (*hedone*), ugodje, naslada, slast), bolečina, trpljenje, potreba, brezpotrebnost, nevznemirjenost (ataraksija), dolgčas itd.

b) Aktualizacija znanja iz drugih šolskih predmetov:

- *psihologija*: poglavje o motivaciji (opredelitev potrebe, vrste potreb, hierarhija motivov, dinamika motivov ...). Če vključimo psihološko vednost, je iz nje preprosto izpeljati razlikovanje med psihološkim in etičnim hedonizmom, razlikovanje med dejstvom in najstvom, mogoče je vpeljati Freuda in njegovo tezo, da se za vsemi cilji, ki so jih kdaj predpisovale šole življenja, skriva človekova težnja po doseganju ugodja in izogibanju bolečini.
- *biologija*: živo bitje, homeostaza, biološke potrebe, nagon ...
- *književnost*: *Carpe diem* Horaca, dekadentna literatura 19. stoletja; osebno dodam nekaj štirivrstičnic arabskega pesnika Omarja Hajama in odlomek iz

Rabelaisovega *Gargantua in Pantagruela*, prvega zaradi čudovitih verzov, drugega zaradi imenitnega jezika, ironije, šokantnosti, humornosti besedila. Ne Hajama ne Rabelaisa dijaki ne poznajo, zanje sta nova in inspirativna. Izbiranje znanega in s pravo mero vključevanje novega, neznanega je učiteljska spretnost, ki se pridobi z izkušnjami. Pri književnosti so možnosti izbire besedil nepreštene.

c) Razširitev z »nešolskim« znanjem:

- *filmska umetnost*: odlomki iz filma *Smisel življenja* (Monty Python),
- *likovna umetnost*: tudi tu so možnosti izbire neomejene,
- *popularna kultura*: recimo zgodbe iz življenja popularnih oseb,
- primeri časopisnih člankov, fotografij, karikatur,
- *glasbena umetnost*: možnosti so neizčrpne. Dijaki pogosto predlagajo skladbo *Bit* benda Zmelkoov z refrenom: »Smisel življenja je ležanje na plaži, z možgani na OFF in čivavo na straži.«

č) *Neposredna dijaška izkušnja*: občutka ugodja ni težko obuditi v spomin, najpreprosteje z omembo počitnic, ob katerih se dijaška usta praviloma raztegnejo v nasmeh. Koščki dveh tablic čokolade, ki jih dijaki z ugodjem polizejo na začetku ure, ustvarijo možnost za fenomenološki opis doživljanja, kar je lahko začetek teme ali ilustracija razlage osnovnega pojma ugodja, užitka. Razširitev teme na potrošništvo pomeni aktualizacijo (h kateri zavezuje UN), o čemer imajo dijaki, odrasčajoči v potrošniškem sistemu, veliko povedati. Učinkovit začetek je celo popularni pozdrav ob slovesu »Uživaj!«.

Učitelj iz zbranega raznovrstnega gradiva oblikuje učne liste, opremljene z analitičnimi in sintetičnimi vprašanji, vanje vključi sistematično in zgodovinsko gradivo, kakor je navedeno v

prvi alineji, ki tako postane smiselno in ni zgolj nekaj, kar se dijak preprosto nauči na pamet, marveč mu pomaga znati se na obširnem področju hedonizma.

Če razumemo sokratsko metodo kot majevtično metodo in jo razširimo, kot je bilo prikazano na primeru hedonizma, potem je za učitelja koristno orodje pri aktualizaciji tem. Ko ji dodamo še sistematično in zgodovinsko gradivo, to postane nadgraditev nečesa, kar so dijaki dojeli kot svoj prispevek k temi. Kar je silno dragoce, ker dojamejo, da je bilo njihovo prepričanje, da so *tabule rase*, tudi pri filozofiji, podobno kakor pri drugih predmetih, zgrešeno. To vnese zgoraj omenjeni **optimizem in samozaupanje** v lastno zmožnost razmišljanja, ki je nujno za doseg glavnega učnega cilja filozofije. Ob tem velja poudariti še drugi moment, ključen za poučevanje filozofije: ko abstraktna spoznanja navežemo na izkustvo dijakov, ko opravimo delo posredovanja med abstraktnim in konkretnim, bistveno prispevamo k razumevanju.

Pri majevtični metodi torej ne gre v dobesednem pomenu za nizanje sugestivnih vprašanj in predvidevanje odgovorov nanje, marveč *dialoško zgrajeno* učno uro, v kateri učitelj skladno s svojo osebnostjo in izkušnjami (oboje je na delu pri izbiri vprašanj, vsebin) razgrne nekaj, kar je blizu dijaškemu življenju in tako tudi implicitno zavrne predsodek z začetka, da je filozofija odmaknjena od življenja, preabstraktna in prezapletena za učenca. V resnici je predvsem od učiteljeve pedagoške imaginacije odvisno, katere »majevtične prijeme oziroma vprašanja« bo uporabil za »rojevanje« dijaškega razmišljanja.

Sokratski elenchos

V izvorni obliki Sokratovega elenchosa kot metode spodbijanja sogovorničeve trditve skorajda ni mogoče uporabljati pri pouku. Pa ni pomembno, ali to naredimo zgolj z navajanjem logičnih posledic sogovorničeve trditve, s prikazom njene protislovnosti ali z navajanjem

protiprimerov, za vse te oblike najdemo veliko primerov v Platonovih dialogih. V vseh Sokrat druge premaguje z logiko, drugi so na koncu, ko se znajdejo v past, osramočeni, da kot razumna bitja naredijo takšne napake. Navsezadnje že v preprostih vsakodnevnih pogovorih poskočimo, če zalotimo nekoga, da zagovarja protislovna stališča. Ko mu to pokažemo, se mora predati, če se ne in še naprej zagovarja protislovna stališča, imamo to za obrambno držo, trmo. Sokrat je mojster argumentativnega bojevanja, saj ga vadi vse življenje, sodi namreč v samo srž raziskovanja življenja, zato mu zmaga v pogovorih z drugimi ne uide. Če se sogovorec užaljen in osramočen ne umakne, Sokrat poskuša skupaj z njim z metodo indukcije poiskati definicijo pojma, ki se pojavlja v trditvah. Običajno gre za moralne in etične pojme, ki zanimajo tudi dijake: vrlina, pogum, prijateljstvo ipd. Znamenita je analiza pojma, zanjo pač gre, pogum iz *Lahesa*. Še bolj znamenita je uporaba elenchosa v *Eutifronu* (Vezjak 2011, 58–63). Pri obravnavi Sokrata v okviru etike s pomočjo primera elenchosa iz *Apologije* (24d–28b) razložim, zakaj se je tako strašno zameril svojim someščanom. Ko zavrača obtožbo, da kviri mlade ljudi in uči nove bogove, ki jih polis ne priznava, najprej v dialogu s tožnikom Meletom pokaže absurdno posledico obtožbe, iz katere sledi, da vsi Atenci razen Sokrata moralno dobro vplivajo na mladino. Nato vpelje protiprimer s konji, za katere velja, da jim koristi tisti, ki jih pozna, ne pa tisti, ki se na rejo konjev ne spozna, na koncu pa zaključi: »Povsem nemogoče pa je, da bi katerega koli človeka, najsi bi ta imel še tako **kratko pamet**, prepričal, da pripada enemu in istemu človeku verovanje v božanske, ne pa v božje resničnosti, in da spet isti človek ne verjame niti v božastva niti v bogove niti v heroje.« (Platon 27e-28a; poudarila A. H.)

Poskusimo navesti nekaj razlogov, zakaj je tvegano uporabljati elenchos pri pouku:

1. Ker je število udeležencev v Platonovih dialogih v primerjavi s šolsko situacijo majhno,

po navadi gre celo dobesečno za dialog – dvogovor med Sokratom in sogovornikom, kar je situacija, ki se je mora učitelj izogibati, ker pasivizira preostale učence. Možna pa je ta metoda pri individualnih konzultacijah, npr. za izdelavo seminarske naloge.

2. Ker so udeleženci šolskega dialoga enako stari dijaki s podobnim predznanjem, sposobnostmi, vsi obvezni obiskovalci pouka, morda se še najbolj razlikujejo po interesih in učnih stilih; udeleženci Sokratovih pogovorov pa so zgolj zainteresirani, saj se lahko umaknejo s prizorišča, če jim pogovor ne ustreza, medtem ko dijak ne sme zapustiti učilnice, so različnih starosti od pol odraslih mladeničev do starcev, različnih sposobnosti in poklicev, pa tudi filozofi so med njimi, ki jih v učilnici ni.

3. Prizorišče šolskega dialoga je učilnica z običajno razporeditvijo klopi v vrste, takšno fizično okolje pa onemogoča dialog; prizorišče Sokratovih pogovorov nikoli ni učilnica, marveč trg, na katerem se zbirajo brezdelni meščani, ali celo zabava, pogovor steče, kadar je kdo od prisotnih dovzeten za Sokratove izzive, ta pa kakor ribič vselej čaka pripravljen, kdaj bo kdo od prisotnih ugriznil v njegovo vprašujočo vabo.

4. Namesto fascinantnega in nekonvencionalnega Sokrata je pred učenci učitelj, podoben svojim kolegom, saj se mora podrežati istemu šolskemu redu kakor oni, in v šolski hierarhiji predmetov, po kateri se meri njegov status, je filozofija kot enoletni predmet na repu pomembnosti (glej dokaze v tej št. *FNM*), kar pomeni, da ji dijaki ne posvečajo prevelike pozornosti. Seveda pa imajo še razširjen predsodek proti njej, češ da je povsem nekoristna, morda dobra za splošno izobrazbo. A v gimnaziji še ne vedo, kaj bi z njo, zgolj slišali so, da je morda dobro imeti splošno izobrazbo. Poučuje se v šoli, ki je dolgočasna, odvečna, ki zahteva le učenje (na pamet) za življenje povsem nekoristnih stvari. Med učiteljem in dijaki je generacijski prepad, večji, starejši je učitelj, zato učitelj

ne razume sodobnega življenja, še zlasti pa ne razume mlade generacije.

5. Delikatnost sokratskega elenchosa pri pouku je velika. V nasprotju z majevtično metodo je elenchos **pesimističen**, celo napadalen, uničujoč, ponižujoč, kakor na to tenkočutno opozarja Nietzsche v poglavju »Sokratov problem« na začetku *Somraka malikov*: »Kot dialektik imaš v roki orodje brez prizanašanja; z njim je mogoče postati tiran; ko zmagaš, spraviš v sramoto. Dialektik prepusti nasprotniku dokaz, da ni idiot: podžiga bes, obenem spravlja v nebogljenost. Dialektik *depotencira* intelekt nasprotnika.« (Nietzsche 1989, 19) Sokratovi sogovorniki se zato razjezijo in več ne sodelujejo v pogovoru, drugi zapustijo prizorišče pogovora, kot npr. Trazimah v *Državi*. Dijak, podvržen disciplini šolske institucije, ne sme storiti ne enega ne drugega. Lahko se le užaljeno kuja v sebi: »Tale profesor filozofije me vabi k sodelovanju pri pouku, izpostavim se, oglasim se, a je vse, kar povem, *narobe*. Z zvito postavljenimi vprašanji me postavi v kot. Nič, odslej bom tiho.«⁷ Seveda ne *narobe* v smislu pozitivne vednosti, dijaki so navajeni na učiteljeve popravke napačnih odgovorov in nenazadnje je danes v vsakem dijaškem žepu povezava na splet, tako lahko pri nestrinjanju glede pozitivnih dejstev dijaki hitreje od učitelja preverijo, kdo ima prav. Elenchos pokaže na *nekonsistentnost* v dijaških stališčih, prepričanjih. Če bi dijaka obravnavali izključno kot racionalno bitje, bi bila naša predpostavka podobna Sokratovi. Nekonsistentnost v naboru stališč ali prepričanj bi morala biti za racionalno bitje povabilo k nadaljnji raziskavi filozofskega problema, bila naj bi uvod v naslednji korak t. i. sokratske indukcije, ko z navajanjem primerov Sokrat in sogovornik(-i) iščejo, kaj pomeni ključni pojem (dobro, prijateljstvo, pogum ipd.), o katerem

⁷ V takšnem primeru se je najbolje opravičiti dijaku, se mu zahvaliti za pogum, ker upa povedati, kar misli, mu pojasniti, zakaj pride do tega, kar razume kot zavrnitev, in ga povabiti k nadaljnjemu sodelovanju. Osebo to naredim s pismom, v katerem je razglednica z umetniško reprodukcijo. Uspeh nikoli ne izostane.

teče beseda. A že Sokratovi sogovorniki, kakor jih upodablja Platon, niso racionalni, reakcija na Sokratovo elenktično spodbijanje je nezadovoljstvo, jeza, užaljenost, ponižanost, osramočenost. Naštetá čustva se torej lahko pojavijo tudi v učilnici. V resnici pridejo še bolj do izraza, če v razredni skupnosti, v kateri so dijaki konformistično izenačeni in se ne upajo izpostavljati – skupinski pritisk je namreč tako močan, da lahko prostovoljno komunikacijo z učiteljem štejejo za prilizovanje učitelju –, učitelj spodbije prepričanje pogumnega dijaká, ki si ga upa izraziti.

Nietzscheju je treba priznati, da je pretanje – no razumel človekovo duševnost, predvsem vse tisto, kar sodi v register neracionalnega, čustvenega, voljnega, nezavednega. Seveda ne povemo nič novega, drugi veliki poznavalec nezavednih vzgibov, Sigmund Freud, je opazil isto. Pristavljamo le, da Nietzschejevo ostro karakterizacijo Sokratove metode potrjujejo učiteljske izkušnje. Ko se učitelju racionalni dialog sprevrže v eristiko, prerekanje oziroma vojno, kdo bo koga bolje pobil z argumenti, ali po Nietzschejevo, kdo bo »krvoločneje zabodel nasprotnika s silogizmom« (prav tam), ugotovi, da niso bili samo stari Grki navdušeni tekmovalci in bojevniki, ampak najde podoben agon tudi pri svojih dijakih. Da za vsem tiči tudi ugodje, užitek, je jasno, kakor hitro si priključimo v spomin razgreti razred, ki diskutira o bogu, moralnosti splava, smrtni kazni ali čefurjih. Tako je vprašanje, ki si ga moramo učitelji nujno zastaviti, ali ni kaj resentmentne krvoločnosti skrite tudi v naši uporabi elenchosa. Če da, ali jo lahko imamo pod nadzorom? Bežna slutnja, da morda ne, naj nas vodi k previdnosti pri njegovi uporabi.

Človeška duševna struktura je po drugi strani takšna, da pojmuje svoja prepričanja kot del sebe: moje prepričanje mi pripada, kakor mi pripadata moje telo in moj um. V dobi individualizma sem jaz v centru, središču, imam svobodo vesti in mišljenja, ščitijo me človekove pravice, tako da je vse, kar je povezano z mano,

dragoceno – kdo si torej drzne reči, da je to le moje mnenje, če pa je mnenje ljudi pomembno, saj ga merijo celo raziskave? Tudi zaradi duhá časa *elenktično* spodbijanje doživimo kot izjemno neprijeten napad nase, kar je spet velik zadržek glede uporabe sokratskega elenchosa pri pouku. Vendar se mu zato ni treba odpovedati, le v čisti tradicionalni pogovorni obliki ga opustimo, da ne ranimo dijaških čustev in ne vzamemo vetra iz jader njihovemu pogumu, da razmišljajo s svojo glavo.

Kako torej zmanjšati negativne čustvene posledice elenchosa? Dve poti sta:

- ne uporabimo ga kakor Sokrat v dialogu z enim posameznikom, ampak prepustimo, da spontano zraste v dialogu dijakov z gradivom ali kako drugače;
- če pa že spodbijamo dijaška stališča ali kažemo na njihovo nekonistentnost, naj se to zgodi, ko naslavljamo razredno skupnost v celoti.

Primer možne uporabe elenchosa pri pouku

Solomonova (1990, 82–83, Priloga 2: DZ, 63) lestvica realnosti (o kateri smo pri nas že veliko pisali, a vseeno opozarjam nanjo), nemara eno najbolj učinkovitih in posrečenih učnih gradiv za filozofijo, je primer, kako spraviti na dan ne samo impliciten koncept realnosti (Hladnik 2001, 22–24), tj. dijaško spontano ontologijo, ki izvira iz prav tako spontane gnoseologije, ampak je njena dragocenost ravno v tem, da dijaki v medsebojnem dialogu pri primerjanju svojih individualnih ocen in navajanju razlogov zanje naletijo na vrsto nekonistentnosti. Po izračunu skupnih ocen za ves razred in primerjavi z rezultati drugih oddelkov se pokaže še dejstvo, da povprečne ocene kažejo na strinjanje glede postavk. (Z eno izjemo v vseh letih uporabe trend ocen ostaja enak: največ točk dobijo postavke, ki so zaznavne z več čutili, tj. konkretne, posamezne stvari in

snovi, najmanj pa imaginarna števila, angeli, oseba iz sanj, duša, Bog – čeprav se zadnja leta kaže premik k večji realnosti angelov, Boga, duše.) Ta ugotovitev je v popolnem nasprotju z začetnim dijaškim prepričanjem, da so odgovori na filozofska vprašanja povsem subjektivni in zato relativni. Kaj je res, dobro, lepo, resnično, pravično itd., soglasno odgovarjajo, je povsem odvisno od vsakega posameznika. Tako si namreč razlagajo sintagmo »samostojno mišljenje«, ki je, bi lahko rekli, ideološki dispozitiv poučevanja filozofije. Dovolj je opozoriti na to in vprašati, kako je torej mogoče, da se odgovori po izračunu povprečne ocene precej ujemajo? Ko navajajo razloge za svoje ocene, ugotovijo (pri tem z majevtičnimi vprašanji pomaga učitelj), da so merila realnosti različna: čutno izkustvo (sodelovanje enega ali več čutov), razum, domačnost ali navajenost, priljubljenost znanosti (ljubiteljem astronomije je planet Uran resničnejši kot drugim), področje zanimanja (naravoslovci dajo več točk genom, elektronom, teoriji relativnosti), celo imena postavk določijo stopnjo realnosti. Imaginarno (domišljijско) število praviloma dobi veliko manj točk kot naravno število 7 in celo ocena zanj se vsa leta vrti okrog 7. Ali je konsistentno, da eno lastnost, realnost, ocenjujemo s toliko merili? Nadalje, kako to, da so po splošnem prepričanju najbolj resnične čutno zaznavne stvari, odgovor na vprašanji B in C pa je praviloma da. (Zapisano temelji na vsaj 25-letni uporabi tega gradiva pri splošnem pouku.)

Ker jih do odkritja nekonsistentnosti ne pripele učitelj, ampak do njega pridejo največkrat sami, in ker učitelj z vprašanji opozori na nekonsistentnosti, ki jih delijo kot skupina, večinoma odpade občutek osebne ogroženosti in dijake potegne v vroče diskusije z željo odpraviti zmedenost in zadrego. In to dejansko je začetek filozofskega in samostojnega mišljenja, kakršnega spodbuja filozofija. Torej, šele z veliko mero previdnosti in taktnosti lahko sokratski elenchos služi svojemu namenu in spodbudi intelektualni razmislek brez čustvene

navlake, na katero opozarja Nietzsche in jo najdemo v Platonovih dialogih.

Literatura

Glej <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=63413>

Filozofija za otroke

Ana Marija Grum

Filozofska igra s petletniki

»Najbolj vznemirljivi pri filozofiji za otroke so: vzdušje, zvedavost in delovna (učna) vnema. Nastajajo, ko otroke spodbujamo, da razvijajo svoje misli in ideje in jih ne le poslušamo, ampak tudi izzivamo z novimi vprašanji. To je razred, o katerem sanjamo, v njem otroci skupaj preiskujejo največje filozofske skrivnosti, gradijo medsebojno zaupanje, spoštovanje, spretnost razumevanja in obrazložitve.«¹

Maja in junija 2014 sem v skupini petletnikov izvedla šest srečanj filozofije za otroke (FZO). Vsebine srečanj sem oblikovala po idejah Sare Stanley. Uporabila sem sledeče teme: *Kdo sem jaz?*, *Knjiga dobrega in slabega* ter *Bodi moj prijatelj*.² Filozofski koncepti naših tem so bili: živo, neživo, dobro, slabo in biti prijatelj. Na začetku našega srečanja sem otroke nagovorila z besedami, ki so vključevale tri poudarke:

- pri FZO bomo razmišljali o vprašanjih, ki nas vse zelo zanimajo,
- pri filozofskih vprašanjih ni pravih in napačnih odgovorov,
- sodelovanje vsakega izmed nas je zelo pomembno, mišljenje vsakega od nas je izredno dragoceno.

Zastavila sem si sledeče cilje:

1. Na srečanju vsak otrok dobi priložnost, da pove svoje mnenje.

2. Otrok sprejme odločitev in jo razloži.
3. Otrok pozorno in spoštljivo posluša drugega.
4. Otrok se vključuje v diskusijo spontano (brez dvigovanja rok).

Sara Stanley v svojih dveh priročnikih *Why Think?* in *But Why?* ponudi veliko zanimivih idej in konkretnih spodbud za delo in pripravo filozofskih uric za otroke. Živi in dela v Veliki Britaniji, tu deluje znotraj združenja SAPERE (*The society for the advancement of philosophical enquiry in education*), ima naziv trener I. stopnje za otroke od tretjega do petega leta starosti, predava in razvija metodologijo dela FZO s predšolskimi otroki in njihovimi družinami. Kot učitelj FZO dela že 26 let. Pri svojem delu v razredu daje velik poudarek oblikovanju pravil v skupnosti raziskovanja, razvoju veščine oblikovanja filozofskih vprašanj in delu s filozofskimi koncepti. Ti trije poudarki so po njenem prepričanju bistveni za delo v začetnih skupinah, šele potem lahko otrokom pripravimo filozofsko urico z vsemi njenimi elementi, kot jih poznamo pri M. Lipmanu.

Moje filozofsko potovanje z otroki je bilo zelo ustvarjalno, igrivo, zabavno in navdihujoče. Občudovala sem vztrajnost, pogum in ustvarjalnost otrok, ki se je izražala skozi način, kako so iskali odgovore na naša vprašanja. Presenečalo me je njihovo spontano prehajanje v domišljij-ski svet, v katerem so iskali možne odgovore. Na ta način je naše raziskovanje postalo igrivo in lahkotno. Naučila sem se, da humor in domišljija v diskusiji sproščata napetost, ki lahko nastane zaradi nasprotujočih mnenj. Včasih je bilo težko slediti vsem idejam otrok, ki so lahko kar "vrele iz otroških ust", zato sem se naučila, da je dobro imeti pri sebi svinčnik in papir in si

¹ Stanley, *Why think?*, str. 3.

² Prav tam, str. 122–126.

zapisovati. Zapisovala sem otroška vprašanja, ki lahko postanejo dobra filozofska vprašanja in ideje otrok, ki niso dobile utemeljitve. Otroci so pogosto branili in posnemali ideje svojih prijateljev, na ta način so si izkazovali prijateljstvo in pripadnost. Opazila sem, da so otroci novo znanje najprej upoštevali, kasneje, ko je bilo na preizkušnji kakšno njihovo prepričanje ali zaveznitvo s prijateljem, pa tudi opustili. Nove ideje pa so med seboj tudi povezovali in znanje nadgrajevali. Veliko pa sem se naučila tudi o otroški in človeški naravi. Izkusila sem, da FZO v skupino vnaša nove načine izražanja in medsebojnega komuniciranja, miselno ustvarjalnost in igrivost, izkušnjo, da nas različnost bogati, sprememba mišljenja pa je legitimen del diskusije. Posebej pa bi izpostavila pomen miselnega izziva (zgodbe, vprašanja, pesmi ...), ki ga na začetku srečanja ponudimo otrokom, ter značaj vzgojitelja in učitelja FZO, ki naj bo filozofsko zvedav in odprt za otroški svet. Sprašujem se, kakšen naj bo dober učitelj FZO? Morda je spoznanje, da ničesar ne ve, da se mora še veliko naučiti in da vaja dela mojstra, če mojster vajo ponavlja, dober začetek.

Na začetku prve ure sem preskusila igro, ki razvija občutek za skupnost.³ Vsak otrok je na list papirja napisal svoje ime in list zmečkal v kroglo. Krogla je predstavljala misel v glavi vsakega otroka. Cilj igre je bil znebiti se krogle, in sicer tako, da vsakič v sredino kroga prileti le ena krogla. Če sta v sredino kroga hkrati prileteli dve ali več, smo igro prekinili in začeli znova. Namen igre je bil, da otroci prepoznajo pravi trenutek za oddajo krogle oziroma prepoznajo trenutek, da se vključijo v diskusijo, brez dvigovanja rok. Na ta način otroci razvijajo občutek za skupino. Ideja Sare Stanley je, da je skupnost raziskovanja podobna otroški igri in naravnim skupinam (prijatelji, družina), v katere se vključujemo spontano, brez dvigovanja rok. Izkazalo se je, da je bil ta cilj za moj praktikum vsebinsko preobsežen, zato sem ga

opustila. Otroci so dvigovali roke, kadar so želeli priti do besede, nekako sem se znašla, kdo je na vrsti, da spregovori. Povprečna dolžina srečanja je bila 40 minut. Pred začetkom diskusije je bil čas namenjen kratki obnovi predhodnega srečanja (če se je tema nadaljevala), novi miselni spodbudi in aktivnosti, ki je temu sledila (risanje, pogovor v paru, osebni razmislek). Diskusijskega dela je bilo približno 25 minut. Prvo srečanje sem imela s skupino petnajstih otrok. Ker je bila skupina prevelika (vsi niso prišli do besede, koncentracija je hitro padla), sem se odločila za delitev skupine. V manjših skupinah so otroci bolj sodelovali, tudi sama sem lažje sledila idejam otrok in skrbela, da so vsi lahko prišli do besede.

Vsebina naših srečanj

Naslov prve teme je bil *Kdo sem jaz?* Na začetku srečanja smo na papirju naredili obris dečka z imenom Luka. Diskusijsko vprašanje je bilo: Ali je Lukov⁴ obris živ ali ne? Cilj srečanja je bil, da vsak otrok sprejme odločitev in jo utemelji. Otroke je tema zelo pritegnila, diskusija je bila zelo dinamična in zanimiva. Naslednji dan smo konkretne predmete razvrščali na žive in nežive. Diskusija je postala filozofsko zanimiva ob vprašanju rože in jajca. Drugo temo *Dobro in slabo* smo razdelili na tri srečanja. Na prvem srečanju sem jim predstavila slike osmih likov iz znanih otroških pravljic. Vsebina srečanj je bila opis lika, diskusijsko vprašanje pa: Ali je lik dober ali slab? Tema zadnjega srečanja je bila prijateljstvo. Diskusijsko vprašanje je bilo: Na kakšen način se lahko igram z računalnikom in na kakšen s prijateljem? Zaradi velikega števila otrok in njihove razigranosti je bilo tokrat srečanje krajše.

Prvi dan: Ali sem resničen?

Število otrok: 18; starost otrok: 5 let; dolžina srečanja: 50 minut.

³ Stanley, *But Why?*, str. 118. Tu so zbrane igre, ki razvijajo občutek za skupino.

⁴ Imena otrok so izmišljena.

Miselna spodbuda: obris dečka na papir.

Miselne veščine: sprejeti odločitev, razložiti svojo idejo.

Fokus mišljenja: Kaj je oseba? Kaj naredi nekoga resničnega?

Potek srečanja:

- Na začetku ure Uroš na velikem papirju obriše Luka.
- Otroci zaprejo oči in vsak v svoji glavi razmisli, ali je to živ človek. Otroke povabim, da z dvigom roke odgovorijo na vprašanje, ali je obris živ.



Slika 3: Lukov obris

Uroš: Meni se zdi, da ni. Je bil živ, ampak je samo obris.

Luka: Da je bil živ. Samo obrisan je.

Kaja: Je bil živ. Samo obrisan je.

Jana: Jaz pa mislim, da je to pri miru človek.

Anita⁵: Misliš, da je živ ali neživ?

Jana: Je.

Ana: To ni živ človek.

Nina: Ni živ.

Janez: Da je zakopan v zemlji. Da je umrl.

Anita: Kako to misliš?

Janez: Da je umrl, ker je bil živ.

Anita: Ti misliš, da je Luka živ, tukaj na papirju pa je mrtev?

Janez: Ja. Da je zakopan v zemlji.

Luka: Samo še nos pa oči bi moral narisat.

Anita: Kaj bi se potem zgodilo?

Ante: Bi bil živ.

Povabim otroke, da vsak nariše to, kar misli, da obris še potrebuje, da postane živ. Otroci narišejo obraz, mišice, nohte, penis, lase, srce in moda. Po končanem risanju otroke ponovno izzovem z vprašanjem: Ali je sedaj to živ človek?

Anita: Ali je to živ človek?

Otroci: Ja, živ! Živ!

Uroš: Na papirju je.

Predlagam, da naredim preizkus, če je obris živ. Predlagam, da na papir vržem žogico, da preverimo, če jo lahko ujame. Otroci se strinjajo. Žogico vržem na papir z obrisom.

Otroci: Ni ujel.

Anita: Kaj mislite, zakaj ni ujel žoge?

Irena: Ker ni živ.

Luka: Ker ima take roke, da ne more lovit.

Ana: Lahko gre pa en gor, pa jo ujame (misli, da bi se ulegel na obris, kot na začetku, ko je Uroš obrisal Luka).

Janez: Ja, potem je pa živ človek.

Ante: Kaj pa, če bi ga izstrigel, pa bi ga nekdo držal.

⁵ Tako me krajše kličejo namesto Ana Marija.

Anita: Bi bil potem živ?

Ante: Ja.

Ante izstriže obris, Janez se postavi na sredino kroga in drži obris pred seboj.

Anita: Ali je to živ človek?

Ludvik: Zato je živ, ker ga Luka drži v roki.

Irena: Ni živ, ker ne govori.

Anita: Se še kdo strinja s tem?

Janez: Živ je, ker jaz govorim namesto njega.

Luka: Zaradi tega se strinjam z Ireno, ker nima pravih nog.

Janez: Lahko hodi, poglej. *Luka premika njegove noge.*

Luka: Ne more hodit sam.

Predlagam, da ponovno naredimo preizkus z žogico. Otroci so navdušeni. Spodbujajo Luka, da bi z obrisom ujel žogico. Neuspešno.

Jana: Če bi Luka govoril, bi bil živ.

Naredimo preizkus, Luka drži obris pred svojim obrazom in vanj reče: »Živjo!«

Anita: Kdo je sedaj govoril?

Irena: Luka, to ni isto!

Jana: Ja, je isto.

Anita: Luka, kaj pa ti misliš, je ta obris živ?

Janez: Je, ker jaz tako delam, da je živ.

Nina: Ni živ, ker ne diha in se ne premika.

Anita: Se kdo strinja z Nino?

Otroci: Ne.

Irena: Ja.

Kasneje naštevamo še druge žive stvari, ki se premikajo.

Otroci: Roža, pasavec, krokodil ...

Lili: Semafor.

Anita: Zakaj?

Lili: Ker se premika.

Irena: Balon.

Anita: Zakaj misliš, da je balon živ, ta obris pa ne?

Irena: Ker balon lahko leti.

Izstrižen obris vržem v zrak. Počasi pada proti tlu.

Anita: Irena, je obris živ?

Irena: Ne.

V diskusiji smo preiskovali filozofski koncept živo. Z glasovanjem sem otroke spodbujala k odločitvi, v diskusiji pa k utemeljitvi izbire in zastavljanju vprašanj. Na začetku so otroci povedali, da je obris živ, potem pa ne več. Glede na odgovor predvidevam, da je obris za otroke živ, dokler Luka leži na listu. Ko so otroci obrisu narisali vse, kar je imel tudi deček, je za večino otrok obris spet postal živ! Zakaj? Ali imeti lastnosti nekoga pomeni biti ta človek? Ali so deli telesa zadosten kriterij živosti?

V iskanju odgovora na vprašanja otroci predlagajo, da Lukov obris izstrižemo. Janez se ponudi, da obris premika in mu pomaga pri lovljenju žogice. Ob tem se vsi otroci vidno zabavajo. Janez meni, da je obris živ, ker ga on premika in ker tudi govori namesto njega. Kriterij živosti postane gibanje, tudi če gibanje povzroča nekdo drug. Nina temu oporeka. Pravi, da obris ne diha, zato ne more biti živ! Kriterij živosti postane dihanje. Nina s strani drugih otrok ne dobi podpore. Sprašujem se, zakaj. Opazila sem, da so nekateri fantje v skupini miselno

in karakterni zelo močni. Tudi Nina je taka, le manj prodorna, a dovolj uporna in močna. Zato je mnenje drugih ne zmoti, vztraja pri svojem. Pogovor zaključimo tako, da otroci opisujejo, kaj dela tisti, ki je živ. Naštevajo, da jé, pije, lula, kaka, skače, diha. Nadalje naštevamo žive stvari: muca, Luka, roža, balon, semafor. Zakaj sta balon in semafor živa? Morda zato, ker se otroci radi igrajo z baloni. Semafor pa v križišču menja barve in mežika. Kaj pa človek, ki je v komi, je živ ali mrtev?

Drugi dan: Živo in neživo

Število otrok: 15; starost otrok: 5 let; dolžina srečanja: 50 minut.

Miselna spodbuda: plišast dojenček, figurica ježa, figurica konja, plišast medvedek, cvet ivanjšnice in jajce.

Spoznali smo različne predmete iz vsakdanjega življenja in se ob njih pogovarjali o tem, ali so živi, in kaj pomeni biti živ.

Anita: Ali je roža živa?

Irena: Je živa, ker je trava.

Štefan: Ker raste iz zemlje.

Janez: Če je roža v vodi in na sončku, se ne zapre.

Štefan: Pa ne umre.

Oto: Če rože čisto nič ne zalivaš, umre.

Janez: Če ima pa vodo in je na soncu, pa je živa.

Anita: Janez, kaj misliš, da se ponoči zgodi z rožo?

Janez: Da se zapre in zaspi. Ko je bil pa sonček, se je pa odprla.

Anita: Ali kdo misli, da se roža lahko premika?

Nekaj otrok: Ne.

Irena: Lahko, ko je veter.

Otrokom pokažem jajce, povabim jih, da glasujemo, ali je jajce živo.

Anita: Ali je jajce živo?

Otroci: Ne.

Jana: Je živo.

Anita: Jana, zakaj misliš, da je jajce živo?

Jana: Ker je noter piščanček.

Anita: Se še kdo strinja z Jano, da je v jajcu piščanček?

Otroci: Ne!

Anita: Kaj pa je potem v tem jajcu, če ni piščanček?

Irena: Rumenjak in beljak.

Oto: Če bi kokoš sedela na njem, bi nastal piščanček.

Štefan: Če bi sedaj prišel ven piščanček, bi nam rekel: »Živijo mama,« ker bi mislil, da smo mi njegova mama.

Jana: Poglejmo, če je noter piščanček.

Jajce razbijemo, v njem sta rumenjak in beljak.

Marko: Ta pikica je piščanček (pokaže na pikico v beljaku).

Naredimo vajo v razvrščanju na živo in neživo. Filozofsko zanimivi se mi zdita vprašanji: Ali je jajce živo? in Pod kakšnimi pogoji je jajce živo? Marko je prepričan, da je jajce, ki ima pikico, živo. Kdaj pa človek postane živo bitje in zakaj?

Tretji dan: Dobro in slabo, 1. del

Število otrok: 14; starost otrok: 5 let; dolžina srečanja: 30 minut.

Miselna spodbuda: slike pravičnih podob

(čarovnica iz *Janka in Metke*, lepa mačeha iz *Sneguljčice*, Trnuljčica, princ iz *Trnuljčice*, vitez iz časa križarskih vojn, Pika Nogavička, Šrek (*Shrek*), zmaj Tolovaj, volk iz *Rdeče Kapice*).

Miselne veščine: utemeljitev izbire, strinjati se, ne strinjati se z izbiro drugega, predstavitev splošnejšega koncepta.

Fokus mišljenja: razmislek o tem, kako se konkreten karakter obnaša in zakaj, razumeti pojem dober/slab.

Potek srečanja:

- Na začetku srečanja otrokom predstavim slike, ki sem jih izbrala za miselni izziv.
- Otroci se razdelijo v pare. Vsak par si izbere eno sliko, se pogovori o značilnostih izbranega lika in ga nariše.
- *Izdelam Knjigo dobrega in Knjigo slabega, knjigi položim na sredino kroga.*



Slika 4: *Knjiga dobrega*



Slika 5: *Knjiga slabega*

Ante in Oto predstavita zmaja. Prepričana sta, da je zmaj dober. Kaja pove, da ji zmaj ni všeč, ker bruha ogenj. Sledi moje vprašanje: Ali poznamo dobre in slabe zmaje? Marko pove, da je zmaj, ki poje človeka, slab. Marko, Lojze, Oto in Ante so prepričani, da so dobri zmaji tisti, ki čuvajo zaklade. Fantje zmaja nalepijo v *Knjigo dobrega*. Zanimivo se mi zdi, da je korist človeka tisti kriterij, ki določa, kakšen je zmaj. Dober zmaj pomaga človeku, ker čuva njegov zaklad, slab zmaj pa človeka pojé. Ali obstaja tudi nevtralen zmaj? In če obstaja, kaj dela?

Četrty dan: Dobro in slabo, 2. del

Število otrok: 7 (polovica skupine); starost otrok: 5 let; dolžina srečanja: 30 minut.

Kaja predstavi Piko Nogavičko. Pove, da ima dve neenaki nogavici in da lahko dvigne konja. V *Knjigo dobrega* bi jo dala, ker je dobra in lepa. Jana pove, da ima Pika čopke in pegice in rdeče laske kot ona sama. Lili se zdi Pika Nogavička dobra zato, ker je močna, Nini pa zato, ker daje zlatnike. Nina Piko Nogavičko nalepi v *Knjigo dobrega*. Kriteriji dobrega postanejo: zunanji videz, moč, podobnost in radodarnost.

Anita: So policaji dobri ali slabi?

Nina: Dobri.

Anita: Pika Nogavička je v eni zgodbi natepla policaja.

Nina: Ne, odnesla ju je na sredino ceste, ker sta

rekla, da bosta onadva njo odnesla, zato ju je pustila na sredi ceste.

Anita: Kako sedaj lahko razmišljamo ob tem primeru? Je to, kar je naredila Pika, v redu?

Ante: Slabo. Pika je poredna.

Lili: Ne, Pika Nogavička je smešna. (Kasneje pove, da je smešna, ker dvigne konja).

Nina: Ker ima šale, je smešna (*se pači*).

Anita: Ante, zakaj misliš, da je Pika Nogavička poredna?

Ante: Ker včasih ušpiči lumparije.

Anita: Kaj je to lumparija?

Ante: Da nekaj narediš nalašč in se potem ne opravičiš.

Anita: Je to, kar je naredila policajema, lumparija?

Ante: Ja.

Anita: Je Pika Nogavička samo poredna?

Ante: Ne, včasih je tudi prijazna.

Anita: Lahko poveš kakšen primer?

Ante: Kadar resno misli.

Anita: Kaj to pomeni, da resno misli?

Ante: Da se ne heca.

Anita: Arne, se vzgojitelj Blaž kdaj poheca z vami?

Ante: Ja.

Anita: Lahko poveš primer?

Ante: Ko je prvi april.

Anita: Je to dobro ali slabo?

Ante: Dobro.

Anita: Če bi se Pika Nogavička hecala le prvega aprila, bi bila dobra?

Ante: Ja.

Diskusijsko vprašanje je bilo: Kako vem, da je nekdo dober? Želela sem, da smo pozorni na vpliv zunanjega videza, ki ga ima na nas. Svojo pozornost pa preusmerimo na vedenje lika in okoliščine, ki vplivajo na njegove odločitve in dejanja. V primeru Pike Nogavičke jasno vidimo, kako dekleta najprej sledijo Pikini prikupni zunanosti. Ker želim, da razmišljamo tudi o Pikinem vedenju, izpostavim dogodek, v katerem Pika obračuna s policajema. To naredim, ker vem, da otroci obožujejo uniformirane like (policaje, gasilce, reševalce, pilote). Dogodek izpostavim, ker želim, da primerjamo dva herojska lika in ju analiziramo. Ante je prepričan, da je Pika poredna, ker dela lumparije. To pomeni, da dela stvari nalašč in se potem ne opraviči. Dobra pa je, kadar misli resno, oziroma če se heca le prvega aprila. Ante me s svojim odgovorom in odločnostjo zelo preseneti. Sprašujem se: Zakaj bi se hecali le prvega aprila? Jaz se rada hecam vsak dan. Kadar se hecam, se čutim lahkotnejša! In če bi znala, bi zanimive in hecne naredila tudi moralne pridige, ki jih delam svojim otrokom. Bi bilo to slabo?

Anita: Poglejte to lepo gospo s krono na glavi. Jaz mislim, da je to zelo dobra kraljica.

Irena: Hudobna je.

Lojze: To je hudobna kraljica, ker je lovcu naročila, naj Sneguljčici prereže srce.

Anita: Kako je lahko hudobna, če pa je zelo lepa?

Irena: Ker grdo gleda, preoblekla se je.

Lojze: Ampak ta kraljica ni dobra. Jaz imam risanko in to gledam. Lovcu je naročila, naj ji prereže srce. Ampak lovec ji ni.

Luka: Ker je bil dobrega srca.

Irena: Kraljica je hudobna.

Lojze: Lovec ni vzel njenega srca, ampak je prinesel svinjsko srce.

Luka: Ne, srnino srce.

Anita: Irena, ti praviš, da je kraljica hudobna, ker je lovcu naročila, naj ubije Sneguljčico. In da je lovec dober, ker je ni ubil.

Irena: Ja.

Anita: Lovec pa ubija živali. Je lovec sedaj dober ali slab?

Irena: Dober, samo kraljica je hudobna, ker ji je dala strupeno jabolko.

Lojze: Kraljica se je spremenila v starko.

Irena: Starka je bila hudobna in se je delala prijazno, da bi Sneguljčica pojedla strupeno jabolko.

Otrokom pokažem sliko hudobne in lepe mačhe iz *Sneguljčice*. Diskusijsko vprašanje je bilo: Ali je lepa kraljica dobra? Želela sem ponuditi primer, ki problematizira dilemo med videzom (lepota), statusom (kraljica) in dejanji (uboj), da dobro problematiziramo neodvisno od zunanjosti in statusa lika. V diskusiji vidimo prepričanje, da ima človeško življenje večjo vrednost kot življenje živali. Zanima me, ali bi jo imelo tudi v primeru, če bi bil človek slab, žival pa majhna in nemočna.

Peti dan: Dobro in slabo, 3. del

Število otrok: 7; starost otrok: 5 let; dolžina srečanja: 30 minut.

Lik viteza problematizira dilemo: Ali lahko ubijam, če s tem branim drugega? Če lahko, v kakšnem primeru je uboj lahko opravičljiv?

Anita: Marko, opiši nam prosim svojega viteza.

Marko: Jaha konja in se sablja.

Anita: Bi ga dal v *Knjigo dobrega* ali *Knjigo slabega*?

Marko: *Knjigo dobrega*.

Anita: Ali kdo misli drugače?

Irena: Ja, v *Knjigo slabega*.

Anita: Zakaj?

Irena: Ker se sablja in potem kdo umre.

Anita: Ker lahko nekoga ubije, je za v *Knjigo slabega*?

Irena: Ja.

Anita: Se še kdo strinja z Ireno?

Lojze: Jaz bi samo to povedal, da on pomaga Sneguljčici, zato ne spada v slabo, ampak v *Knjigo dobrega*.

Anita: Misliš, da je ta vitez tak, ki pomaga in ne ubija?

Lojze: Ja.

Anita: Misliš, da zmaja lahko ubije?

Lojze: Ja.

Štefan: Ker zmaj bruha ogenj.

Anita: Irena, se ti strinjaš s tem, da je vitez, ki pomaga, dober, in da lahko ubije zmaja, ki bruha ogenj?

Irena: Ne. Tudi hudobnega zmaja ne sme ubiti.

Marko nalepi viteza v *Knjigo dobrega*.

Luka in Štefan predstavita viteza iz časa križarskih vojn. Štefan pove, da je vitez dober, ker je želel osvoboditi Jeruzalem. Luka se strinja z idejo, da je vitez, ki pomaga, dober.

Anita: Kaj pa če tako pomaga, da nekoga ubije?

Tadeja: To pa ni dobro.

Marko: Je dobro, če ubije hudobnega.

Anita: Tadeja, se strinjaš s tem, da hudobnega lahko ubije, dobrega pa ne?

Tadeja: Ja.

Anita: Kako vemo, da je nekdo hudoben?

Lojze: Ker vidiš, kakšno značko in kapo ima.

Anita: Imajo hudobni posebne značke in kape?

Lojze: Ja.

Anita: Kakšne značke pa so to?

Lojze: Lopovske.

Ante: Take, da imajo bika narisane.

Anita: Je bik znak hudobnega?

Ante: Ja.

Anita: Ali lahko še na kakšen drug način vidimo, da je nekdo hudoben?

Marko: Če ima črno majčko.

Anita: Ima kdo od nas danes črno majčko?

Ogledujemo si svoje majčke, nihče od nas je nima.

Luka: Hej, fotoaparat je hudoben (*s fotoaparatom snemam pogovor*).

Blaž⁶: ... ker je črn?

Luka: Ja (*smeh*).

Blaž: Ali to pomeni, da kadar imam jaz črno majčko, sem hudoben?

Otroci: Ne, ne ...

⁶Je vzgojitelj v skupini otrok. Po izobrazbi je diplomiran filozof in sociolog kulture.

Marko: Ne, značko.

Blaž: Aha, če imam še značko.

Anita: Irena, kako pa ti veš, kdo je hudoben?

Irena: Tisti, ki krade, je hudoben. Lahko tudi ponoči kaj ukrade, pa ne vemo.

Anita: Ali lahko lopova, ki krade, udarimo?

Lojze: Policijo pokličemo.

Ante: Ropar da lahko to obleko dol in se preobleče v prijaznega. Potem pa vidimo, da se hudoben preobleče v prijaznega.

V diskusiji sem želela, da analiziramo dejanja vitezov in okoliščine dejanj. Otroci so razvili idejo, da dober vitez lahko ubije hudobnega zmaja, ki bi napadel drugega. V tem primeru je kriterij dobrega manjše možno zlo. Ubiti hudobnega je manjše zlo kot smrt nedolžnega. Otroci menijo, da je uboj živali manjše zlo kot uboj človeka. Človek ima po njihovem prepričanju večjo vrednost. Kaj pa, če imamo enega človeka rajši kot drugega? Je ta prioriteta opravičljiv kriterij za uboj drugega človeka? Ali je kriterij lahko tudi vrednota oziroma nek višji cilj? V našem primeru osvoboditev Jeruzalema. Ali ima to večjo vrednost kot človeško življenje? Če da, zakaj in v kakšnih primerih? Priča smo tudi prepričanju, da je vsako ubijanje slabo, zato je brezpogojno nesprejemljivo! Tu je kriterij življenja. Ali je življenje najvišja vrednota? Ali je to vedno mogoče? Oziroma v katerih primerih to ni mogoče in zakaj?

Zanimiva se mi zdi tudi diskusija o tem, kako prepoznati lopova, zlo. Ali so pravljice res take, da že po videzu prepoznamo, kdo je dober in kdo slab? Katere pravljice so take, katere ne? Kako v slednjih prepoznamo slab lik?

Biti prijatelj

Število otrok: 15; starost otrok: 5 let; dolžina srečanja: 30 minut.

Miselna spodbuda: računalnik, v katerega vtipkam besedilo: »Hello. I want to be your friend. Will you play with me?« (Živijo, rad bi bil tvoj prijatelj. Se boš igral z mano?)

Miselne spretnosti: identifikacija človeških lastnosti in ponovni premislek o začetni ideji.

Miselni fokus: Kaj je prijatelj? Kdo je prijatelj? Kaj pomeni misliti? Ali računalnik lahko misli?

Potek srečanja: V skupini imajo računalnik, vsi otroci imajo tudi izkušnjo dela na njem. Vzgojitelj jim občasno pripravi računalniške naloge. V uvodu otrokom povem, da računalnik govori angleško in da bi jih rad nekaj vprašal. Otroci z veseljem sprejmejo izziv. V Googlov prevajalnik vnesem zgornje povedi. Z otroki jih skupaj prevedemo. Otroke prosim, da se po dva in dva pogovorita o računalnikovem izzivu.

Anita: Kako se lahko igramo z računalnikom?

Oto: Z računalnikom se igramo igrice.

Anita: Se z računalnikom lahko tudi pogovarjamo?

Oto: Če pritisneš na tipke, lahko govori.

Tadeja: V vrtcu se igramo tako igrice, ko te računalnik vpraša, če bi šel, potem rečeš ali ne ali ja.

Ante: Če te on prosi, da mu moraš nekaj prineset, potem mu moraš to prineset.

Anita: Zakaj?

Ante: Ker nima nog.

Anita: Ker nima nog, bi te prosil, da mu nekaj prineseš?

Ante: Ja.

Anita: Kaj pa?

Ante: Vodo ali pa prijatelja?

Anita: Kakšnega prijatelja bi računalnik potreboval?

Luka: Drug računalnik, televizija pa bi imela drugo televizijo.

Nina: Eno punco.

Anita: Kaj bi računalnik delal s punco?

Nina: Ne vem.

Janez: Lupčkov bi se.

Luka: Igrice bi igral.

Anita: Ante, zakaj bi računalnik potreboval vodo?

Oto: Polil bi se z njo in se očistil s krpo.

Ante: Pil bi jo.

Nina: Kako naj prime skodelico in pije?

Ante: Ti mu jo držiš, da pije.

Luka: Potem bi se pokvaril.

Oto: Potem tipke ne bi več delale.

Tadeja: Če se računalnik pokvari, lahko mojega očka pokličete, ker je računalničar.

Ante: Pod računalnik bi dal krpico, pa se tipke ne bi pokvarile.

Janez: Kaj pa če nima ust, kako bo pil brez ust?

Ludvik: Računalnik lahko je, pije in se smeje.

Jana: Ja, računalnik lahko je in pije, potem je zaspan in gre spančkat.

Štefan: Računalniku bi lahko dali za pit tja, kjer ima baterije.

Anita: Kaj bi se potem zgodilo?

Štefan: Potem bi se računalnik razpočil, ker bi šla voda tja, kjer je elektrika.

Janez: Računalnik nima vsega tega, kar ima ta Luka (*pokaže na obris, ki visi na steni, nare-dili smo ga na prvem srečanju*). Nima nosu,

ušes, ust, oči, nog, rok, vratu, las, srca, ne more dihat.

Anita: Se še kdo strinja z njim?

Večina otrok dvigne roke in našteva česa vsega računalniki nima (ust, oči, nohtov ...)

Ante: Krožnik bi mu dal na steklo in računalnik bi se polizal.

Anita: Ante, se strinjaš s tem, da je računalnik drugačen kot Luka?

Ante: Ja.

Anita: Ali se z računalnikom igramo igre, kot se jih igramo mi med seboj? Se žogamo, jemo bombončke?

Ante: Ne.

Diskusijsko vprašanje je bilo: Ali je lahko računalnik moj prijatelj? Se lahko z njim igram na tak način, kot s svojimi prijatelji na igrišču ali v šoli? Želela sem, da razmišljamo, po čem se razlikujeta človek in računalnik, kakšne igre se lahko igram z računalnikom in kakšne s prijateljem. Uvodna dejavnost je bila za otroke zelo zanimiva, vprašanje pa so razumeli kot povabilo, če bi pri FZO želeli igrati računalniške igre. V diskusiji smo iskali konkretne lastnosti, po katerih se ločita računalnik in človek. Všeč mi je bilo, da se je Janez v svoji argumentaciji navezal na našo prvo temo živo/neživo. Povedal je, da računalnik nima enakih lastnosti kot deček Luka. S tem so se strinjali vsi otroci. Tudi Ante, ki na koncu potrdi, da se z računalnikom ne more žogati in jesti bombonov. Vsebina našega pogovora bi lahko bila tudi robotika. Miselni izziv bi bil: Izdelajmo robota, ki lahko hodi, brca žogo, je ... Diskusijsko vprašanje bi bilo: Ali je ta robot živo bitje? Morda sta Ante in Oto že razmišljala v to smer.

Filozofsko zanimiva je bila tudi Lukova ideja, da bi se računalnik lahko igral z drugim računalnikom, televizija pa z drugo televizijo. V njej prepoznam koncept podobnosti. V primeru

računalnika in televizije gre za isto materijo (sestavo), v primeru dveh oseb pa skupni interes. Diskusijsko vprašanje bi bilo: Kaj pomeni, da je nekdo moj prijatelj? Kaj pomeni, da je nekdo moj najboljši prijatelj? Ali obstaja tudi najslabši prijatelj?

Literatura

Stanley, Sara. *Why Think? Philosophical play from 3–11*. London: Continuum International Publish Group, 2012.

Stanley, Sara. *But Why? Developing philosophical thinking in the classroom*. London: Network Educational Press, 2004.

Tanja Pihlar

Filozofiranje z otroki v vrtcu

Uvod

»Kam gremo, ko umremo? Ali so misli v glavi? Ali so tudi živali žalostne?« Majhni otroci so neizmerno radovedni in neumorno zastavljajo vprašanja o vsem mogočem – o svetu in naravnih pojavih, o sebi in drugih živih bitjih ter sožitju z drugimi ljudmi ... Takšna in podobna vprašanja nas odrasle nemalokrat spravijo v zadrego, saj ne vemo, kako naj se odzovemo nanje. Po navadi se jim poskušamo izogniti z »ne vem«, »nimam pojma« ali pa nasprotno občutimo »dolžnost«, da jim moramo kajpada nekaj odgovoriti. Vendar jim s tem po mnenju strokovnjakov ne naredimo prav nobene usluge (Zoller Morf 2010, 20–29). Otroci se bodo počasi odvadili sami iskati odgovore na vprašanja, saj bodo menili, da odrasli tako in tako vse vedo in imajo za vsako stvar odgovor pri roki.

V zadnjih letih se je na nemškem govornem območju pojavilo kar nekaj priročnikov, namenjenih vzgojiteljicam, staršem, starim staršem ..., s podrobnimi napotki, kako naj se odzivajo na filozofska vprašanja otrok in se lotevajo pogovorov z njimi – med avtoricami naj omenim Katharino Zeitler (2012), Barbaro Brünig (2010) in Evo Zoller Morf (2011).⁷ Nobena od njih ne sledi izvirnemu programu filozofije za otroke, kot ga je zasnoval Matthew Lipman, kar se nenazadnje kaže že v samem poimenovanju, saj govorijo o »filozofiranju z otroki« (*Philosophieren mit Kindern*) in »otroški filozofiji« (*Kinderphilosophie*). Ta program se od Lipmanovega v grobem nekoliko razlikuje v didaktičnem pristopu. Namesto otrokom prilagojenih filozofskih zgodbic se uporablja

⁷ Pregled ustanov, zavodov in posameznikov, ki se v nemških zveznih deželah ukvarjajo s filozofiranjem z otroki najdemo v: Brünig, Barbara idr., 2008: 108–113.

običajna otroška literatura, slikanice z določeno tematiko, ki otroke spodbujajo k razmišljanju. Otroke že med branjem spodbujamo, da niso le pasivni poslušalci, ampak da navezujejo na lastne izkušnje, se vživljajo v pravljicne like, odkrivajo alternativne možnosti in rešitve ... Večjo vlogo ima tudi voditelj, ki zastavlja nekoliko več vprašanj (seveda pa to ne pomeni, da sme v pogovor posegati tudi vsebinsko z lastnimi stališči), ker potrebujejo predšolski otroci zlasti na začetku več spodbud. Po drugi strani pa so splošni cilji pri obeh različicah programa podobni: program spodbuja radovednost otrok, sposobnost njihovega verbalnega in neverbalnega izražanja, domišljijo in ustvarjalnost. Spodbuja se jih k samostojnemu zastavljanju vprašanj in razmišljanju, utemeljevanju njihovih misli. Otroci v pogovoru osvajajo veščine komunikacije, naučijo se prisluhniti drug drugemu in se živeti v drugega. Spoznavajo, da so na neko stvar mogoči različni pogledi in se učijo spoštovati različna mnenja. Vse to seveda pripomore tudi h krepitvi njihovih socialnih kompetenc.

Naj na tem mestu napišem nekaj besed o priročniku nemške pedagoginje in filozofinje Katharine Zeitler z naslovom *Siehst du die Welt auch so wie ich? Philosophieren in der Kita (Ali vidiš svet tako kot jaz? Filozofiranje v otroškem vrtcu)*, ki ga uporabljam tudi sama, in je namenjen otrokom med tretjim in šestim letom starosti.⁸ Obravnava sedem tematskih sklopov, ki sodijo na področje antropologije, etike, ontologije, spoznavne teorije ter filozofije religije. Izbrane so teme, ki so otrokom v tej starosti zelo blizu in s katerimi se srečujejo v svojem vsakdanu:

JAZ: Kdo sem? Kaj pomeni biti drugačen od drugih?

SREČA: Kaj je sreča? Kako se počutiš, ko si

srečen?

ČAS: Zakaj merimo čas? Ali lahko teče počasneje oziroma hitreje?

SMRT: Zakaj vsi ljudje umrejo? Kam gremo, ko umremo?

PRIJATELJSTVO: Kdo je pravi prijatelj? Ali se s svojim prijateljem lahko tudi prepiram?

POGUM: Kdaj smo pogumni? Ali je tudi pogumne ljudi kdaj strah?

BOG: Ali obstaja več bogov? Ali boga lahko vidimo?

Priročnik se na splošno odlikuje po dobro izdelanih načrtih posameznih srečanj. Na začetku vsakega razdelka je tudi kratka razlaga obravnavane tematike z miselno mapo, ki nudi zelo dober vpogled v problematiko, ne glede na to, kako dobro je voditelj podkovan v filozofiji. Pomanjkljivo pa se mi zdi, da priročnik ne obravnava estetske tematike, premalo prostora je namenjenega tudi ontološki problematiki, saj otroke v tej starosti zelo zanimajo vprašanja, ki se nanašajo na svet in njegovo ureditev.

Zunanji okviri pogovora

Po različnih izkušnjah,⁹ tudi lastnih, so za pogovor v skupini najbolj primerne skupine, ki štejejo okoli deset otrok: če so prevelike, lahko postanejo otroci nestrpni, ker pogovor predolgo traja ali ne pridejo vsi do besede. Prav tako je priporočljivo, da v prostoru, kjer poteka pogovor, ni ničesar, kar bi jih motilo in odvracalo njihovo pozornost. Med pogovorom običajno sedijo v krogu na tleh ali na stolčkih, tako da se vsi dobro vidijo. Kot zelo uporaben pripomoček se je izkazala pogovorna žoga (namesto nje se lahko uporablja tudi plišasta igrača), ki si jo podajajo med pogovorom: tako je jasno, kdo

⁸ Nastal je v okviru pilotnega projekta in modelnega poskusa že omenjene Akademije otroci filozofirajo, ki so ga zaključili leta 2009 in v katerega je bilo vključenih 33 vrtcev in osnovnih šol na Bavarskem.

⁹ Ker se pri nas filozofiranje z otroki izvaja v vrtcih sporadično in na pobudo posameznikov, se v tem prispevku opiram na izkušnje, ki so jih pridobili v Nemčiji, kjer imajo s tem že dolgoletno prakso.

ima besedo, poleg tega nekateri lažje govorijo, če si pomagajo z rokami; če pa kdo ne želi govoriti, pogovorno žogo preprosto poda nekemu drugemu.

Filozofiranje je proces, saj je potrebnega kar nekaj časa, da se otroci privadijo na pravila za pogovor in se naučijo uporabljati tudi miselne veščine – utemeljiti svoje mnenje, navajati primere za svojo trditev, odkrivati posledice, zastavljati relevantna vprašanja ... Po izkušnjah na Bavarskem, ki so jih pridobili v času izvajanja modelnega poskusa, je filozofiranje z otroki najbolj plodno, če poteka redno, enkrat na teden ob točno določenem času, otroci pa se zanj odločajo prostovoljno. V enem od vrtcev, ki so bili vključeni v projekt, so na začetku sodelovali prav vsi najstarejši otroci iz štirih skupin pred vstopom v šolo, da so se seznanili s tem, kako potekata pogovor in razmišljanje v skupini. Po približno osmih tednih pa so jim vzgojiteljice prepustile na izbiro, da se o tem vsakokrat odločajo sami. Ena izmed vzgojiteljic je o tem zapisala: »Ker se otroci vedno znova odločajo za filozofske pogovore in želijo biti pri tem navzoči, vemo, da so jim zares všeč.« (Zeitler 2012, 100)

Če je v osnovni šoli predmetu filozofija za otroke namenjena ena šolska ura, so pogovori s predšolskimi otroki veliko krajši, saj še ne zmorejo biti toliko časa zbrani. Po lastnih izkušnjah razmišljanje v skupini traja slabe pol ure, včasih še veliko manj, kar je seveda v poglavitni meri odvisno od razpoloženja otrok in njihove pripravljenosti sodelovati. Zato je celotno srečanje strukturirano nekoliko drugače; na koncu po priporočilih Zeitlerjeve sledi kreativna spodbuda – ustvarjanje iz različnih materialov, igranje socialnih igrice, igranje na glasbila ...

Struktura pogovora

Začetni in končni obred

Zlasti pri mlajših otrocih sta pomemben del pogovora obreda, s katerima vsakokrat zač-

nemo in končamo srečanje. Zeitlerjeva pravi: »Obreda dajeta celoti neki okvir in neko gotovost udeležencem, omogočita jim, da se osredotočijo na bistveno in dajeta pogovoru neko posebno vzdušje.« (Zeitler 2012, 24) Za začetni obred nekateri avtorji (Zoller Morf 2011, 36) priporočajo, da otroci zapojejo posebno »filozofsko« pesmico, ki je bila ustvarjena prav z namenom, da bi se lažje umirili in zbrali. Vsak od otrok lahko pove tudi kakšno misel o tem, kakšni občutki ga navdajajo ob vnovičnem skupnem razmišljanju in kako se počuti (Witt-Kruse idr. 2010, 7). Sama običajno otroke povabim k pogovoru in naj si ogledajo predmete, ki sem jih prinesla s seboj in položila na sredino kroga ter so povezani s tematiko vsakokratnega pogovora. Nato skupaj ponovimo pravila za pogovor, ki jih imam zapisana na karticah in vsakokrat ob tem pokažem ustrezno kartico. Pravila so zelo preprosta: poslušam druge, ko govorijo; ko želim govoriti, dvignem roko; govorim le, ko imam žogo.

V zaključnem obredu, ki sledi filozofskemu pogovoru, lahko vsak pove neko misel, ki se mu je utrnila ob srečanju, končamo ga lahko tudi tako, da na primer pozvonimo z zvončkom ali z udarcem na gong (Zeitler 2012, 25). Nekateri avtorji priporočajo, da ob koncu naredimo skupno samorefleksijo pogovora (Witt-Kruse idr. 2010, 209). Otroci ga ocenjujejo z gibi s palcem: palec, obrnjen navzgor, pomeni dobro; obrnjen vodoravno pomeni povprečno, obrnjen navzdol pa slabo. Voditelj jim pri tem zastavlja vprašanja, kot so na primer: »Ali ste danes poslušali druge? Ali so vas drugi poslušali, ko ste govorili? Se vam je pogovor zdel zanimiv? Ste izvedeli kaj novega?« ipd.

Začetna spodbuda

To so lahko zgodbica, fotografije, ilustracije, različni predmeti, igranje vlog ..., ki so v pomoč voditelju, da otroke pripravi na razmišljanje o neki določeni tematiki. Poglejmo si to pogloblje na dveh primerih.

Tematiko »kdo sem?« lahko uvedemo z igrico z ogledalom (Zeitler 2012, 31): otroci sedijo v krogu in si med seboj podajajo ogledalo, se vanj ozrejo in povedo, kaj v njem vidijo. Njihov odgovor, ki se običajno glasi »jaz«, je tako povod za to, da jih začnemo spraševati dalje o tem, kdo pravzaprav je jaz in kaj vse sodi k njemu, koliko sem podoben drugim in v čem se razlikujem od njih, ter podobnih splošnih antropoloških vprašanjih.

Za pogovor o prijateljstvu sem izbrala slikanico z naslovom *Si še moj prijatelj?* avtorice Sally Grindley (2000), ki govori o prijateljstvu med lisico Lenko in medvedom Jakom. Pravi prijatelji si vse delijo med seboj, se opravičijo in se pobotajo, če so se sprli, kajti pravi prijatelji so prijatelji za vedno.

Priporočljivo je, da voditelj že vnaprej razmisli o tem, katera vprašanja bo zastavil otrokom, saj lahko postanejo nestrpni, če jih je preveč. Na splošno so to vprašanja, ki se nanašajo na izkušnje otrok (Ste tudi sami kdaj doživeli kaj podobnega?), čustva, občutke in vedenje glavnih junakov (Kako mislite, da se počuti? Kako se obnaša, ko je ...? Po čem lahko ugotovimo, da je ...?), identifikacijo (Kaj bi naredili, če bi bili ...? Kako bi se počutili, če bi bili ...?), o alternativnih možnostih in rešitvah (Kaj bi ... še lahko storil, da bi ...? Kako bi se zgodnica lahko nadaljevala?).

Med branjem omenjene slikanice lahko zastavimo naslednja vprašanja:

Kaj vse počnete skupaj s prijateljem? (str. 2)

Kaj si delite s svojimi prijatelji? (str. 6)

Ali tako kot medved Jaka pomagate svojemu prijatelju? (str. 12)

Kako mislite, da se počuti lisička Lenka? (str. 19)

Kako se počuti medved Jaka? (str. 20)

Kako ravnote, če se skregate s prijateljem? (str. 26)

Ali prijatelj lahko preneha biti vaš prijatelj? Kdaj? Zakaj? Zakaj ne? (str. 27)

Filozofski pogovor

Začetni spodbudi sledita pogovor in razmišljanje v skupini. Če otroci ne morejo biti več zbrani, lahko s tem nadaljujemo prihodnjič in srečanje zaključimo s kreativno spodbudo.

Kot sem že omenila, ima voditelj podobno vlogo kot v programu Filozofija za otroke: z zastavljanjem nadaljnjih vprašanj spodbuja otroke k razmišljanju, zastavljanju vprašanj, utemeljevanju misli, navajanju primerov, pojasnjevanju pojmov ... Išče povezave med različnimi pogledi in opozarja na nasprotja. Pazi na to, da otroci upoštevajo pravila za pogovor in da ima ta rdečo nit; na koncu običajno povzame, do katerih rešitev in odgovorov so se skupaj dokopali. Eno od temeljnih pravil, ki jih mora upoštevati je, da na vprašanja otrok sam ne odgovarja, ampak naj jim vrne vprašanje: »Kaj pa ti misliš o tem?« (Zoller Morf 2011, 21)

Priporočljivo je, da si voditelj vnaprej pripravi okvirna vprašanja, ki pa seveda služijo le za orientacijo, saj ni mogoče povsem predvideti, v katero smer bo krenil pogovor. Pri tematiki prijateljstvo lahko zastavimo naslednja vprašanja:

Kdo je pravi prijatelj? Zakaj?

Kakšni so pravi prijatelji?

Zakaj so prijatelji pomembni? Kaj počnemo skupaj z njimi?

Ali imamo lahko več prijateljev? Zakaj? Zakaj ne?

Ali so lahko tudi živali/odrasli/neživi predmeti¹⁰ naši prijatelji? Zakaj? Zakaj ne?

Ali si moramo s svojimi prijatelji vse deliti, tudi

¹⁰ Pripravimo lahko slike, na katerih so na primer upodobljeni pes, dedek, babica, knjiga, računalnik, drevo ipd., s pomočjo katerih otroci odgovarjajo na vprašanje.

skrivnosti?

Kako se vedemo do svojih prijateljev? Smo lahko tudi neprijazni, se z njimi kregamo, jim lažemo ...?

Kako ravnaajo prijatelji, če se skregajo?

Kako negujemo prijateljstvo? Moramo prijatelja vsak dan obiskati, ga poklicati po telefonu ...?

Kako lahko dobiš prijatelja?

Ali prijatelj lahko preneha biti naš prijatelj? Kdaj? Zakaj? Zakaj ne?

Miselni eksperiment: kako bi bilo, če ne bi imeli prijateljev?

Kreativna spodbuda

Zeitlerjeva priporoča, da filozofski pogovor nadaljujemo s kreativno spodbudo, kot so na primer risanje risbic, izdelovanje plakatov, kolažev, predmetov iz papirja, igranje na glasbila, igranje socialnih igrice ... S tem otroke spodbujamo k ponovnemu razmisleku o tem, o čemer so se pogovarjali in da to izrazijo še na drugačen, neverbalen način. Če je na primer tematika pogovora bila prijateljstvo, lahko narišejo svojega najljubšega prijatelja in povedo, zakaj je njihov najboljši prijatelj, ali pa izdelajo zapestnico oziroma kako drugo darilo za svojega prijatelja.

Prepis pogovora¹¹

Vzgojiteljica: Kdo je za vas pravi prijatelj?

Emil: Ta, ki se igra z mano!

(Otroci navajajo imena svojih prijateljev.)

Vzgojiteljica: Anja, zakaj je Leo tvoj prijatelj?

Anja: Ker zna dobro graditi iz lego kock!

Frančiška: Ker sem spala pri Kim!

Vzgojiteljica: Misliš torej, da je Leo tvoj prijatelj, ker zna dobro graditi iz lego kock? Tudi Finja zna dobro graditi iz lego kock. Ali je tedaj tudi ona tvoja prijateljica?

Anja: Ne, Leo je moj prijatelj.

Vzgojiteljica: Kaj je posebnega pri tvojem prijatelju?

Frančiška: Skupaj imava dobre ideje in imam ga rada.

Vzgojiteljica: Kaj mislite o tem drugi? Zakaj so vaši prijatelji vaši prijatelji?

Liza: Emily je moja prijateljica, ker ima lepe dolge lase.

Leo: Moj prijatelj je Tamo, ker je zelo zabaven.

Frančiška: Ker je Kim stara toliko kot jaz in greva skupaj v šolo.

Kim: S Kathi se vedno igrava skupaj s punčkami, zato je moja prijateljica.

Vzgojiteljica: Če prav razumem, mislite vsi, da ima prijatelj nekaj čisto posebnega ali da zna nekaj dobro narediti. Zanima me, kakšen si kot prijatelj? Kaj znaš posebnega?

Kim: Jaz znam dobro tolažiti.

Anja: Jaz pa znam pomagati sezuti copate.

Frančiška: Prijatelju posodim svoje rolerje.

Kim: Za svojega prijatelja narišem najlepšega konja!

Vzgojiteljica: Konja lahko narišeš vsakemu otroku v vrtcu. Je torej vsak otrok tvoj prijatelj?

Kim: Ne, moj prijatelj je, če ga rada narišem zanj, ne pa da mu ga moram narisati!

Anja: Moj prijatelj je, ker naredi tudi kaj zame.

¹¹ Ker sama svojih filozofskih pogovorov z otroki nisem snemala, navajam prepis pogovora iz: Zeitler 2012, 14–16.

Vzgojiteljica: Vsi mislite torej, da je prijatelj nekdo, ki se rad igra to, kar se tudi vi radi igrate; je enako star kot vi, se vam zdi lep, se z njim radi pogovarjate, vam je všeč, je zabaven, zna nekaj dobro narediti in tudi za vas nekaj naredi. Sem vas prav razumela?

Lisa: Ja, ampak moj prijatelj je tudi Lennox, ki je veliko manjši od mene in še ne zna govoriti. Njegova prijateljica sem, ker mu lahko pomagam in se mi zdi tako srčan.

Vzgojiteljica: Torej si lahko tudi prijatelj z nekom, ki je mlajši od tebe? Kakšnega prijatelja si želite imeti, kakšen bi moral biti?

Leo: Moj prijatelj bi moral biti močan.

Anja: Moj prijatelj bi se moral vedno igrati z mano.

Kim: Želim si prijatelja, ki bi pri kosilu zmeraj sedel zraven mene.

Frančiška: Mora mi vedno pomagati, ko sem žalostna.

Vzgojiteljica: Našteli ste veliko lastnosti, kakšen je prijatelj in kakšen bi moral biti. Če želiš biti prijatelj nekomu, moraš torej znati veliko stvari?

Leo: Ja, včasih prijatelju povem tudi skrivnost. Če si prijatelj, ne smeš povedati skrivnosti drugim, ker bi bilo to grdo!

Vzgojiteljica: Pomeni to, da če prijatelj pove komu skrivnost, ni več tvoj prijatelj? Ali se prijatelji lahko včasih tudi grdo obnašajo?

Anja: Včasih že, ampak potem se spet pobotamo.

Kim: Frančiška ni več moja prijateljica, ker mi ne pusti, da bi se z njo igrala!

Frančiška: Ampak saj si moja prijateljica! Bi se rada danes spet igrala z mano?

Kim: Ja!

Vzgojiteljica: Se lahko zgodi, da je nekdo enkrat vaš prijatelj, drugič pa ne? Ali se lahko kregamo tudi s prijateljem?

Liza: S prijateljico se sploh ne maram kregati!

Leo: Velikokrat se skregava, pa sva vseeno prijatelja. Potem se mu vedno opravičim.

Anja: S prijateljico se lahko kregam, ker vem, da se imava radi.

Vzgojiteljica: Torej se je že vsak od vas kdaj skregal s prijateljem?

Leo: Ja, že velikokrat sva se skregala. Enkrat sva potem oba jokala!

Vzgojiteljica: Prijatelj nas torej lahko kdaj tudi užalosti. Ali potem sploh potrebujemo prijatelja?

Leo: Ja, ker mi je v vrtcu dolgčas, če ni mojega prijatelja.

Kim: Ker se sicer ne bi mogla z nikomer pogovarjati.

Anja: Ja, ker bi bila sicer sama!

Vzgojiteljica: Ali si ne bi tedaj preprosto poiskala prijatelja?

Kim: Ne, ne bi ga, ker se noben drug ne igra tako dobro z mano kot moj prijatelj.

Leo: Če vidim nekoga, ki mi je všeč, ga vprašam, kako mu je ime in je potem moj prijatelj.

Vzgojiteljica: Ali to pomeni, da je vsak otrok, ki ga poznaš po imenu, tvoj prijatelj?

Leo: Ne, ampak samo, če ga imam rad!

Vzgojiteljica: Naše filozofsko vprašanje na začetku se je glasilo: »Kdo je pravi prijatelj?« Opazila sem, da vam je pomembno, da zna prijatelj nekaj dobro narediti, da ga imate radi in se radi igrate z njim, mu lahko poveste kakšno skrivnost in da se včasih z njim tudi kregate. Ima

kdo še kakšno vprašanje? Bi vas še kaj zanimalo o tem?

Na mestu zaključka

Majhni otroci imajo presenetljive ideje, s katerimi nas odrasle nemalokrat osupnejo. Zato si je želeti, da bi se filozofija za otroke pri nas – tako kot je praksa v tujini – uveljavila tudi že v vrtcih in nižjih razredih osnovne šole.

Literatura

Brüning, Barbara: *Prinzessin Lara und der kleine Saurier. Ein Märchen zum Philosophieren über Menschen, Tiere und die Welt*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2010.

Brünig, Barbara idr.: »Philosophieren mit Kindern in Deutschland. Personen und Projekte«. V: Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, Bonn, 2008, str. 108–113.

Brünig, Barbara: »Was ist ein Traum? fragt Jonas.« Philosophieren mit Kindern im Kindergarten«. *Kindergartenpaedagogik. Online-Handbuch*. <http://www.kindergarten-paedagogik.de/1563.html> (pridobljeno 3.9. 2016).

Deutsche UNESCO-Kommission e. V.: *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*, Bonn, 2008. <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Wissenschaft/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf> (pridobljeno. 1.9. 2016).

Gartner, Smiljana idr.: *Povej mi pravljico. Raziskovanje z majhnimi in velikimi otroki*. Nova Gorica: Melior, Založba Educa, 2011.

Hladnik, Alenka idr.: *Šola, mišljenje in filozofija. Filozofija za otroke in kritično mišljenje*.

Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2008.

Jackson, Thomas E. idr.: *The pre-school project. Philosophy for children*. Hawaii P4C. <http://p4chawaii.org/resources/teaching-resources/> (pridobljeno 1. 3. 2016).

Witt-Kruse, Evi idr.: »Als wären Schmetterlinge in meinem Bauch“. Kinder philosophieren im Kindergarten«. *Schulverwaltung : Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* 2010/7-8, str. 209–210.

Morf Zoller, Eva: *Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*. Basel: Zytglogge Verlag, 2011.

Zeitler, Katharina: *Siehst du die Welt auch so wie ich? Philosophieren in der Kita*. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2012.

Anita Jakše

Zakaj imajo učenci radi filozofijo

Učenci na naši šoli (OŠ Simona Jenka, Smlednik) imajo radi filozofijo za otroke. Ker so mi tako povedali. Ker lahko svobodno izberejo predmet, vsaj večina učencev. In upajo, da jim bo všeč. V večini jih dinamika raziskovanja, ki jo soustvarjamo vsi udeleženci ure, ne razočara. Nasprotno. Pravijo, da jih spodbudi, da se za kanček časa poglobijo vase. In začuda razmišljajo o svetu. Se čudijo. Zdi se jim fino, da imajo predmet, ki je drugačen od ostalih. Ki ne zahteva reprodukcije znanja, kjer ni pravih in nepravilnih odgovorov. Kjer lahko samo SO. Kjer je učitelj končno malo TIHO in se zaslišijo oni sami. Občutek, kot bi prišli k sebi domov. Popolnoma se strinjam z njimi, kajti podoben proces doživljam tudi sama. Tudi jaz, ob vseh zahtevah, ki jih pred mano postavlja poučevanje geografije in zgodovine, zadiham. Imam končno ČAS. Sem del procesa, ki mi ga ponuja filozofija za otroke. Sedim z njimi v krogu in si dovolim, da proces raziskovanja steče ... Pravzaprav ugotavljam, da velikokrat pozabimo na uro. In v resnici zazvoni sredi razgovora. »Kaj, je že zvonilo? Ne morem verjeti ... ena redkih ur, ki je prekratka,« rečejo učenci, zlasti devetošolci, ki rabijo več časa, da začenejo diskutirati. Pa še filozofija se jim začne ob 7.40. Kateri najstnik takrat želi »filozofirati«? In ko se komaj ogrejejo, zazvoni. Nič hudega, nadaljujemo naslednjo uro. Kakšna milost, da se mi ne mudi osvajati novih in novih znanj. In na koncu ure učencem povedati, kaj je prav in kaj ni.

Filozofija za otroke je na naši šoli že 10. leto. Udeležila sem se izobraževanja na OŠ Jakoba Aljaža v Kranju. Tam sem prvič v »živo« videla filozofsko uro. Poskočila je iskrica, ki mi je dala zagon za začetek filozofije naši šoli. Od takrat filozofija na naši šoli zaseda najvišja mesta. Naj pojasnim. Naša šola je majhna šola in lahko

razpišemo 10 izbirnih predmetov. Med njimi so tri skupine športa, takoj zatem pa je filozofija s tremi ali dvema skupinama. Zlata medalja za filozofijo. In to niso majhne skupine. Vpisanih je približno od 15 do 18 učencev na razred, kar pomeni dve tretjini učencev na razred obiskuje filozofijo. V naslednjem šolskem letu sem uspela navdušiti 22 učencev od 25 v 6. razredu, ki bodo v naslednjem šolskem letu obiskovali izbirni predmet Filozofija za otroke.

Kaj se dogaja na urah filozofije, da učence vleče in povleče v ta izbirni predmet?

Pomembno je, da imam kot učiteljica RADA filozofijo in način dela, ki ga uporabljam. Učenci »začutijo«, da sem filozofijo »ponotranjila«. Da jo imam preprosto rada. Da se čudim in navdušujem, kako učenci znajo razmišljati. Da skupaj soustvarimo vzdušje, ki vabi v razmišljanje: Kdo sem, kam grem, zakaj je tako?

Sedimo v krogu. Krog ima svoj globlji pomen. Povezuje učence in učitelja med seboj, v skupnost razmišljujočih. V tisti uri smo enaki, vsako mnenje šteje. Manj močni učenci dobijo svoj prostor v skupini, nekateri prvič spregovorijo. Zelo močni učenci se učijo poslušanja. Učitelj ne razlaga, ampak vodi diskusijo, kasneje jo velikokrat vodijo učenci. Predmet ponuja ogromno svobode. Različne filozofske izzive iščeš povsod. V filmih, mladinski literaturi, člankih, karikaturah ... filozofskih priročnikih.

Na urah imamo ČAS in MIR. Čas za razmišljanje, ki ga tako manjka pri vseh predmetih. Čas, ko učenec lahko izrazi svoje stališče o nekem problemu in se ga SLIŠI v skupini. Zavedam se svojega privilegija, da lahko metode, ki jih uporabljam pri filozofiji, prenašam na zgodovino, geografijo in razredne ure. In ne obratno. In ustvarimo mir. Kako učenci ljubijo mir, ki ga je premalo v vedno hitrejšem tempu življenja. Še ena zlata medalja za filozofijo. Kako dobro bi bilo, če bi postala obvezen predmet v osnovni

šoli in ne izbirna vsebina.

Učenci, ki obiskujejo filozofijo, postanejo samozavestnejši. Gradijo svojo pozitivno samopodobo. Učijo se razmišljanja in poglobljanja vase. Slišijo svoje sošolce in se spoznavajo na NOV način. Tkejo se vezi, drugačne kot pri ostalih predmetih. Tudi z učiteljem. Tudi mene spreminja filozofija, ne samo učence. Nekateri učenci prvič zaupajo, tudi zelo globoka razmišljanja. Marsikateri učenec doživi pravi »uvid« v filozofski razpravi.

Je kdaj težko na filozofiji? Seveda je. Ko se učencem »ne da« razmišljati. Ko jim je vse »brez veze«. Ja, tudi take ure imam. Nič hudega. Ne upiram se jim. Ne bojim se jih. So pravi dragulj, da se ustavimo in vprašamo: »Kaj se v tem trenutku dogaja? Moramo kaj spremeniti?« Učence povabim, da o tem razmišljamo skupaj in iščemo rešitve. V naslednjih urah razmišljanje spet »steče«.

Zato na naši šoli filozofije nimajo radi samo učenci, ampak tudi njihova učiteljica. Filozofijo nosim v srcu in z vsem svojim žarom jo bom še naprej »širila« med učence.

Mare Štampihar

Filozofija za čuječnost

»Če nam večnost ne pomeni neskončnega časovnega trajanja, ampak brezčasnost, potem živi večno tisti, ki živi v sedanjosti.« (Wittgenstein)¹

Uvod

V zgodovini filozofije je že vsaj od antičnih časov prisotna ideja, da je filozofija zlasti način življenja. Mišljenje in bivanje nista dva dogodka vsaksebi, temveč sta nekaj, kar se medsebojno prepleta. Učiti se misliti pomeni učiti se živeti. Stremljenje k dobremu (življenju) je nujno povezano s spoznavanjem sebe, to pa je neločljivo od duhovnih vaj, meditacije, tehnik sebstva, preobrazb duha, uzrtja idej ... in kar je še drugih pojmov iz zgodovine filozofskih misli, ki jih lahko zasledimo v različnih tradicijah in kulturah. V tem prispevku bomo poskušali predstaviti nekaj teh idej, da bi lahko s tem orisali prostor, v katerem se srečujeta človekova refleksija o sebi in svetu v obliki pojmovnega mišljenja, ki tvori jedro filozofskega diskurza, in duhovne prakse oz. vaje, ki jih poznamo pod imenom »čuječnost«.

Primeri, ki jih bomo izbrali, kajpada niso edini iz zgodovine filozofije, ki bi jih lahko umestili v to, čemur bomo rekli »filozofsko ozadje čuječnosti«. ² Prav tako njihova predstavitev zaradi

obsega tega sestavka nujno ostaja omejena na nekaj potez (ki bi jim veljalo dodati še druge poudarke in razsežnosti).

Iz predstavitev bomo potem naredili nekaj implikacij za procese učenja – nekaj nastavkov za refleksijo o tem, kaj bi pomenilo raziskovanje čuječnosti (ki kot nujni moment vsebuje srečevanja s svojimi filozofskimi ozadji) v pedagoškem delu, pa tudi širše: čuječnost bomo razumeli kot spoznavni in etično-politični proces (ki torej združuje poglobljeno refleksijo ali (samo)spoznavanje ter skrb za skupnost oz. delovanje za obče dobro ali blagostanje človeštva in slehernega človeškega bitja).

1. Filozofija (v) čuječnosti, čuječnost v filozofiji

V tem poglavju se bomo v treh podpoglavjih lotili razmisleka o filozofskih idejah oz. perspektivah, s katerimi bomo poskusili očrtati nekaj koordinat filozofskega ozadja čuječnosti. Te perspektive bodo v vsakem podpoglavju nastopale v dvojici: v prvem podpoglavju bomo razmišljali o pojmu *askesis* skozi stoiško in epikurejsko filozofijo, drugi element dvojice bo tvorila Sokratova filozofija; v drugem podpoglavju se bomo ukvarjali s filozofijo daoizma in zen budizma; tretje podpoglavje pa bo posvečeno Descartesovi in Nietzschevi filozofiji.

1.1 Askesis v antični filozofiji

Kot v svoji razpravi o helenističnih in rimskih filozofskih šolah opozori francoski zgodovinar Pierre Hadot, je imelo v njih pri ukvarjanju s filozofijo ključno mesto nekaj, kar združuje

je v nekem trenutku usmerjena naša pozornost (v našem primeru je to ideja čuječnosti); kot stalna prisotnost, ki daje obliko temu, kar se pojavlja.

¹ *Logično filozofski traktat*, 6.4311.

² Ozadje tukaj ne pomeni nečesa, kar ima v odnosu do tega, česar ozadje je, podrejeno mesto. Pojem ozadja, ki ga tukaj uporabljamo, ne pomeni ozadja kot nekaj arbitrarnega, kot je npr. ozadje za dekoracijo ali nekaj, kar le nekoliko popestri pojav v ospredju, nima pa bistvenega pomena za sam ta pojav. Ozadje je tukaj pogoj pojavitve nečesa, na kar

izraz *askesis*. Prvi pomislek ob tem bi bil lahko, da gre za nekakšne asketske prakse, ki zahtevajo zlasti človekovo odpovedovanje čutnosti, telesnosti, užitkom ipd. Vendar je takšno razumevanje pojma nezadostno, saj *askesis* pomeni zlasti niz »duhovnih vaj«, kot so jih izvajali stoiki: zanje je namreč »filozofija 'vaja', ne poučevanje neke abstraktne teorije in še manj razlaganje besedil, marveč umetnost življenja, konkretna drža, določen življenjski slog, ki zavezuje celotno človeško bivanje.«³ Filozofija postane nekaj zelo konkretnega, dogodek oz. dejanje. Daleč od tega, da bi bila neka suhoparna vaja v logični argumentaciji, ukvarjanje z njo sega v samo srž eksistence: skoznjo se zgodi preobrazba v načinu bivanja.

»Filozofsko dejanje se ne uvršča le v red spoznanja, marveč v red 'sebstva' [*soi*] in bivanja: je proces, po katerem bolj *smo* in po katerem postajamo boljši. Je spreobrnjenje, ki preobrača celotno življenje in spreminja bivanja tistega, ki ga uresničuje. Po spreobrnjenju prehaja iz nepristnega življenja, ki ga zatemnjuje nezavednost in razjeda skrb, v pristno življenje. Tu doseže človek zavest o samem sebi, natančen pogled na svet, notranji mir in svobodo.«⁴

Z duhovnimi vajami je tukaj mišljeno vsaj naslednje: poglobljeno izpraševanje (*skepsis*), preiskovanje, branje, poslušanje, pozornost, samoobvladovanje, ravnodušnost do nepomembnih stvari.⁵ Pri vseh teh vajah je bistveno to, da se človek z njimi pripravlja na (nepredvidene) dogodke v življenju in da razvija zmožnost, da se bo nanje odzival zbrano in umirjeno, da bo torej pripravljen, ko se bo zgodilo nekaj, česar ni mogel predvideti (ker je dnevno vadil, je pričakoval *možnost* nastopa takšnega dogodka).

Najpomembnejša vaja stoikov je vaja pozornosti (*prosoche*). Z njo se tudi najbolj približamo

ideji čuječnosti ali prisotnosti, (sočutnega) bivanja v sedanjosti.

»Pozornost (*prosoche*) je osnovna duhovna drža stoika. Je nenehna čuječnost in prisotnost duha, vedno budna zavest o sebi, stalna zbranost duha. Zaradi nje filozof v celoti ve in hoče to, kar počne v vsakem trenutku. Zaradi čuječnosti je osnovno pravilo življenja – se pravi razločevanje med tem, kaj je odvisno od nas in kaj ni – vedno 'pri roki' (*prosheiron*). Bistveno za stoicizem (kot sicer tudi za epikurejstvo) je, da svojim privržencem priskrbi neko osnovno načelo, nadvse preprosto in jasno, ki ga je mogoče izraziti v nekaj besedah, prav zato, da bi zlahka ostalo navzoče duhu in bi ga bilo mogoče uporabiti z gotovostjo in stalnostjo refleksa. [...] Ta ista čuječnost duha omogoča uporabo osnovnega pravila v posamičnih življenjskih okoliščinah, pa tudi, da vedno, ko kaj delamo, storimo tisto, kar je 'umestno'. Lahko jo opredelimo tudi kot osredotočenost na navzoči trenutek [...] Pozornost do danega trenutka je nekako skrivnost duhovnih vaj. Osvobaja od strasti, ki jih vedno izzoveta preteklost ali prihodnost, sicer neodvisni od nas; čuječnost olajšuje tako, jo zbere na majcen dani trenutek, ki ga je zaradi njegove majhnosti mogoče obvladati in prenašati; končno odpre našo zavest vesoljni zavesti, ko nas naredi pozorne na neskončno vrednost vsakega trenutka, ko nas pripravi, da sprejmemo vsak trenutek bivanja po univerzalnem zakonu *kozmosa*.«⁶

Z vadbo čuječnosti stoiški filozofi torej mislijo tudi vadenje za pravilno delovanje: etična drža je v stalni pripravljenosti storiti »to, kar je umestno«, tj. tisto, kar od nekoga zahtevajo okoliščine oz. položaj, v katerem se je ta človek znašel (zahteva narediti pravo stvar je torej vpisana že v same okoliščine, človekova naloga je, da to zahtevo prepozna in se nanjo ustrezno odzove – vadba čuječnosti je priprava za takšno delovanje).

³ Hadot 1996, 23.

⁴ Prav tam.

⁵ Prim. prav tam, 25.

⁶ Prav tam.

S čuječnostjo gre tudi neko drugačno zavedanje človekovega položaja v svetu ali kozmosu. To novo, »razsrediščeno« dojemanje dogodkov osvobaja od priklenjenosti na posamičnost in omogoča videti stvari v neki novi luči – neka posebna vrsta trpljenja, ki ga povzroča oklepanje svoje partikularnosti in zlepljenost z egom, je torej v nezmožnosti prepoznavati dogodke v življenju kot del nečesa, kar presega to posamično bistvo (in tako uvideti »neskončno vrednost vsakega trenutka«). Ta priklenjenost nase (ki ni isto kot »skrb zase« [gr. *epimeleia heautou*], o kateri bomo govorili spodaj, ko se bomo posvetili Sokratu)⁷ pogosto pomeni tudi to, da se človek večino časa vrti okrog istih bolj ali manj nepomembnih stvari (čeprav se z vidika egocentričnosti te kažejo kot najpomembnejše) in je izvor občutja nesreče in neizpoljenosti ter lastne neustreznosti, zaradi katerega človek ne more ustrezno poskrbeti za dobrobit sebe in drugih. Odsotnost skrbi zase vodi v cinizem in zaničevanje, zaradi česar nekdo ni več sposoben videti, da je eksistenca že sama po sebi nekaj vrednega.

Čuječnost je tako tudi pot osvobajanja, ki gre – morda na prvi pogled nekoliko paradokсно – skupaj s tem, da človek dogodke v lastnem življenju ne dojema več kot nekaj, kar se dogaja samo njemu, ampak je zmožen videti na delu silnice, ki jih sam obvladuje le do neke mere; v tem je vadenje čuječnosti praksa osvobajanja: z njo se nekdo (pre)usmerja k delovanju, ki prispeva k dobremu življenju, hkrati pa se uči, kdaj bi delovanje pomenilo zgolj potrat časa in energije. Svoboda tukaj ni razumljena kot to, da nekdo lahko naredi, kar se mu v nekem trenutku zahoče, ampak je v sprejemanju logike življenja, kjer vse ni v vsakem trenutku pač narejeno za nas (stoiki so uvideli, da tukaj izvira mnogo nesreč in frustracij: v tem, ko je nekdo prepričan, da bi se morale vse stvari in vsa bitja okrog njega prilagajati njegovim željam in kapricam – zaradi tega je stoiški nauk še kako aktualen za kronično nesrečnega

in nezadovoljnega sodobnega potrošnika). Svoboda je v tem, da nekdo svobodno sprejme nujnost, ki je vpisana v nek položaj, in naredi tisto, kar je treba narediti. Človek torej lahko poskuša razumeti in se učiti živeti v odnosu do te neodpravljive odprtosti eksistence.

V delu *Kaj je antična filozofija?* Hadot opisuje številne primere takšnih razmišljanj, ki se družijo z duhovnimi vajami. Navedimo nekaj teh:

»Vsako tvoje delo, sleherna beseda in misel ti bodi taka, kot bi se ti bilo v tem trenutku ločiti od življenja! Prijemaj za sleherno delo, kot da bi bilo tvoje zadnje v življenju, brez vsake prenačlice. Nisem se pripravil samo za tisti dan, ki mi ga je poželjivo upanje obljubilo kot poslednjega, temveč imam vsak dan za poslednji. Komur je vsak dan celo življenje, je brez skrbi.« (po Marku Avreliju, Epiktetu, Seneki)⁸

»Ljudje se ne spominjajo minulega dobrega in ne uživajo zdajšnjega, temveč čakajo le na prihodnje dobro. In ker jim to ni zagotovljeno, jih mučita skrb in strah. Ta muka postane zlasti huda, ko prepozno opazijo, da so se zaman pehali za bogastvom, močjo in oblastjo. Deležni niso nobenega ugodja, zaradi katerega so si v upanju, da ga bodo dosegli, nakopali mnogo hudih težav. Nespametno življenje je neprijetno, polno strahu in skrbi, docela odvisno od tega, kaj bo prišlo.« (po Ciceronu ter Seneki)⁹

»Dušo je treba vsak dan pozvati, naj položi račune. To je počel Sekstij: ko je dan minil in se je umaknil v svojo sobo k nočnemu počitku, je spraševal svojo dušo: 'Katerega zla si se danes ozdravila? Katero pregreho si premagala? V čem si boljša?' Kaj je lepšega kot to, da temeljito preiskujemo ves dan? Kakšen spanec pride za tem izpraševanjem samega sebe, kako miren, globok in svoboden je, ko je bil um pohvaljen ali opozorjen, ko se je sam postavil za opazovalca ali tajnega sodnika lastnih nravi! Izrabljaj moč in vsak dan se sam s sabo pravdam zase.

⁸ Hadot 2009, 207.

⁹ Prav tam, 209.

⁷ O pojmu skrbi zase prim. še Foucault 2001.

Ko ugasnemo baklo in ko moja žena, vajena mojega ravnanja, utihne, izprašujem svoj dan in tehtam svoja dejanja in besede; ničesar si ne skrivam, ničesar si ne spregledam.« (Seneka)¹⁰

Epikur pa je v svojih *Maksimah* zapisal:

»Naključje vpliva na modrega le v neznatni meri: najvažnejše in najbolj bistveno mu je bilo, mu je in mu bo, da se daje na vsej poti življenja voditi razumu. Nemogoče je, da bi se človek osvobodil strahu glede najvažnejših vprašanj življenja, če ne pozna narave veseljstva ... Smrt se nas ne tiče: zakaj to, kar je razkrojeno, je brez občutja, kar pa občutja nima, nima za nas pomena. Premisliti in upoštevati je treba v sebi utemeljeni smoter življenja in sleherno jasno zaznavo čutov, iz katere izvajamo svoje sodbe: če ne utegne nastati v nas popolna zmeda in negotovost.«¹¹

Etični ideal pri stoikih in epikurejcih je doseči stanje nevznemirjenosti, spokojnosti, vedrine, kar povzema pojem ataraksije. Stoiški modrec skozi vaje, med katerimi je prvenstvena, kot smo videli, prav čuječnost ali zbranost duha, pridobi vednost o tem, kateri so dogodki ali procesi, na katere ima neki vpliv, kateri pa so takšni, da jih tudi z največjim naporom ne more spremeniti. Sprejemanje nujnosti, življenje, ki ubira svoje poti, ne da bi ga kdorkoli lahko nadzoroval, pa tudi priprava na neizbežno ... vse to je vsebina duhovnih vaj. Učiti se živeti je neločljivo od učiti se umirati.¹² Skozi meditacije in duhovne vaje se človek približa izkušnji netrajanja ali neke prekinitve svoje običajne vsakodnevne eksistence oz. izkušnji preseganja partikularnosti, približanje občosti, prehodu k univerzalnosti. Izkušnja praznine kot nedoločene trajanja, ki je tudi suspenz ega in njegovih vsakodnevnih teženj. Ataraksija torej ni preprosto stanje brezbržnosti in neobčutljivosti, ampak je mnogo bolj stanje čuječega zavedanja neskončne kompleksnosti (vrednosti) tako

lastne eksistence, kot eksistence drugih, drugega.¹³

Kot še en zgled čuječega bivanja in refleksije o njem je v zgodovino filozofije vpisan Sokrat, ki sicer velja zlasti za mojstra dialoga oz. pogovora, v katerem prednjači spraševanje. Sokratski dialog je vaja v zastavljanju vprašanj in pretresanju pojmov, dokler se ne doseže neki kolikor toliko zadovoljivi odgovor glede bistva stvari, o kateri poteka dialog. (Tipične teme sokratskih dialogov so npr. pravičnost, dobro, lepo, vrlina ..., vselej pa je tisto temeljno vprašanje »Kaj je pravičnost, dobro ...?«¹⁴)

Tisto, kar pa najbrž največ pove o življenjski drži velikega misleca, so prav njegove lastne besede, kakor jih je v *Apologiji* zapisal njegov učenec Platon.

»S tem svojim naziranjem, gospodje, se bržda res nekoliko razlikujem od velike množice, in če bi smel trditi, da sem v kaki stvari modrejši kakor moj sosed, bi bilo v tem, da nimam zado- stne vednosti glede tega, kaj nas čaka po smrti, da se pa svoje nevednosti tudi zavedam. Delati krivo, kajpak, in biti neposlušen do boljšega, bodi boga, bodi človeka, to pa vem, da je slabo in sramotno. Zato se ne bom stvari, za katere ne vem, ali niso morebiti dobre, nikoli tako bal

¹³ O tem glej še besedilo Michela de Montaigna *Filozofirati je učiti se umirati*. Na videz morbiden naslov v povsem drugo luč postavi filozofov razmislek, ki je strnjen v izjavi: »Kdor se je naučil umirati, se je odučil hlapčevati.« Prim. Hadot 1996, 34. Mnogi eksistencialistični avtorji se vračajo k isti temi in izpostavljajo isto stvar: bližina smrti, njeno zavedanje je podlaga vsakega globljega zavedanja vrednosti življenja in ponuja možnost večje intenzivnosti bivanja. Smrt tukaj ni mišljena preprosto kot konec življenja: učenje umirati kot »osebnost« (ki se navadno preveč oklepa svoje partikularnosti in je v tem tudi konformistična in podredljiva), da bi nastal prostor za odpiranje, preobrazbo duha. Učiti se umirati sovпада s *praksami svobode*, kot jih je imenoval Foucault, saj se svoboden človek ni pripravljen slepo podrejati zahtevam, ki izhajajo iz gospodstvenih odnosov. Še zlasti se upira tistim, ki so v nasprotju z razumom. O pojmu ataraksije kot odsotnosti/preseganju tesnobe, vedrini in spokojnosti pri skeptikih, stoikih in epikurejcih glej še delo R. W. Sharplesa *Stoics, Epicureans and Sceptics*.

¹⁴ O sokratskem tipu vprašanja glej še deli Gillesa Deleuza *Nietzsche in filozofija ter Logika smisla*.

¹⁰ Prav tam, 215.

¹¹ Epikur 1995, 6–8.

¹² Prim. Hadot 1996.

in se jim nikoli tako izogibal kakor stvarjem, o katerih zagotovo vem, da so slabe. [...] Zato pa – dokler se mi ne utrga poslednji dih iz prsi in bom še pri moči, ne bom nehal filozofirati pa vas opominjati in osvetljevati resnico vsakomur, kogar bom srečal, govoreč, kakor sem vaju: 'Prijatelj moj ljubi, Atenec si, meščan največjega, po znanosti in moči najslavnejšega mesta na svetu, pa te ni sram, da se pehaš samo za tem, kako bi si pridobil čim več denarja pa slave in časti, na sprevidevnost in resnico in spopolnitev duše pa niti v sanjah ne misliš?' In če bo kateri tajil in zatrjeval, da teh reči ne pozablja znemar, ga ne bom kar tako odslovil ne sam odšel, ne: na rešeto ga bom dal pa dodobra presejal pa do dna preizkusil. In če bom našel, da navzlic zatrjevanju ni dobrosti v njem, ga bom pokaral, ker zanemarija najvažnejše dobrine in se žene za ničevostmi. Tako bom ravnal z vsakomer, kogar bom srečal, z mladim in starim, s tujcem in domačinom, zlasti pa z vami, meščani, ker ste mi bližji po rodu.«¹⁵

Ko Sokrat razmišlja o tem, kar je najpomembnejše v življenju – in ne bi smeli pozabiti, da gre za njegov zagovor na sodišču, kjer mu je bilo popolnoma jasno, da mu v primeru obsodbe grozi najvišja kazen – izpostavi zlasti tole: skrb za dušo in dolžnost (raziskovanja življenja).¹⁶

Sokrat samega sebe opisuje kot »obada«, ki ne dovoli someščanom, da bi zdrsnili v dremež in pozabili na to, da morajo »poskrbeti zase«. Sokratova premisa je namreč ta, da človek vselej potrebuje nekaj/nekoga, ki ga pripravi do tega, da postane pozoren,¹⁷ da ne popusti in se preda raztresenosti, dremavosti in

samozadovoljstvu, ki tvorijo nasprotje čuječega bivanja. Raziskovanje življenja je po Sokratu enako kot skrb zase oz. »spopolnitev duše«, kar pomeni, da s tem, ko človek raziskuje življenje (postaja čuječ), tudi že postaja boljši (pravičnejši – saj skrb zase nikoli ne pomeni nečesa, kar je usmerjeno zgolj k posamezniku, skrb za sebe ni sebična, saj je ta »sebe« tukaj vselej mišljen v relaciji z drugim; torej je skrb zase vselej že tudi skrb za drugega).

Mnogi komentatorji Platonovih del so opozorili na nezadovoljiv izid njegovih dialogov. Ti se, kot rečeno, pogosto začnejo z vprašanjem glede pojmov, končajo pa v slepi ulici ali aporiji, ko se zdi, da so celo odgovori, ki jih je nekdo imel najprej pripravljene in so ponujali vsaj neko oporo, postali povsem nezadostni in celo prazni. V dialogu *Menon*, kjer Sokrat s sogovornici razpravlja o vprašanju vrline, tako na koncu nikakor ne izvemo niti tega, kaj je vrlina, niti ali se je vrlino mogoče priučiti. Nekdo bi se lahko potemtakem vprašal, v čem je smisel takšnega početja (tj. spraševanja, ki na koncu ne ponudi nikakršnega oprijemljivega ali vsaj omembe vrednega odgovora). Morda pa, kot pravi Hadot, se je treba ob sokratskih dialektičnih razpravah vprašati drugače. Sokrat namreč zase trdi, da ne ve ničesar, torej ni toliko pomembno tisto, o čemer se govori, kot to, kaj se zgodi s tistimi, ki so udeleženi v pogovoru. Sokratova *ne-vednost* je pogoj čuječega sprejemanja odprtosti situacije, v kateri se je znašel skupaj s sogovornici. Ko jih nagovarja, naj bolje skrbijo zase, jih v resnici poskuša spodbuditi k premiku, zamenjavi perspektive,¹⁸ po kateri bo šele mogoče tisto, v čemer Sokrat vidi temeljno poslanstvo človeškega bitja, in to je spoznavanje sebe.

Tisto, o čemer se lahko poučimo ob Sokratovih

¹⁵ Platon 2003a, 68.

¹⁶ Znano je Sokratovo reklo, da »neraziskanega življenja ni vredno živeti«. Čuječe bivanje je po Sokratu učinek takšnega vsakodnevnega prizadevanja, v katerem je duša v dialogu s sabo.

¹⁷ Premisa sloni na uvidu, da smo ljudje nagnjeni tudi k lagodju (kar mimogrede ni isto kot reči, da smo po naravi lena bitja, saj je veliko zgledov, ki jasno kažejo, da je težnja k lagodju mogoče tudi premagovati). Za to, da smo (in ostajamo) čuječi, je vsekakor treba kar nekaj (vsakodnevnega) napora oz. premagovanja težnje k lagodju.

¹⁸ O zamenjavi perspektive kot začetku poti (spoznavanja), usmerjenosti k Dobremu, glej Platonovo prispodobo o votlini na začetku 7. knjige *Države*. Da Platon govori o dialektiki kot poti vsekakor ni brez povezave s tem, kar je jedrna ideja filozofije daoizma (Dao kot pot). O tem več v naslednjem poglavju.

dialogih, je ravno umetnost vodenja dialoga. Izkušnja dialoga s Sokratom je meditativna: (intimna) srečevanja z nečim v nas, česar (še) ne poznamo, kar k nam prihaja kot intimno tuje (iz psihoanalize poznamo izraz »ekstimno«). Meditacija kot proces samospoznavanja je sega nje onkraj znanega in ustaljenega, odkrivanje razsežnosti bivanja, ki jih zavest v svojem običajnem delovanju (ki je v resnici precej reduktivni tip zaznavanja) spregleduje – kompleksnost dogodkov se pod pritiskom silnic, ki vladajo vsakdanjemu življenju, rapidno zvoja na preproste vzorce in pojasnitve. V meditaciji se ohranja kompleksnost in nedoločenost bivanja – isto velja za sokratski dialog. Konec dialoga v aporiji je zato samo navidezno slepa ulica, saj je to, kar se kaže kot nezmožnost razpravljavcev, da bi prišli do nekega preprostega in enoznačnega zaključka, v resnici bogata duhovna izkušnja – izkustvo, da so stvari vselej mnogo bolj kompleksne, kot se zdijo vsakdanji zavesti.

V srečanju s Sokratom je možnost radikalnega obrata k sebi, v pogovoru z njim poteka mišljenje zaradi mišljenja samega. Sokrat razmišlja zaradi samega razmišljanja, ne ponuja nobene metode, zaveda se, da je razmišljanje že skrb za duha, torej zanj prav gotovo velja, da je pot cilj in cilj tudi pot. Njegovo razmišljanje je nedelanje v najpristnejšem pomenu besede (tisto, kar kot cilj svojih prizadevanj predstavljajo tudi daoistični misleci): ko je vse človekovo delanje usmerjeno k dobrobiti, prizadevanju za obćim (univerzalnim) dobrim (bivanjem), katere bistvena komponenta je čuječnost duha.¹⁹

¹⁹ V dialogu *Fajdon* Platon Sokratove besede zapiše takole: »Vsak iskalec resnice pride do spoznanja, da je bila duša, preden jo je vzela filozofija v varstvo, naravnost jetnica v telesu, zvezana na rokah in nogah, in prisiljena opazovati svet ne sama iz sebe, temveč skozi zamrežena okna svoje ječe: zategadelj se je valjala v popolni nevednosti. Filozofija je opazila, da so strahotnemu zaporu krive človekove strasti, ki povzročajo, da je zaprti tako rekoč sam svoj jetničar: zato se je zavzela za dušo v nje žalostnem položaju – kakor rečeno, prijatelji modrosti to vedo – pa ji rahlo prigovarja in skuša pomagati do svobode.« Platon 2003b, 182.

1.2 Praznine in tišine Pot

*Ko so vprašali zenovskega mojstra, kaj je bistvo človeške eksistence, je ta odgovoril s primero. Človekova eksistenca je kot čoln na samotnem jezeru, ki vzplave ob zori in za seboj ne pusti nobene sledi.*²⁰

Kako je z raziskovanjem sebe in negovanjem čuječnosti bivanja v neki drugi tradiciji mišljenja? V tem podpoglavju bomo spregovorili zlasti o tradiciji zen budizma in daoizma.

Za začetek bi veljalo opozoriti na neki kontrast, za katerega se zdi, da obstaja med tistim mišljenjem, ki smo ga opisovali v prejšnjem poglavju, in tem, kar sledi v nadaljevanju.

Bistvo prakse zena je *zazen*, vadenje ali meditacija, v kateri se vedno znova vračamo k najbolj elementarnemu: čutenju, zavedanju dihanja, zavedanju brez osredotočenosti misli – kar je torej navidezno povsem nasprotno temu, o čemer smo govorili v prejšnjem podpoglavju: racionalnemu diskurzu starogrških filozofov in razlaganju sveta skozi kompleksne koncepte in abstrakcije (Sokrat velja za prelomnico, saj stoji na začetku pojmovnega abstraktnega mišljenja: z njim naj bi *logos* radikalno prelomil z *mitosom*).

Za čuječnost v zenovski meditaciji (*zazen* kot tradicionalen način meditiranja, ki pomeni sedenje in popolna osredotočenost na trenutek) velja, da ni nek racionalen diskurz, temveč naj bi bilo bolj sprejemanje vsega, kar se pojavlja v človekovem umu, brez presojanja in poskusa nadziranja mišljenja in čutenja.²¹ Zdi se torej, da obstaja temeljno nasprotje med kompleksnostjo, ki jo ustvarja pojmovno

²⁰ Prim. Alan Watts, *The way of zen*.

²¹ O tehnikah ali metodah tukaj lahko govorimo le pod določenimi pogoji, saj vadba meditacije vodi k tisti naravnosti, ki jo S. Suzuki imenuje *duh začetništva* – kot stanje neposrednosti ali izvirnega uma [*original mind*], v katerem ni več nobenega dualizma (ni več nekoga, ki izvaja meditacijo, marveč je meditacija sama tista, ki se izvaja), brez pomagal. Zadošča praksa *zazena* sama (»samo sedenje«, brez dodatkov, kot je npr. ideja sledenja cilju).

mišljenje, ki izhaja iz »zahodne« tradicije, in preprostostjo, h kateri stremijo »vzhodne« prakse, izhajajoče iz vsaj ene od oblik budizma. O tem naj bi pričali tudi zenovski *koani*, v katerih pogosto nastopa učitelj v vlogi neke vrste nasprotnika vsakega razumskega poskusa dojetja sveta (ko npr. nekdo zastavi vprašanje *Kaj je zen?* mu mojster utegne »odgovoriti« z udarcem palice ali z zazrtjem v zvezdno nebo). Zdi se torej čisto na mestu, če nekdo postavi nasproti dve tradiciji – »zahodna« naj bi bila tista, ki stavi na razum in logiko, »vzhodna« pa predstavlja neposredne uvide, intuitivno dojetje, sloneče na metaforah in alegorijah, ki delujejo kot nekaj, kar običajno pamet bolj zmede kot razsvetli.

Gre torej nujno za nasprotje med obema načinoma prakticiranja čuječnosti (tisto, ki smo jo zgoraj opisali, ki se navezuje na grško filozofijo, in drugo, o kateri razmišljajo zlasti v tradiciji zen budizma in daoizma)? Če vprašanje zastavimo nekoliko širše: Ali v resnici obstaja ena sama (prava) pot, po kateri je mogoče doseči čuječe bivanje, osredotočenost in pozorno sprejemanje, odpiranje življenjskim izkušnjam?²²

S čuječnostjo se zdi še nekako najbolj naravno povezana filozofija budizma. Mišljenje budizma sega onkraj vsakega dualizma (telo/duh, razum/čustva, mišljenje/čutenje). Dualizem je ukinjan tudi s tem, da ni več razlike med mišljenjem in prakso: mišljenje budizma je neločljivo od njegove prakse. Pot k čuječnosti je neločljiva od tega uvida.

Kot pravi zenovski mojster Shunryu Suzuki:

»Ustaviti svojega duha ne pomeni zaustaviti dejavnosti duha. Pomeni, da vaš duh prežema celotno telo. Vaš duh sledi dihanju. S polnim duhom oblikujete mudro v svojih rokah. S celotnim duhom sedite kljub bolečinam v nogah,

ne da bi vas le-te motile. To pomeni sedeti brez misli, da bi kaj dosegli. Sprva se v držijo počutite nekoliko omejeni, toda ko vas ta omejenost ne moti več, ste našli smisel povedi *praznina je praznina in oblika je oblika*. Najti svojo lastno pot pri določeni omejenosti je torej pot prakse. [...] Kadar torej prakticiramo zazen, je vse, kar obstaja, le gibanje dihanja, toda tega gibanja se zavedamo. Ne smete biti namreč odsotni v duhu. Toda biti pozoren na gibanje, ne pomeni, zavedati se svojega malega *sebe* [self], temveč svoje vseobsegajoče narave ali Budove narave. Ta način zavedanja je zelo pomemben, ker smo navadno enostranski. Običajno razumevanje življenja je dualistično: ti in jaz, to in ono, dobro in slabo. V resnici pa so ta razlikovanja sama ovédenje²³ vseobsegajoče univerzalne eksistence. *Ti* pomeni zavedati se univerzuma v obliki tija, *jaz* pomeni zavedati se ga v obliki jaza.«²⁴

Čuječnost torej tudi v zenu pomeni neko sprejembo v dojetanju razmerja med jazom in drugim (kot smo že videli pri stoikih).

Zen in daoizem imata skupen ontološki postulat. Vsa eksistenca prihaja iz nič (praznine) in ostaja z ničem v neki temeljni povezavi: nestalnost, spremenljivost, postajanje – to so koncepti, na katerih je zgrajeno pojmovanje biti v zenu in daoizmu. »Kar ima življenje, se vrača v neživljenje; kar ima obliko, se vrača v brezoblično. To neživo pa po svojem bistvu ni onstran sveta oblik. Vse, kar živi, pa mora po nujnih zakonih propasti, kakor tudi zaplojeno ne more, da ne bi živelo.«²⁵ Nič tukaj ni mišljen kot odsotnost biti, temveč kot odsotnost neke stalnosti, določenosti, totalitete. (Pojem praznine torej implicira, da je edina stalnica premena oz. da je bit isto kot postajanje.) Na tem postulu sloni etično prizadevanje. Kar v budizmu opredeljuje etično držo (čuječe dojetanje), je

²² V takšno razumevanje razmerja med obema tradicijama, kjer sta predstavljeni kot nasprotji, je mogoče utemeljeno podvomiti, kot bomo poskušali pokazati v nadaljevanju. Obenem pa bomo zagovarjali idejo, da obstaja mnogo različnih poti k temu, kar imenujemo čuječe bivanje.

²³ »Awareness« zavedanje (brez nosilca zavedanja), pozornost, ovédenje (op. prev.)

²⁴ Suzuki 2002, 44, 31.

²⁵ Lie Zi 2006, 6.

namreč neka posebna oblika nenavezanosti, ki šele omogoča sočutje ali občutje solidarnosti, globoke vezi z vsem (so)bivajočim. Šele v tem, ko nekdo uzre povezanost z univerzumom (da je jaz način, kako se univerzum izraža v nečem posamičnem²⁶), obstaja možnost takšne vezi. Iz uvida, da jaz v nekem smislu ni v ničemer izvzet iz vsega, kar ga obdaja, da je pravzaprav dogodek med drugimi dogodki, da je del med-sebojnega prepletanja in pogojevanja (sobivanja) bitij,²⁷ izhaja potem posebna naravnost, ki se kultivira skozi vadbo meditacije za čuječnost. Za takšno naravnost se je uveljavil izraz »spoprijateljévanje« ali »ljubeča prijaznost«.²⁸

Ideje, ki so sorodne tem, zapisanim zgoraj, najdemo tudi v knjigi škotskega misleca Davida Huma *Razprava o človeški naravi* (iz l. 1739): »Kadarkoli pobližje vstopim v območje, ki mu pravim *jaz sam* [myself], vselej naletim na neko posamezno zaznavo, pa naj bo to zaznava vročine ali hladu, svetlobe ali sence, ljubezni ali sovraštva, bolečine ali ugodja. Nikoli pa ne morem ujeti *sebe* kadarkoli neodvisno od neke zaznave, prav tako pa ne morem opazovati ničesar drugega kot samo to zaznavo. Ko so zaznave ob katerem koli času odstranjene, kot v globokem spancu, toliko časa kolikor ne čutim *samega sebe*, se lahko zame dejansko reče, da ne obstajam. In ko bi smrt odstranila vse moje zaznave in ne bi bil več zmožen niti misliti niti čutiti niti videti niti ljubiti niti sovražiti, potem ko bi moje telo razpadlo, bi bil tudi sam

²⁶ Za budizem je značilna ideja, da ne obstaja neko trdno in fiksno jedro človekovega sebstva. To, čemur rečemo »jaz«, je v resnici nejaz (*anatman*), saj ne moremo govoriti o nekakšni substancialni naravi, niti ko govorimo o pojavih v svetu niti ko govorimo o osebah. Več o tem prim. Laumakis 2008, 125 ff.

²⁷ Vadba čuječnosti in prakse osvobajanja. Trajanje kot postajanje ali nestalnost, nenehno gibanje. Kjer stvari niso dokončno določene, je možnost za (samo)spremembo. (Samosprememba je tukaj v smeri večje odprtosti, senzibilnosti in sočutja.) Ker je bit nenehno gibanje in ni stalnosti, je človeško bitje (kot subjekt tega trajanja) svobodno (ker je nedoločeno v samem ustroju sveta, je človek kot del tega »obsojen« na svobodo).

²⁸ O tem glej še delo Marka Williama in Dannyja Penmana *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*.

popolnoma izničen, prav tako pa ne bi mogel doumeti, kaj bi bilo nadalje potrebno, da bi postal popolna neentiteta. Če kdorkoli meni, da ima po resni in predsodkov prosti refleksiji še kakšno drugačno pojmovanje *sebe*, moram priznati, da se s takšnim človekom ne morem več razumno pogovarjati.«²⁹ S tega vidika ni naključje, da je za Huma izvor morale empatija.

Biti v zavedanju praznine, ki obdaja eksistenco, pomeni biti pozoren na njeno izjemnost in krhkost. Na njeno pojavljanje in izginevanje. Biti čuječ pomeni zavedati se nestalnosti bivanja, njegove enkratnosti in neponovljivosti. Tukaj torej ne gre več za stremljenje k transcendenci kot nekemu presežku onkraj sveta. Svet (z vsemi svojimi bitji) je dojet kot presežek nad tem, kar o njem ve vsakdanja zavest. Od tod drža ali naravnost empatije kot ljubeče prijaznosti. Odprtost ali sprejemanje bitja (»pustiti biti«, kot bi temu rekel Heidegger, ki mu, kot bomo še videli, niso bile tuje ideje zen budizma), kultiviranje neagresivnosti in nenasilja do bivajočega (saj je v njem dragocenost in skrivnost; eksistenca sama postane izkušena kot neponovljivi in nenadomestljivi dogodek, ki terja pozornost in skrbnost). Takšna je etična naravnost v budizmu in daoizmu, ki izhaja iz zgoraj orisane ontološke premise.

Še en poudarek, ki ga želimo narediti na tem mestu, je ta, da je filozofija temelj prakse čuječnosti tudi v tradiciji budizma in daoizma, da torej tudi v primeru, ko sprejmemo Suzukijevo zamisel o *duhu začetništva* kot praksi čuječega bivanja, to nikakor ne izključuje rabe razume, ampak ga vsebuje na intimen način – da je čuječe/čuteče/sočutno bivanje (tudi v obeh omenjenih tradicijah) neločljivo od refleksije, za katero je bistven poskus (raz)umskega doemanja sveta.³⁰

²⁹ Hume 1965, 252.

³⁰ Jon Kabat-Zinn v svojih razmišljanjih o čuječnosti pogosto uporabi izraz »biti v stiku s sabo« (*being in touch with oneself*) oz. s svojo avtentično naravo (*true nature*), ki je dejansko vselej že tu kot čista prisotnost/zavedanje (*pure presence*). Še ena zamisel, ki jo razvija v svojih delih, je ta,

»Nobenega dualizma« v zenu in daoizmu³¹ tako pomeni doseči stanje duha, v katerem je mišljenje že tudi meditacija in praksa čuječnosti (ni razum nad čutnostjo, tudi niso občutenja neracionalna, ampak je en sam način bivanja, ki združuje racionalnost, (so)čutnost, pozornost, izkušnjo univerzalnega ...), mišljenje pa je tudi (ob)čutenje in čutenje je mišljenje ... Inteligenca in senzibilnost tako dokončno nista več vsaka sebi, ampak vzajemno delujeta in opredeljujeta bistveni element duhovne eksistence.

Um torej ni ločen od čutenja, zato praksa zena ne pomeni neke nove vzpostavitve hierarhije, kjer naj bi se mišljenje podredilo čutenju, ali celo odpovedi mišljenju (pogosto je nerazumevanje, da praksa zena pomeni preprosto nemišljenje). Mnogo bolj gre namreč za to, da se skozi prakso zena um sam dojame kot eno od čutil. Um je za budiste čutilo, umski dojem je njegov dotik stvari same, za (nedualistično) mišljenje ni ničesar onkraj pojava oziroma pojav sam se razkrije v svojem »avtentičnem bistvu«.³²

»[K]o se priklonite pred Budo, si ne smete napraviti predstave o Budi, temveč enostavno postati z njim eno, saj ste že vi sami Buda. Ko postanete eno z Budo, eno z vsem, kar biva, boste našli pravi pomen bivanja. Ko pozabite vse svoje dualistične predstave, bo vse postalo vaš učitelj in vse bo lahko predmet češčenja.«³³

da z vadbo čuječnosti nekdo (ponovno) prihaja na svoja lastna vrata (*arriving at your own door*). Prim. Kabat-Zinn 2005a in 2005b. Poanta pričujočega besedila je ta, da je izkušnja praznine/polnosti nič/neposrednosti možna šele, kolikor je vselej že *posredovana* z mišljenjem/govorico oz. pojmovnim izražanjem. Raziskovanje čuječnosti je vselej tudi že *učenje mišljenja*. (Pri tej zamisli se navezujemo še na predavanje Jacquesa-Alaina Millerja *Language: Much ado about what?* Prim. Miller 2014.)

³¹ O sorodnosti med daoizmom in zenom je podrobno pisal Alan Watts v zgoraj navedenem delu.

³² Ker pa je svet na ontološki ravni nedoločen, saj velja zakon nestalnosti oz. postajanja, je to, kar se tukaj imenuje avtentično bistvo, vselej že nekaj diferenciranega oz. temlječega na diferenci, potrjujoče le-to.

³³ Suzuki 2002, 47.

»Postajati Buda« ne pomeni biti izven tega sveta, ampak vztrajanje, ki vodi k duhovni preobrazbi, skok na mestu, po katerem vse ostane isto, kot je bilo, pa vendar nič ni več enako. Nekaj takšnega, kot izraža lepa zenovska zgodba, ki gre nekako takole: *preden sem začel vaditi (čuječnost), je bila gora gora in reka reka; ko sem se posvetil vadbi, gora ni bila več zgolj gora in reka ne več le reka; po letih predane vadbe pa je gora zopet postala gora, reka pa je postala reka (jaz nisem bil več enak).*

O tem, da je tudi za daoizem značilno presejanje dualističnega pojmovanja in izkušnja univerzalnega (drugo ime za to je »praznina« kot neoklepanje partikularnosti), priča besedilo enega od klasikov te filozofske smeri Lie Zieja: »Po devetih letih sem potegnil črto pod misli svojega srca in besede svojih ust. Nisem vedel več, ali gre za mojo pravico in krivico, za mojo korist in škodo, ali za pravico, krivico, korist in škodo drugih ljudi. Niti nisem več vedel, ali je mojster moj učitelj ali da je oni drugi moj prijatelj. Razlike med jazom in ne-jazom je bilo konec. Potem so se izgubile tudi razlike med petimi čuti, vsi so si postali med seboj enaki. Misli so postale zbrane, telo sproščeno, meso in kosti so se popolnoma zlili, nobenega občutka o tem, na kaj se je opiralo telo in kam je stopila noga, nisem imel več: kot list drevesa ali suhega plevela sem sledil vetru na vzhod in zahod, in zares ne vem, ali je veter gnal mene ali sem jaz gnal veter.«³⁴

Praznina, polnost nič, nedoločenost človekove eksistence (ujete v trajanje) – to so temeljne zamisli, ki so lahko mišljene le, ko jih zapopade vseh šest čutil. V čuječem zrenju praznina in izkušnja univerzalnosti (biti kot *ne-imeti*, kot jo je izrazil Lie Zi³⁵) postaneta nekaj konkretnega: »Shun je vprašal Zhenga: 'Ali si je mogoče osvojiti smisel svetovnega dogajanja?' Oni je odvrnil: 'Celo tvoje telo ni tvoja last, pa si hočeš

³⁴ Lie Zi 2006, 17.

³⁵ Prav tam, 11.

lastiti smisel?' Shun je dejal: 'Če moje telo ni moja last, čigava pa je potem?' Oni je dejal: 'Telo je oblika, ki sta ti jo dodelila nebo in zemlja. Tvoje življenje ni tvoja last, ampak je ravnotežje sil, ki sta ti ga dodelila nebo in zemlja. Tvoja narava in tvoja usoda nista tvoja last, ampak sta potek in smer, ki sta ti ju dodelila nebo in zemlja. Tvoji sinovi in vnuki niso tvoja last, ampak so ostanki, ki sta ti jih odmerila nebo in zemlja. Zatorej odhajamo, pa ne vemo, kam, ostajamo, pa ne vemo, kje, jemo in ne vemo, zakaj: vse to je silna življenjska moč neba in zemlje; kdo si jo more prilastiti?'³⁶

V budizmu vadenje čuječnosti sovпада s poskusom dožemanja same nestalnosti/nedoločnosti realnosti in odpiranja življenjski moči kot bistvu življenja. V nestalnosti lastnega sebstva obstaja možnost njegovega (umetniškega) preoblikovanja. Raziskovanje čuječnosti, pozornost na vsak posamični trenutek ali učenje živeti v sedanjosti je sorodno ustvarjanju umetniškega dela, le da je tukaj umetnina človekova eksistenca. Nič kot odsotnost temelja vodi k nujnosti dati stvarjem neko obliko (od tod tudi pomembnost vsakdanjih ritualov, kot je pitje čaja).

O estetski razsežnosti oblikovanja sebstva sta razmišljala Shinichi Hisamatsu in Martin Heidegger, in sicer v njunem pogovoru, kjer sta zen primerjala z umetnostjo:

»**Hisamatsu:** Na Zahodu je izvor neko bivajoče, nekaj identičnega. V zenu pa je izvor brez oblike, *ne*-bivajoče. Vendar pa ta 'ne' ne pomeni gole negacije. Ta nič, ki je brez oblike, se lahko kot povsem brezoblično prosto giblje, se giblje lahko povsod in vselej. Iz tega prostostnega gibanja nastane gibanje, ki proizvede umetnino.

Heidegger: Ta praznina ni negativni nič. Če bi to praznino razumeli kot prostorski pojem, bi morali reči, da je praznina tega prostora ravno uprostorjenje, tisto, kar zbere vse stvari.

Hisamatsu: Z uprostorjenjem se povsem strinjam. To uprostorjenje mora biti prosto vseh vezi. Ne sme biti vezano na veljavnost. Pomeni svobodno učinkovanje zenovske resnice same. Lepota umetnine je v zenu v tem, da se brezlično uprisotni na nečem podobnostnem. Brez tega prisostvovanja brezličnega sebstva v likovnem zenovska umetnina ni mogoča. Lepoto si moramo v zenu torej vselej misliti v sovisnosti s svobodo izvirnega sebstva. Lepota zenovske umetnine, njeno bistvo, je v svobodnem gibanju izvirnega sebstva. Če se to gibanje izrazi v likovnem, imamo umetnino. A ta prisotnost ni omejena na likovno v smislu umetnosti. Najvišja lepota je prej tam, kjer ne preostane ne forma ne struktura. Umetnost v zenu torej ni omejena na posebna področja. To gibanje lahko nastopi povsod. Na mnogovrstne načine. Umetnost je povsod, kjer živi zen.«³⁷

»Polnost nič«, o kateri razmišljata Hisamatsu in Heidegger, je torej potencialnost ali *razklenjenost*, nedoločnost, nesklenjenost sveta, ki je pogoj umetniškega ustvarjanja (brez te temeljne svobode, ki je v jedru zenovskega izkustva, ne bi bila mogoča poetičnost, za katero je ključna možnost metaforičnega izražanja).

Sklepna opomba k podpoglavju: Čuječnost v zenu in daoizmu kot začudenje, kot opazovanje življenja v njegovi neizčrpnosti in mnogovrstnosti. Tudi s tem nismo daleč od izvorov »zahodne« filozofije: čudenje nad tem, kakšne stvari so, in da sploh obstajajo – veliki antični filozof Aristotel je v tem videl sam izvor filozofije. Tudi po Aristotelu (ki upravičeno velja za enega od izvorov moderne znanosti) je vir vsakega raziskovanja izkustvo čuječega opazovanja (sebe, narave, kozmosa).

1.3 Čuječnost in filozofija novega veka, zen eksistencializma

Eno od zelo vplivnih filozofskih ozadij čuječnosti najdemo v *Meditacijah* Réneja Descartesa.

³⁶ Prav tam.

³⁷ Hisamatsu in Heidegger 2002, 6–7.

Že sam naslov knjige je pomenljiv. Descartes se svojega dela loti zato, da bi se rešil stanja zmedenosti, ki je rezultat kopice slabo osnovanih mnenj, ki jih najdeva v svojem duhu, in ki naj bi tvorila zgradbo njegove vednosti. Descartes svoje meditacije začne z dvomom, ki je metodološki pripomoček. Z njim se filozof poskuša osvoboditi napačnih mnenj in priti do nečesa, v kar ne bo več mogoče dvomiti. Nekaj gotovega bo tisto, kar bo Descartes dojemal povsem jasno in razločno (tisto gotovo bo s tem tudi resnično).

Že tukaj postane razvidno, kako je Descartesovo delo blizu prizadevanjem zgoraj obravnavanih mislecev. Cilj meditacij je pridobiti jasno in razločno spoznanje. V 2. meditaciji filozof pride do uvida, ki pomeni izpolnitev njegovih začetnih upanj oz. pričakovanj. Pokaže se mu resnica izjave: »Jaz sem, jaz bivam.« Naj še toliko dvomi o njej, z vsako ponovitvijo dvoma potrjuje eksistenco tega, ki dvomi (v *Meditacijah* gotovost svoje eksistence pravzaprav izpelje iz hipoteze o »hudobnem varljivcu«, ki naj bi ga varal glede temeljnih matematičnih resnic).

Za meditirajočega je gotovo vsaj to, da biva. Zavedanje bivanja je tisto, kar je onkraj vsakega dvoma. To je spoznanje, ki je bolj temeljno od vsakega drugega spoznanja. Meditirajoči pridobi neko zavedanje, ki je izpraznjeno vsakršne predstave oz. vsebinskih določil glede tega, kdo ali kaj naj bi bil on sam. (Tukaj nemara že slutimo vzporednico s tistim, kar je bilo v Suzukijevem besedilu, ki smo ga navedli zgoraj, opisano kot temeljna izkušnja v praksi zena: čisto zavedanje, pozornost, brez nosilca tega zavedanja. Čuječnost kot bivanje v tem zavedanju, vztrajanje v njem – ne da bi pri tem nekdo že pohitel s pojasnilom, kdo ali kaj naj bi bil(o) to/ta, ki se zaveda. Ta odprtost, nevednost glede lastne identitete je bistvena: *Kdo sem?* mora ostati odprto vprašanje, da se človek ne bi oklenil tega, kar zenovski mojster imenuje »mali jaz«, in s tem spregledal kompleksnosti eksistence, ko bi zaprl svojega duha. Prav v nevednosti glede lastne identitete [neoklepanju

sebstva] obstaja možnost solidarnosti kot odprtosti do drugega ali ljubeče prijaznosti, kakor smo razmišljali že v prejšnjem poglavju.)

Tukaj je pomembno, da tudi Descartes vprašanje glede lastne identitete (»Kdo sem jaz?«), pusti odprto. To pa stori na nek poseben način, saj samega sebe vendarle opredeli. Pravi takole: »Kaj sem torej? Misleča stvar.«³⁸ Mišljenje je torej tisto, kar je zanj bistveno, je tisti del njega, ki ga ni mogoče ločiti od njega samega. Ravno s to opredelitvijo sebe se Descartes po mnenju nekaterih interpretov najbolj oddalji od monističnega razumevanja človeka in zareže globoko v dualizem. Mišljenje naj bi bilo poslej povsem ločeno od drugih aspektov človekove eksistence. Descartes naj bi bistvo človeka prepoznaval v nekem (od sveta in telesa) ločenem razumu, ki lebdi nad materialnostjo in svet motri skozi svoje konstrukte in čiste inteligibilne sheme. Mišljenje naj bi bilo torej skrženo na nekaj, kar še najbolj spominja na matematične oz. računske operacije. Svet skozi čisti razum pa je oropan svoje substance, izgubil je svoje »meso«, postal je čista abstrakcija. O tem naj bi govoril Descartes kot začetnik moderne znanosti, s čimer naj bi ustoličil »instrumentalni razum«, za katerega je svet, ki ga naseljujejo konkretna živa in čuteča bitja, zgolj še prostor manipulacije in od življenja odtujenega preračunavanja.³⁹ S svojim razmislekom naj bi se Descartes dokončno oddaljil od tega, kar je v naslovu dela: saj meditiranje tradicionalno pomeni ravno nasprotno takšnemu redukcionističnemu razumevanju človeka, kot ga je domnevno s svojo formulo začrtal Descartes.

³⁸ Descartes 1988, 59.

³⁹ O takšnem razumevanju Descartesa prim. delo Charlesa Taylorja *The Ethics of Authenticity*. Descartes naj bi bil torej tisti, ki je kot etični in spoznavni ideal zakoličil *a disengaged rationality*, tj. telesnosti in čutnosti osvobojeno racionalnost, ki vlada v svetu znanosti in skozi katero ta posledično dominira svetu živih (čutečih) bitij. Ceno za takšno vladavino po Taylorjevem mnenju plačujemo s tem, da je naš svet na poti k zatonu (instrumentalni razum se ne meni za škodo, ki jo povzroča ljudem in okolju – če je le ugotovil, da neko ravnanje vodi k prirastu dobičkov).

Vendar pa filozof na srečo nadaljuje (in s tem nadaljevanjem po našem prepričanju naredi neki preobrat, zaradi katerega njegovo delo po pravici uvrščamo v sklop idej, ki tvorijo filozofsko ozadje čuječnosti). Nadaljevanje gre takole:

»Kaj sem torej? Misleča stvar. Kaj je to? Stvar, ki dvomi, ume, zatrjuje, zanikuje, hoče, noče, si tudi predstavlja in čuti.«⁴⁰

Mišljenje in čutenje nista dve različni stvari. Čutenje je mišljenje in mišljenje je čutenje. Descartes torej ravno ni zagovornik dualizma in razkola med človekovim intelektom in čutnostjo, občutkom. Obstaja mišljenje v čutenju in čuteče zavedanje je že mišljenje. Tudi to, za kar se zdi, da je neko neposredno zrenje/motrenje sveta, je že oblika mišljenja.

Descartes torej v svojih meditacijah pride do uvida, da je jasnost in razločnost zavedanja (*čuječnost*) tista prva resnica, do katere se lahko dokopljemo misleče bitje. (Človek je torej po Descartesu nekdo, ki se zaveda, da se zaveda – *homo sapiens sapiens*; dejstvo, ki se morda zdi trivialno, pa vendar je vse prizadevanje za čuječim bivanjem usmerjeno k temu, da bi to dejstvo postalo doživeto.)

Na začetku modernega znanstvenega mišljenja imamo torej nedualistično pojmovanje sebstva, samozavedanje, ki do osnovnega spoznanja glede sebe (*Kaj sem? Misleča stvar* ...) pride v čuječem zrenju dejstva (lastnega) bivanja (nedualistično je to pojmovanje zato, ker v njem občutenje in razumevanje nista več vsaksebi, saj je razumevanje tudi občutenje, izkustvo momenta eksistence v jasni njeni dogajanja).

Prehod k naslednjemu filozofskemu nazoru, govorimo o filozofiji Friedricha Nietzscheja, se bo morda na tem mestu zdel kot neutemeljen preskok, saj v uradnem kanonu razlag zgodovine filozofije misleca, kot sta Descartes in Nietzsche navadno nikoli ne nastopata v

paru (razen, kadar se govori o nasprotjih). Eno od običajnih mest pisanj o zgodovini filozofije je tisto, ki oba avtorja postavlja kot zastopnika dveh povsem različnih filozofskih usmeritev. Descartes naj bi tako predstavljal racionalistični pol, Nietzsche pa temu polu radikalno nasprotje (ki včasih nosi ime voluntarizem, spet drugič iracionalizem itd.). V našem pisanju oba avtorja morata nastopati skupaj, saj sta – kot bo, upamo, postalo jasno v nadaljevanju – preprosto nepogrešljiva za raziskovanje filozofskih ozadij prakse čuječnosti.

Friedrich Nietzsche je bil eden od filozofov, ki je silovito zastopal stališče, da filozofija in življenje ne moreta biti ločena. Filozof mora svoje misli tudi živeti, kar pomeni tudi to, da se mišljenje poraja iz neke nujnosti (ki jo določa način eksistence – nizkotni način bivanja torej nujno poraja nizkotne misli in vrednotenje, medtem ko višji, imeniten način poraja plemenite misli ...). Po Nietzscheju smo vselej deležni takšnih razmišljanj, kot si jih zaslužimo (glede na naš način življenja). Za naše tukajšnje pisanje pa bo pomembno še zlasti tole. Nietzsche je mislec, ki radikalno prelomi s tistim načinom razmišljanja, ki realnost razdeli na »tukajšnjost« in transcendenco. Za Nietzscheja je zamisel, da obstajata dva svetova, med katerima obstaja hierarhija (svet minljivosti, čutnih zaznav, telesnosti naj bi bil tisti neresnični svet, medtem ko naj bi bil edini resničen tisti, ki je večni, ki ga naseljuje čista duhovnost ali intelekt oz. duša, osvobodjena telesnosti), škandalozna. Nietzsche zavrne vsakršno takšno delitev (ki sledi *asket-skemu idealu* in za katero so krive avtoritete, ki določajo modernega duha, tj. religija, znanost in racionalistična filozofija, do neke mere pa tudi sodobna umetnost) in predlaga *prevrednotenje vseh vrednot*. Zgled zanj pa najde v tragiški misli starih Grkov: dionizično kot tisto, kar je življenje (tj. telesnost/postajanje/čutnost) potrjujoče. V tragiški misli ni obtoževanja življenja zaradi trpljenja, temveč je potrjevanje življenja v vseh njegovih razsežnostih. Veselje ali radost v bivanju, nedolžnost bivanja

⁴⁰ Prav tam.

in sprejetje eksistence kot »igre«.

Nietzsche kot mislec *imanence* je torej tisti, ki poziva človeka, naj svojih prizadevanj ne usmerja v onstranstvo, temveč naj živi intenzivno življenje tukaj in zdaj (»Ostanite zvesti zemlji!« – takšen je etični imperativ njegovega Zaratusstre⁴¹). Nadčlovek in samopreseganje pomenita višji tip eksistence, za katero je zmožen otrok iz njegovega besedila »O treh preobrazbah duha«:

»Nedolžnost je otrok, in pozaba, začetek od kraja, igra, iz sebe se vrteče kolo, prvi gib, sveti ja.

Ja, za igro ustvarjanja, bratje moji, je potreben sveti ja: duh hoče pač *svojo* voljo, v svetu izguljeni si pridobi *svoj* svet.«⁴²

Otrok simbolizira zadnjo preobrazbo duha in izraža čisto življenjsko voljo, njegova drža je življenje potrjujoča. Otrokova nedolžnost je v tem, da ni obremenjen z občutki krivde – otrok se ne počuti krivega, ker živi. To očiščenje in osvoboditev bremena, ki povprečnemu odraslemu pomenita slaba vest in sovražnost (*resentiment*) v odnosu do življenja, je bistvena lastnost otroka. Otrok se radosti v ustvarjalnosti, čuječem bivanju, življenju v sedanjosti, igri, ki se ji posveča z vso resnostjo in je v njej udeležen z vso pozornostjo. Otrok je povsem v trenutku svojega bivanja, je figura čistosti, ker potrjuje eksistenco in se nad njo navdušuje. To je nemara tisti *duh začetništva*, o katerem razmišlja tudi mojster Shunryu Suzuki, ki smo ga srečali zgoraj. S tega vidika tudi ni naključje, da filozof v nadaljevanju svojega dela razmišlja o prijateljstvu kot odnosu te vzajemne spodbujenosti duha (prijateljstvo v vrlini, v čuječem sobivanju), telesu kot viru modrosti, bistvu eksistence kot volji do moči ali življenje potrjujoči sili.

»Telo sem in duša,‘ tako govori otrok. In zakaj

⁴¹ Prim. Nietzsche 1999.

⁴² Prav tam, 29.

naj ne bi postali kakor otroci? Ampak prebujeni, vedoč pravi: Skoz in skoz sem telo in nič zunaj njega; in duša je samo beseda za nekaj na telesu. Telo je velika umnost, množica z enim smislom, vojna in mir, čreda in pastir. [...] Za tvojimi mislimi in občutki, brat moj, stoji mogoče zapovednik, neznan mislec – ki se imenuje sam. V tvojem telesu živi, tvoje telo je. Več umnosti je v tvojem telesu kakor v tvoji najboljši modrosti. In kdo neki ve, zakaj je tvojemu telesu potrebna ravno tvoja najboljša modrost?»⁴³

Mišljenje ima svojo podobo v plesu – ta je za Nietzscheja metafora misli.⁴⁴ Zaratusstra misli tako, kot plesalec pleše: gib je mišljenje v svoji metaforičnosti, odprtosti, lahкотnosti. Pozornost plesalca do gibanja, telesa in njegove poetike je pozornost misleca. Plesalec je poet telesa in lahкотnost gibanja je vpisana v gibanje mišljenja. Gib je že misel, ki se je materializirala v koreografiji kot idealni igri. V tem ni nobene superiornosti ideje nad gibom oz. ločenosti prve od drugega, saj gib povsem izraža idejo. Volja do življenja in izkušnja lepote je tisto, čemur je zavezan in kar izraža *plesalec-mislec* ...⁴⁵

2. Implikacije

Implikacij zgoraj nakazanih vzporednic in prepletanj filozofskih zamisli in praks čuječnosti je mnogo. Zaenkrat se bomo osredotočili na dve, ki še zlasti zadevata pedagoško delo. Prvo bomo imenovali *hermenevtična*, saj se nanaša na branje in razumevanje besedil, druga pa bo *didaktično-metodološka*, kar pomeni, da se bomo z razmislekom o njej dotaknili teme organizacije in izvedbe pouka oz. raziskovanja učnih tem skupaj z učenci.

⁴³ Prav tam, 37–38.

⁴⁴ Prim. Badiou 1993.

⁴⁵ K tej povezavi med mišljenjem in plesom bi lahko dodali še eno vzporednico, ki ponovno vzpostavi vez med dvema tradicijama misli. Vzporednica k Zaratusstri zamisli o gibu, ki je vselej tudi že mišljenje, o poetiki telesne vadbe in meditaciji v gibanju bi bila vadba taj čija in qi gonga. V obeh se združujejo gibanje, meditacija in filozofija. Več o tem glej še v Ančnik 2009.

2.1 Hermenevtična implikacija

Vzporejanje branja filozofskih besedil s prakticiranjem čuječnosti odpira nekatera vprašanja, ki niso rezervirana zgolj za področje filozofije, ampak bomo poskusili pokazati, da so tukaj implikacije širše.

Za hermenevtiko je eno od pglavitnih vprašanj tole: Kako beremo besedila in pod katerimi pogoji nastane njihovo razumevanje? Branje besedil, kakor smo ga predstavili zgoraj, je neločljivo od vprašanj, kako so besedila povezana z načini življenja in etičnimi dolžnostmi, ki določajo naša vsakdanja življenja. Z ukvarjanjem z besedili kot tistimi »pripomočki«, ki nam pomagajo pri refleksiji in raziskovanju življenja, če uporabimo Sokratov izraz, ta postanejo pomemben del naših prizadevanj doseči čuječnost in pozornost v svojih ravnanjih.

Tukaj velja poudariti tudi to, da takšno branje filozofskih besedil (ko je to dejansko prebrano šele tedaj, ko njegove pomenske konotacije presegajo samo »bralno dejanje« oz. ko slednje učinkuje onstran ozkega pojmovanja branja, ko torej branje besedila postane drugačno branje bivanja in se torej besedilo začne »vpisovati« v samopremišljevanje oz. dialog bralke s sabo in njen premislek o življenju v skupnosti) ni rezervirano za specifično strokovno področje filozofije. Branje filozofskih besedil na način, ko je branje že praksa (k) čuječnosti, tako lahko postane zgled branja besedil (neko branje pod določenimi pogoji lahko postane čuječe in s tem filozofsko relevantno, tudi ko imamo pred sabo besedilo, ki samo po sebi ni nujno kategorizirano kot filozofsko). Obenem pa velja, da so klasična filozofska besedila, o katerih smo pisali v prejšnjih poglavjih, »vgrajena« tudi v simbole oz. idejne prostore, za katere uporabljamo skupno ime kultura. Učenje branja besedil s predlagane perspektive, kjer se bralka in bralec ne sprašujeta več preprosto, kaj naj bi besedilo pomenilo »sámo po sebi«, kateri pomeni naj bi bili nekako vsebovani v njem, ali tudi, kaj naj bi avtor hotel povedati z njim, temveč ključno

postane vprašanje, kako se neko besedilo povezuje s prizadevanjem bralca, da bi spremenil svojo eksistenco v smeri čuječega bivanja.

Ukvarjanje z besedili, ki že sama razmišljajo o temah čuječnosti, pozornega ravnanja, meditativnega bivanja ipd., nam lahko pomaga, da odkrijemo nek nov pristop k raziskovalnemu (znanstvenemu) delu – ko to ni več ločeno od naših etičnih prizadevanj spreminjanja eksistence v čuječe zavedanje. Ko se v šolah učimo brati, bi torej veljalo spodbujati k takšnemu branju besedil, da bomo z njim pripomogli k spremembi v povečanju pozornosti, kvalitete refleksije in senzibilnosti za medsebojne odnose (kar med drugim združuje v sebi pojem čuječnosti).

2.2 Didaktično-metodološka implikacija

Meditacija, poglobljeno razmišljanje ali refleksija, pogovarjanja v odprtem in zaupljivem okolju – vse to, kar bi lahko opisali z izrazom raziskovanje čuječnosti, bi moralo postati bistveni del organiziranja pouka. Šele s tem bi šole lahko celoviteje začele opravljati svoje poslanstvo, ki ni zgolj seznanitev učencev z objektivnimi in vrednostno nevtralnimi dejstvi o svetu, temveč je tudi v vzgoji za vrednote in priprava na delo za boljši, pravičnejši svet, v katerem bo več medsebojnega razumevanja, pozornosti za skupno dobrobit, pravičnosti, solidarnosti, enakosti.

Takšen pristop k poučevanju bi nemara zahteval radikalne (strukturne) spremembe v šolskih praksah. (Morda pa je postopno uvajanje čuječega poučevanja, kjer so učenci spodbujani k refleksiji, poglobljenemu razmišljanju in raziskovanju skozi pogovarjanje,⁴⁶ že tudi pot k takšnim spremembam.) Za te je danes namreč značilna »storilnostna naravnost«, kot se reče v žargonu. Z drugimi besedami, sodobna šola je pod silnim vplivom imperativa »uporabnosti« ali »aplikativnosti«, ki je samo drugo ime za to, da je šolanje postalo del usposabljanja

⁴⁶ Za kar je seveda ključno ukvarjanje s teorijo.

delovne sile, ki se bo potem prisiljena podrežati zahtevam trga (in biti čimbolj konkurenčna na njem).

Kot zapiše sodobni mojster Jon Kabat-Zinn:

»Zame je [čuječnost kot nenehno učenje] neprekinjena lekcija o ponižnosti in ne-oklepanju, in to zelo zahtevna lekcija, takšna, ob kateri mi znova in znova spodleti. Na koncu koncev je lekcija o tem, da je vse v življenju vadba, ne samo stvari, ki so nam pogodu ali pa situacije, ko se nam vse izide, kot smo hoteli. Gre za nenehno povabilo, da zaupamo svojemu občutku in izkušnjam in da ostanemo odprti do nevedenja, tudi takrat, ali pa še posebno takrat, ko se soočimo z lastno slepoto in pomanjkljivostmi. Ob takšnih trenutkih je potrebno nekaj čisto drugega, nekaj popolnoma pogumnega in smelega, saj pomeni zapustiti področje, kjer so nam stvari udobne in znane, in oditi tja, kjer so stvari neznane, kar nam je še nepoznano in je onkraj obzorja tega, kar lahko vidimo, slutimo pa, da je pomembno za nas, da to obiščemo. Zelo verjetno je, da bo to delovalo kot nekaj strašljivega in ne prav lahkega za doseči. Pravzaprav ne obstaja nič težjega, kot je prav to.«⁴⁷

Kultiviranje čuječnosti je v svetu neoliberalnega »uničevalnega kapitalizma« (ki sledi logiki *profita pred ljudmi*), kot ga imenuje Naomi Klein,⁴⁸ oblikovanje alternativne države. Čuječnost namreč ne more biti zgolj eno od orodij za povečevanje učinkovitosti (kolikor se jo v šole uvaja kot neko novo metodo, namenjeno predvsem temu, da bo pripomogla k izboljšanju učnih rezultatov, je takšno razumevanje že povsem v nasprotju z njenim izvirnim pomenom). Čuječnost je vadba v *ne-delanju* (zamišelj, ki ima svoje korenine v filozofiji daoizma, kjer je eden od pglavitnih konceptov *wu wei*, prehod od nepremišljenega delovanja k *dobro-delovati-bivati*). Vadba čuječnosti pa ima lahko samo en cilj, ki je čuječe bivanje. Kot takšna je

izjemen primer učenja zaradi učenja samega, saj učenje v najširšem pomenu besede (učiti se živeti) že samo po sebi predstavlja nekaj dobrega – kar pomeni, da je etična razsežnost tukaj prioriteta.⁴⁹

Učinki raziskovanja čuječnosti niso zane-marljivi, kot smo se trudili pokazati zgoraj: čuječnost je namreč sinonim za odprtost duha in medsebojnih odnosov, mnogovrstnost izkustva, razvijanje empatije ter skrbi za skupnost. Praksa čuječnosti torej pomeni tudi družbeno angažiranost: raziskovanje čuječnosti nujno vodi k delovanju za dobrobit skupnosti – za pravičnost, solidarnost, enake možnosti, mirno sobivanje, prijateljstvo in medsebojno razumevanje. Pedagoško delo, ki spodbuja čuječnost in jo kultivira, bi moralo spodbujati in kultivirati tudi družbeno delovanje takšne vrste.

Sklep

V našem sestavku smo razmišljali o filozofskih ozadjih vadbe čuječnosti. S tem smo potegnili nekaj vzporednic med filozofskimi razmišljanji in meditativnimi praksami, naš cilj pa je bil pokazati, da gre pri obeh za skupni cilj: raziskovanje življenja in spremembo v načinu bivanja. Nadalje smo poskušali pokazati, da je vsaka vadba za povečanje čuječnosti tudi intelektualno delo. Vadba čuječnosti torej ne more izključevati resnega in predanega razmišljanja o sebi in drugem, kar pomeni, da ima tako spoznavne kot etične razsežnosti. Za čuječnost kot proces samospoznavanja bi tako lahko rekli, da gre za ukvarjanje z vednostjo na eksistencialen način: ukvarjanje z vednostjo ne pomeni kopičenja informacij ali izdelave nevtralne zbirke podatkov, saj je raziskovanje vselej način, kako se zgodi neka temeljita refleksija o sebi in iskreni predanosti iskanja resnice. Tudi tukaj je filozof-

⁴⁷ Kabat-Zinn 2005a, 430.

⁴⁸ Prim. Klein 2014.

⁴⁹ To pa je prav tisto, kar se kaže kot največji izziv v prihodnje: kako vpeljevati vadbo za čuječnost v orisanem pomenu v šolski sistem, da bo ta ohranila svoj pomen in kar najbolje udejanjila potencial spreminjanja zavedanja in (pre)oblikovanja medsebojnih odnosov v smeri večje odprtosti, sočutja in negovanja razlike.

ska disciplina ključnega pomena.

Čuječnost, ki ima za svoje ozadje filozofijo, združuje večjo pozornost do bivanja, samospoznavanje in kultiviranje skrbi zase in za drugega; zato lahko rečemo, da je hkrati spoznavni in etični proces. Dodati pa moramo še, da najbrž ni enega samega načina, kako prakticiramo čuječnost. V vsakem primeru je zanj potrebno tudi veliko vaje v razmišljanju.

In še za konec: vadba čuječnosti vodi k drugačnemu razumevanju učnih praks in intelektualnega dela. Kot rečeno slednje ne pomeni več kopičenja informacij, ampak pomeni poglobljeno refleksijo, ki ima v svojem jedru prizadevanje, da bi z raziskovalno dejavnostjo in razvojem vednosti prispevali k blagostanju ljudi. Čuječe intelektualno delo ima torej globoke etične konotacije; v njem se zrcali – če parafraziramo vietnamskega budističnega meniha, misleca in aktivista za mir, Thicha Nhata Hanha – »skrb za dobrobit tako sebe kot vsega, kar nas obdaja oz. česar del smo mi sami«. ⁵⁰

Tukaj pa postane očitno, da je spoznavno-etična razsežnost vadbе čuječnosti dopolnjena s *politično* razsežnostjo. ⁵¹ Drugače rečeno: z vadbo čuječnosti gre tudi družbeno delovanje oz. angažiranost. Politično je to delovanje zato, ker je v njenem jedru prizadevanje za skupno dobro. Čuječnost, kot jo razumemo tukaj, zaradi tega ni projekt posameznika na poti k »samouresničitvi« ali samozavesti ali pozitivni samopodobi (in kar je še izrazov iz sodobnih »instant« priročnikov za boljše življenje). Videli smo namreč, da čuječnost nikakor ne pomeni zgolj pozornosti do sebe, temveč gre z njeno vadbo tudi odpiranje (zavedanja) temu, kar presega partikularnost neke »osebnosti«. Ko se začne proces tega odpiranja, nastanejo tudi pogoji za drugačno tvorjenje vezi skupnosti. Zamišljamo si, da so čuječi posamezniki pripra-

vljeni tvoriti vezi na temelju solidarnosti, egalitarnosti in skupnega interesa za pravičnost. Ta zadnja trditev je hipoteza, tako kot je tudi naslednja. Skupnost čuječih temelji na egalitarnosti in medsebojni skrbi ter prizadevanju za univerzalno dobro. Zaradi tega o politični razsežnosti vadbе čuječnosti razmišljamo skupaj z idejo *komunizma*. ⁵²

Viri in literatura

Ančnik, Tone (2009). *Tai chi chuan: izziv notranje igre*. Ljubljana: Dojo Ančnik & co.

Badiou, Alain (1993). »Ples kot metafora misli«. *Problemi* št. 7/1993, str. 137–152.

Badiou, Alain (2010). *L'hypothèse communiste*. Pariz: Lignes.

Deleuze, Gilles (1998). *Logika smisla*. Ljubljana: Krtina.

Deleuze, Gilles (2011). *Nietzsche in filozofija*. Ljubljana: Krtina.

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

Epikur (1995). »Maksime«. *Filozofija na maturi* št. 4/1995, str. 6–10.

Foucault, Michel (2001). *L'hermeneutique du sujet: Cours au Collège de France, 1981-1982*. Pariz: Seuil.

Hadot, Pierre (1996). »Antična filozofija in duhovne vaje«. *Filozofija na maturi* 3/1996, str. 22–44.

Hadot, Pierre (2009). *Kaj je antična filozofija?* Ljubljana: Krtina.

Hisamatsu, Shinichi in Heidegger, Martin (2002). »Umetnost in mišljenje: protokol seminarja z 18. maja 1958«. *Phainomena* letn. 11, št. 39/40, str. 5–7.

⁵² O tej ideji glej še deli Dušana Rutarja *Komunizem* in Alaina Badiouja *L'hypothèse communiste*.

⁵⁰ Prim. Kabat-Zinn, 2005a.

⁵¹ Na to opozori tudi Jon Kabat-Zinn v navedenem delu; prim. zlasti 7. del njegove knjige [2005a] z naslovom »Healing the body politic«.

Hume, David (1965). *A treatise of human nature*. Oxford: Clarendon Press.

Kabat-Zinn, Jon (2005a). *Coming to our senses: healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, Jon (2005b). *Wherever you go, there you are*. Hachette Books.

Klein, Naomi (2014). *Doktrina šoka: razmah uničevalnega kapitalizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Laumakis, Stephen J. (2009). *An introduction to Buddhist philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lie Zi (2006). *O praznini*. Ljubljana: Sophia.

Miller, Jacques-Alain (2014). »Language: Much ado about what?« v: Ragland Sullivan, Ellie in Bracher, Mark. *Lacan and the subject of language*. London, New York: Routledge. str. 21–35.

Montaigne, Michel de (2009). »Philosopher, c'est apprendre à mourir« v: *Essais I*. Pariz: Gallimard. str. 117–136.

Nietzsche, Friedrich (1989). *Somrak malikov*. Ljubljana: Slovenska matica.

Nietzsche, Friedrich (1999). *Tako je govoril Zaratustra*. Ljubljana: Slovenska matica.

Platon (2003a). »Apologija« v: *Poslednji dnevi Sokrata*. Ljubljana: Slovenska matica.

Platon (2003b). »Fajdon« v: *Poslednji dnevi Sokrata*. Ljubljana: Slovenska matica.

Platon (2009a). »Država« v: *Zbrana dela (3. knjiga)*. Ljubljana: KUD Logos.

Platon (2009b). »Menon« v: *Zbrana dela (3. knjiga)*. Ljubljana: KUD Logos.

Rutar, Dušan (2012). *Komunizem*. Škofije: Zamisli.

Sharples, R. W. (1996). *Stoics, epicureans and sceptics: an introduction to hellenistic philosophy*. London, New York: Routledge.

Suzuki, Shunryu (2002). *Duh zena, duh začetištva*. Ljubljana: KUD Logos.

Taylor, Charles (2002). *The ethics of authenticity*. London: Harvard University Press, Cambridge.

Watts, Alan (1989). *The Way of Zen*. New York: Vintage.

Williams, Mark in Penman, Danny (2015). *Čuječnost: kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila international.

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



Foto A. H.

Ennisova druga opredelitev kritičnega mišljenja

V preteklih številkah revije *FNM* smo precej prostora namenili gibanju za kritično mišljenje in avtorjem, kot so Richard Paul, Harvey Siegel, Israel Scheffler in drugi. Morda je prav, da dosednji razmislek o kritičnem mišljenju dopolnimo s kratko predstavitevjo dela Roberta Ennisa. Ob tem omenimo, da je predstavitev povzeta iz doktorske naloge *Problemi poučevanja filozofije v gimnaziji*⁵³, kjer je o tem povedano nekoliko več.

John Hoaglund v članku *Ennis o pojmu kritičnega mišljenja* pravi, da se sodobna razprava o kritičnem mišljenju in vsa revolucija v poučevanju, ki je povezana s tem pojmom, začena leta 1962 z Ennisovim člankom *Pojem kritičnega mišljenja*, ko si je Ennis zadal nalogo raziskati in razviti pojem kritičnega mišljenja, ki ga je tedaj opredelil kot »pravilno ocenjevanje trditev«. Hoaglund pravi, da se mora vsaka resna razprava o kritičnem mišljenju pomuditi pri Ennisu in oceniti njegovo opredelitev tega pojma. Zdi se, da se številni drugi avtorji s tem strinjajo. Mnogi namreč postavljajo Ennisovo prvotno opredelitev celo za svoje izhodišče razmisleka o kritičnem mišljenju. Eden izmed njih je gotovo tudi Harvey Siegel v *Vzgoja razumnosti: razum, kritično mišljenje in vzgoja* (Hoaglund 1995).

Ennisova opredelitev kritičnega mišljenja kot pravnega ocenjevanja trditev se po Sieglu »docela osredotoča na zmožnost osebe za pravilno ocenjevanje ali ovrednotenje določenih vrst trditev. Po tem stališču oseba kritično misli, če poseduje veščine, zmožnosti ali spretnosti (*proficiencias*), ki so nujne za ustrezno ovrednotenje trditev. Izobraževanje za kritično mišljenje tako vsebuje prenos potrebnih veščin,

zmožnosti ali spretnosti na učence.« (Prav tam) Siegel v bistvu pravi, da Ennisova opredelitev kritičnega mišljenja iz leta 1962 predpostavlja, da je nekdo kritičen mislec že, če je zmožen pravnih ocen trditev. To pojmovanje kritičnega mišljenja Siegel poimenuje pojmovanje »golihi veščini« – »oseba kritično razmišlja, edino če poseduje veščine, zmožnosti ali spretnosti, ki so nujne za pravilno oceno trditev.« (Prav tam)

Kaj je narobe s pojmovanjem kritičnega mišljenja kot »golihi veščini«? Siegel odgovarja takole: »Dopušča nam, da imamo za kritičnega misleca nekoga, ki nikoli ali le redko kritično razmišlja, in zahteva, da smatramo naše, k širjenju kritičnega mišljenja usmerjene izobraževalne aktivnosti kot uspešne že, kadar – na primer – učenci opravijo preverjanja, namenjena ocenjevanju veščin kritičnega mišljenja, čeprav pri običajnem ocenjevanju trditev (to je izven konteksta preverjanja) teh veščin nikoli ne uporabljajo. Ljudi, ki ustrezajo temu opisu, je seveda veliko – na primer ljudje, ki imajo visoko razvite veščine za ocenjevanje trditev, vendar kupujejo avtomobile ali volijo politike na osnovi najbolj nekritičnih razlogov. Zdi se torej, da je za kritično mišljenje potrebno še kaj več kakor le veščine.« (Prav tam)

Rečeno drugače, dobro obvladovanje veščin kritičnega mišljenja je nujen pogoj za kritično mišljenje, ni pa zadosten.

Ennis je zaradi kritik, ki jih je bila deležna njegova prva opredelitev kritičnega mišljenja, predlagal drugo opredelitev, ki pravi, da je kritično mišljenje »refleksivno in racionalno mišljenje, usmerjeno v odločitve o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti« (Ennis 1985, nav. po Vec, Kompare 2006).

Kaj natanko nova opredelitev pomeni? Ennis v tekstu *Taksonomija nagnjenj in sposobnosti kritičnega mišljenja* sam opozarja, da poskuša ta opredelitev zajeti najbolj občo rabo pojma kritičnega mišljenja. V tem pomenu je kritično mišljenje praktična refleksivna dejavnost,

⁵³ <https://dk.um.si/Dokument.php?id=102279&lang=slv>

katere cilj je razumno prepričanje ali razumno delovanje. To pomeni, da v pojmu kritičnega mišljenja nastopa pet ključnih idej: praktičnost, refleksivnost, razumnost, prepričanje in delovanje. Druga Ennisova opredelitev potemtakem poveže teh pet ključnih idej. Ennis k temu dodaja, da nova definicija ne izključuje ustvarjalnega mišljenja, vključuje pa miselne veščine višjega reda in dispozicije (nagnjenja), ki jih ni na seznamu veščin (Ennis 1987).

Nadaljevanje članka *Taksonomija nagnjenj in sposobnosti kritičnega mišljenja* nam razkrije, da miselne veščine višjega reda niso preprosto enakovredne kritičnemu mišljenju, res pa je, da kritično mišljenje kot praktična dejavnost pokriva večino ali vse te veščine. Ennis se ob pojmu miselnih veščin višjega reda (kakor jih zastavlja Bloomova taksonomija) ustavi zato, ker bi utegnili pomisliti, da z negovanjem teh veščin že avtomatično razvijamo tudi kritično mišljenje. Toda kot rečeno, zanj miselne veščine višjega reda niso enako kot kritično mišljenje. Ennis priznava, da je pojem miselnih veščin višjega reda odigral pomembno vlogo v šolskem prostoru. Opomnil nas je, da je treba usvojiti še kaj več kot zgolj prve tri stopnje Bloomove taksonomije, ki jih Ennis imenuje spominjanje (pri nas poznavanje), razumevanje in uporaba (Ennis 1987). Toda zoper Bloomovo taksonomijo kot možno konceptualizacijo miselnih veščin višjega reda, kot so analiza, sinteza in vrednotenje (presoja), navede dva temeljna ugovora.

(1) Bloomova taksonomija ne ponuja dobrega vodstva, če so analiza, sinteza in vrednotenje (presoja) razumljeni kot skupina višjih kognitivnih ciljev, ki naj jih razvijamo v šolah. Tako postavljene miselne veščine višjega reda so namreč vse preveč ohlapne. Ennis to pokaže na večpomenskosti pojma analize: »Analiza kemijske spojine, analiza argumenta, analiza nasprotnikovih slabosti v košarki, analiza besede in analiza političnega položaja v Južni Afriki se zdijo tako različne dejavnosti, da se moramo vprašati, kaj natanko naj bi poučevali pod etiketo 'analize'.« (Prav tam)

(2) K Bloomovi taksonomiji niso dodana merila (kriteriji) za presojo, ali se neka dejavnost (analize, sinteze, vrednotenja) pravilno izvaja. Če hočemo poučevati miselne veščine višjega reda, potrebujemo merila takšne presoje (prav tam).

Ennis torej zavrača uporabnost Bloomove taksonomije kot izhodišče za razvijanje miselnih veščin višjega reda. Po njegovem je bolje uporabljati pojem kritičnega mišljenja, kot ga je opredelil sam (glej zgoraj njegovo drugo opredelitev), pri čemer je ta pojem mogoče razčleniti na množico dispozicij (nagnjenj) za kritično mišljenje, na tri osnovna področja sposobnosti za kritično mišljenje ter na področje strateških in taktičnih zmožnosti za uporabo kritičnega mišljenja. Ennis to razčlenbo (med drugim) podaja tudi v tabeli z naslovom *Cilji za učni načrt kritičnega mišljenja* (Ennis 1987). V nadaljevanju bomo tabelo, čeprav je obsežna, podali v celoti. To se zdi upravičeno, ker se tudi pri nas različni avtorji, ki se ukvarjajo z raziskovanjem ali s samim razvijanjem kritičnega mišljenja, pogosto sklicujejo na Ennisovo delo, hkrati pa nekaterih njegovih ključnih člankov nimamo prevedenih.

Tabela 1: Cilji za učni načrt kritičnega mišljenja

I. Delovna opredelitev: Kritično mišljenje je refleksivno, racionalno mišljenje, ki je usmerjeno v odločitve o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti.

II. Takó opredeljeno kritično mišljenje vsebuje nagnjenja (*dispositions*) in sposobnosti (*abilities*).

Nagnjenja:

(1) Prizadevaj si, da bosta teza ali vprašanje jasno izražena, (2) prizadevaj si za razloge, (3) poskušaj biti dobro obveščen, (4) uporabljaj in navajaj verodostojne vire, (5) upoštevaj vse okoliščine, (6) poskušaj se držati tega, kar je bistveno, (7) v mislih ohrani izvirno in/ali temeljno zadevo, (8) išči alternative, (9) bodi nepristranski (resno razmisli o stališčih, ki so drugačna od tvojega (dialoško mišljenja);

sklepaj na osnovi premis, s katerimi se ne strinjaš, in pri tem ne dopusti, da bi te nestrinjanje motilo pri sklepanju; kadar so razlogi in dokazi nezadostni, zadrži sodbo), (10) zavzemi stališče (in ga spremeni), kadar so razlogi in dokazi za to zadostni, (11) prizadevaj si za tolikšno natančnost, kot jo dopušča predmet, (12) dele kompleksne celote obravnavaj na metodičen način, (13) uporabljaj svoje sposobnosti kritičnega razmišljanja, (14) bodi občutljiv za čustva, nivo znanja in stopnjo rafiniranosti pri drugih.

A. Sposobnosti

1. Usmerjenost na vprašanje: a) identifikacija ali oblikovanje vprašanja, b) identifikacija ali oblikovanje meril za presojo možnih odgovorov, c) zavedanje okoliščin.

2. Analiza argumentov: a) identifikacija sklepov, b) identifikacija navedenih razlogov, c) identifikacija navedenih razlogov, d) prepoznanje podobnosti in razlik, e) identifikacija in postopanje z nebitvenimi rečmi, f) prepoznanje strukture argumenta, g) povzemanje.

3. Zastavljanje kritičnih vprašanj in/ali vprašanj, ki zahtevajo pojasnitev ter odgovarjanje nanje. Na primer: Zakaj? Kaj je bistveno? Kaj misliš z _____? Kakšen bi bil primer? Kaj ne bi bil primer (čeprav bi bil blizu)? Kako se to nanaša na naš primer (opiši nasproten primer)? Ali to kaj spremeni? Kakšna so dejstva? Ali je to, kar praviš: » _____«? Ali bi o tem povedal še kaj več?

4. Presojanje verodostojnosti vira: a) strokovno znanje, b) odsotnost navzkrižja interesov, c) soglasje med viri, d) ugled, e) uporaba uveljavljenih postopkov, f) poznano tveganje za ugled, g) sposobnost za podajanje razlogov, h) skrbnost.

5. Opazovanje in presoja poročil opazovanja. Merila: a) minimalno vmešavanje, b) kratek časovni interval med opazovanjem in poročilom, c) poročanje opazovalca in ne nekoga drugega (tj. nikakršnih nepreverjenih govoric),

d) obča zaželenost zapisnikov (posnetkov, op. p.), e) potrjenost, f) možnost potrditve, g) pogoji dobre dostopnosti, h) kompetentna uporaba tehnologije, če tehnologija koristi, i) opazovalčevo (in poročevalčevo, če gre za različni osebi) zadovoljstvo z merili verodostojnosti.

6. Dedukcija in presoja dedukcij: a) logika razredov, b) pogojna logika, c) interpretacija izjav (dvojna negacija, nujni in zadostni pogoji, druge logične besede in fraze: edino, če in edino če, ali, nekateri, razen, ne, ne oboje itd.).

7. Indukcija in presoja indukcij: a) posploševanje (tipičnost podatkov, meje v pokrivanju, vzorčenje), b) izpeljevanje razlagalnih sklepov in hipotez (tipi razlagalnih sklepov in hipotez – vzročne trditve, trditve o prepričanjih in držah ljudi, interpretacije hotenih namenov avtorjev, zgodovinske trditve, da so se zgodile določene stvari, predstavljene opredelitve (definicije), trditve, da je nekaj neizgovorjen razlog ali sklep; raziskovanje – načrtovanje eksperimentov, vključno s planiranjem nadzora nad variablami, iskanje dokazov in protidokazov, iskanje drugih možnih razlag; merila za dane razumne domneve – predlagan sklep naj bi razložil dokaze (nujno), predlagan sklep je skladen z znanimi dejstvi (nujno), konkurenčni alternativni sklepi so neskladni z znanimi dejstvi (nujno), predlagan sklep se zdi verjeten (zaželeno) itd.)

8. Izrekanje moralnih sodb: a) dejstva družbenega okolja, b) posledice, c) uporaba sprejemljivih načel na prvi pogled (*prima facie*), d) razmislek o alternativah, e) usklajevanje, tehtanje in odločanje.

9. Opredeljevanje terminov in presoja opredelitev glede na tri razsežnosti: a) oblika (sinonim, klasifikacija, obseg, ekvivalenten izraz, operativnost, primer/brez primera), b) strategija opredeljevanja (dejanja – opis pomena, opisne opredelitve), dogovoriti se o pomenu (dogovorne opredelitve), izražanje pozicije ob vprašanju (pozicijske opredelitve, ki vključujejo program-

ske in prepričevalne definicije); identifikacija dvoumij in ravnanje z njimi – pozornost na kontekst, možni tipi odgovorov [...]), c) vsebina.

10. Identifikacija podmen: a) neizrečeni razlogi, b) nujno potrebne podmene; rekonstrukcija argumenta.

11. Odločanje za delovanje: a) opredelitev problema, b) izbira meril za presojo možnih rešitev, c) oblikovanje alternativnih rešitev, d) poskusno odločanje o tem, kaj storiti, e) ponovni pregled, upošteva vse okoliščine, in odločanje, f) nadzor nad izvedbo.

12. Vzajemno delovanje z drugimi: a) uporaba in odziv na zmote (krožnost, sklicevanje na avtoriteto, sklicevanje na splošno prakso, spolzke strmine, po tem – torej zaradi tega, ne sledi, proti človeku, zatrjeni konsekvenci, zanikani antecedens, zamenjava, krožno sklepanje, bodisi – ali, nejasnost, ekvivokacija, slamnati mož, sklicevanje na tradicijo, argument po analogiji, hipotetično vprašanje, pretirano poenostavljanje, irrelevantnost), b) logične strategije, c) retorične strategije, d) argumentacija – ustno ali pisno predstavljanje pozicij [...]).

H. Siegel se strinja, da Ennisova druga opredelitev kritičnega mišljenja preseže težave pojmovanja »golih veščin« in vstopa v obzorje opredelitev, ki združujejo veščine ocenjevanja trditev s stremljenji oziroma nagnjenji (dispozicijami), mišljenjskimi navadami (*habits of mind*) in (celo) značajskimi lastnostmi. To, kot rečeno, predstavlja pomembno preseganje logike Bloomove taksonomije ciljev in hkrati napredek Ennisove konceptualizacije kritičnega mišljenja (glede na opredelitev iz leta 1962). Toda po Sieglu s tem naloga konceptualizacije kritičnega mišljenja ni dokončana. »Tudi v Ennisovem pojmovanju 'veščin s stremljenji' namreč ostaja nekaj težav, na katere moramo biti pozorni.« (Siegel 1988)

Prvo, na kar opozarja Siegel, je vprašanje poudarka oziroma podcenjevanja. Ennisov seznam

spretnosti je namreč skrajno podroben in izdelan, medtem ko je seznam stremljenj (nagnjenj) kratek in neizdelan (prav tam) oziroma podcenjen.

Toda po Sieglu ne gre samo za podcenjevanje. Ennisovi opredelitvi kritičnega mišljenja kot »razumnega reflektivnega mišljenja, usmerjenega v odločanje, kaj storiti in kaj verjeti« (glej zgoraj), v resnici sploh ne uspe zajeti dispozijske (stremljenjske) narave kritičnega mišljenja, kar je za nas, učitelje filozofije, vsekakor pomembno.

Citat: »Še vedno je namreč mogoče, da se kot ponavadi razumno in reflektivno odločam (in se na tej osnovi tudi odločim), v kaj naj bom prepričan in kako naj ravnam, a se potem temu izneverim. V kolikor odločitev, da bom napravil A, nima neposredne posledice, da tako tudi ravnam – dvomljiva trditev, ki jo je artikuliral Platon in je nato, po Aristotelovi kritiki, izgubila ves ugled –, dispozicijskega (stremljenjskega) značaja kritičnega mišljenja ni mogoče analizirati kot vprašanja odločanja, pa če je slednje še tako razumno.« (Prav tam)

To pa pomeni, da problem Ennisovega pojmovanja kritičnega mišljenja ni zgolj podcenjevanje ali premajhno poudarjanje določene razsežnosti tega pojma; Ennisovo pojmovanje je tudi premalo razvito, posebno, če si prizadevamo dijakom vzgojiti tudi drže, aktivnejši odnos do sveta, če si torej prizadevamo vzgojiti značaj, ki bo veščine kritičnega mišljenja uporabljal in prenašal v vsakdanje mišljenje. Prav slednje je ena najpomembnejših nalog filozofije v gimnaziji in vzgoje v gimnaziji kot take.

Toda kljub tej upravičeni kritiki je Ennisovo delo izjemno pomembno. Zgoraj smo rekli, da je obvladovanje veščin kritičnega mišljenja, čeprav ne zadosten, pa vendarle nujen pogoj za kritično mišljenje. Samo razvijanje veščin kritičnega mišljenja pa je vsekakor tudi izjemno zahtevno, zlasti se to pokaže, ko od dijakov pričakujemo, da bodo znali s pojmi, ki jih spo-

znajo med poukom filozofije, misliti (oceniti) posamezne družbene pojave in druga obča filozofska vprašanja. Razvijanju te veščine je posvečen članek *Uvajanje filozofov v razpravo* tej številki *FNM*.

Siegel, Harvey: Tri pojmovanja kritičnega mišljenja (2007). *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*. Letnik XXXV, 2007, št. 229/230. Študentska založba. Ljubljana. Str. 176. (Prevod: Andrej Adam).

Literatura

Ennis, Robert H.: *A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability* (1962). Harvard Educational Review. Str. 81–111. Vol. 32.

Ennis, Robert H.: Critical Thinking: A Streamlined Conception (1991). V: *Teaching Philosophy*, 14. Str. 13–16.

Ennis, Robert H.: »Critical Thinking: A Conception of Rational Thinking.« (1979). V: *Philosophy of Education: Proceedings of the Thirty-Fifth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*. Str. 3–30.

Ennis, Robert H.: »A Taxonomy of Critical Thinking Disposition and Abilities« (1987). V: *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Str. 9–26. Edited: Joan Boykoff Baron & Robert J. Sternberg. W. H. Freeman and Company.

Ennis, Robert H.: »An Outline of Goals for a Critical Thinking Curriculum and Its Assessment I«; <http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/outlinegoalsctcurassess3.html> (12. 08. 2008).

Hoaglund, John: »Ennis on the Concept of Critical Thinking« (1995). *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*. Str. 1–4. Winter 1995, Vol. XV, No. 2.

Siegel, Harvey: *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1988). Philosophy of education research library: 1. Routledge.



Foto A. H.

Rezervirano za študente in dijake

Katja Huš

Biti srečen človek: Pogovor z Aristotelom

Vsak profesor filozofije na svoji pedagoški poti enkrat prvič stopi pred razred, se sooči s pogledi več deset učencev in prevzame odgovornost za potek nadaljnjih 45 minut pouka. Kot bodoča profesorica filozofije (in sociologije) zaključujem program pedagoško-andragoške izobrazbe na Filozofski fakulteti. V preteklem šolskem letu sem tudi sama prvič samostojno izvedla učne ure pri pouku filozofije. V sredini maja 2016 sem na Gimnaziji Bežigrad posvetila dve učni uri, t. i. blok uri, Aristotelu in njegovemu konceptu srečnosti (*eudaimonia*). Pouk je potekal v angleščini, saj sem poučevala tretji letnik v sklopu priprav na mednarodno maturo.

Razlogov za odločitev, da v razred "pripeljem" Aristotela, je več. Tekom lastnega študija sem Aristotelovo misel dobro spoznala in sem zato čutila dovoljšno mero samozavesti, da bi lahko uspešno izpeljala uro – psihološki dejavnik, ki je verjetno še posebej pomemben, ko delaš tiste prve pedagoške korake. A morda še pomembneje – ko se pogovarjamo z Aristotelom, se skupaj z dijaki pogovarjamo o tem, kaj pomeni biti človek in kaj daje smisel človeškemu življenju. Aristotelova misel kot tudi širše polje grške antične filozofije nudi možnost, da pri pouku filozofije vzgojo mišljenja povežemo z vzgojo osebnosti oz. poskušamo pri pouku filozofije dijakom približati tudi filozofijo kot način življenja, če se naslonimo na ideje Pierra Hadota. Z dialoško formo ure in s pomočjo Aristotelovih idej lahko namreč pri dijakih krepimo eksistencialno držo, ki ne temelji le

na ljubezni do neodvisnega mišljenja, temveč vključuje skrb za skupnost in etično delovanje v pluralni politični skupnosti. Najambicioznejši cilj, ki sem ga imela, preden sem stopila pred razred, je bil, da bi pri dijakih sprožila osebne razmislek o tem, kaj vodi njihovo delovanje, za katere cilje si prizadevajo, kakšno življenje je vredno živeti in kako želijo sobivati z drugimi. Z Aristotelovim pojmom srečnosti, ki ostaja temeljni konceptualni kamen etike vrlin, dijake izzivamo, da premislijo lastne osebnosti in način delovanja. Takšno vsebino učne ure je tudi težko kategorizirati v posamezen kurikularni sklop. V dokaz vsebinskemu bogastvu Aristotelove misli se namreč prepletajo trije vsebinski sklopi pri predmetu filozofija: kaj je človek, etika in politična filozofija.

Predaja temeljnega spoznanja: kaj nam pravi Aristotel?

Če bi morala cilj izvedenih učnih ur povzeti v en stavek, bi rekla, da sem želela pri pouku prek Aristotelovega pojma srečnosti (*eudaimonia*) problematizirati sodobno psihološko pojmovanje sreče oz. smiselnosti človeškega življenja. Četudi danes podobno kot Aristotel razumemo srečo kot nekaj pozitivnega, znak dobrega življenja in cilj, za katerega si prizadevamo oz. si ga želimo, Aristotelovo pojmovanje izziva naše psihološko razumevanje sreče kot *stanja* oz. *občutka* zadovoljstva in veselja; skratka srečnosti kot nasprotje žalosti, ki je tako kot žalost lahko minljiv občutek. Ali kot pravi Slovar slovenskega knjižnega jezika: srčen je nekdo, ki je »v razmeroma trajnem stanju velikega duševnega ugodja«. Temeljni uvid, ki sem ga želela predstaviti dijakom, je bil, da v tem subjektivnem in psihološkem razumevanju srečnosti kot cilja, za katerega bi

si človek prizadeval in je tudi pokazatelj človekove dobrobiti (*well-being*), izpadejo temeljne človeške zmožnosti, ki bi naj jih srečen človek po Aristotelu razvijal in udejanjal v času svojega življenja. Te temeljne zmožnosti, ki določajo človekovo naravo, so zmožnost etičnega in političnega življenja in uporaba razuma. Aristotel razume srečnost kot dobro življenje – življenje, v katerem dobro uspevamo kot ljudje (*the good life/flourishing life*). Srečen človek je tako lahko le nekdo, ki udejanja temeljne človekove zmožnosti skozi celotno življenje – ki deluje etično, politično in udejanja razum.

Poudarek, ki sem ga med učnim sklopom tako večkrat ponovila, je bil, da smisel in cilj človeškega življenja morda ni le v prizadevanju za dobro počutje, veselje, brezskrbnost in početi karkoli nas osrečuje. Živeti srečno življenje pomeni živeti dobro življenje, človeka vredno življenje, doseči in udejanjiti določene človeške zmožnosti, ki niso subjektivne. Človeške zmožnosti obstajajo pri vsakem od nas, a so le to – zmožnosti. In te zmožnosti pomenijo skrbeti za skupno dobro v političnem in etičnem delovanju ter neizprosno misliti, razsojati, preudarjati.

Izbira metod in sredstev poučevanja

Obliko učne ure sem želela čim bolj »poenostaviti«, hkrati pa sem želela v razredu preizkusiti različne didaktične metode. V tradiciji antične filozofije sem se oprla na oralno sporazumevanje in izpeljala diskurzivni učni uri, pri katerih so se večinoma prepletali razgovor, dialog in razlaga. Četudi so te metode predstavljale osišče pouka, sem uporabila tudi delo s tekstom in dijake preizkusila v branju odlomkov iz Nikomahove etike. Zaradi časovne razkošnosti dveh učnih ur sem lahko namreč brez večjih pomislekov vključila v pouk tudi delo s tekstom. Pri izbiri načina poučevanja me je pravzaprav vodila preprosta želja, da pri dijakih krepim sposobnost osredotočanja na posamezne misli in argumente, bodisi izgovorjene bodisi

zapisane, ter da se z Aristotelovimi mislimi spoznajo tudi brez mojega posredništva.

Poleg teksta nisem uporabila drugih didaktičnih sredstev. Odločitev, da ne uporabim powerpoint prezentacije, je bila preprosta. Želela sem preizkusiti svojo sposobnost govora oz. vodenja dialoga ter pridobivanja in ohranjanja pozornosti dijakov »le« z govorom. Prav z omejevanjem uporabljenih sredstev in avdiovizualnih dražljajev pa sem tudi od dijakov zahtevala, da krepijo svojo sposobnost osredotočanja in sodelovanja v dialogu. Pred izvedbo ure sem se sicer zavedala, da se bom morala retorično izkazati in krepko potruditi za pozornost dijakov. Naše srečanje je bilo namreč za dijake tudi zaključni del pouka tedna – zadnji dve učni uri v petek pa sta čas v tednu, ko lahko upravičeno dvomimo v raven pozornosti in zavzetosti dijakov.

Priprave na pouk: raziskovanje in učenje na napakah

Prvi korak v pripravi na uro je bila osvežitev lastnega znanja. Ponovno sem prebrala Nikomahovo etiko in Politiko, posvetila pa sem se tudi delu nekaterih sodobnih poznavalcev Aristotela (npr. Nussbaum) in oblikovalcev sodobne teorije etike vrlin (npr. McIntyre). Med študijskim letom sem že prisostvovala uram pouka v razredu, ki naj bi ga poučevala, med pripravami pa sem se ponovno posvetovala s profesorjem o predhodnem znanju dijakov in snovi, ki jo bodo do našega srečanja obravnavali. Predhodni stik z razredom in profesorjem mi je omogočil spoznati dinamiko razreda kot tudi njihovo predhodno znanje. Ugotovila sem, da so dijaki zelo aktivni pri dialogu in da so se že seznanili z utilitaristi (Mill, Bentham), Aristotel pa bo lahko dobro dopolnil njihov dosednji dialog v razredu.

Najbolj dragocen del priprav pa je bila predhodna izvedba učne ure na Gimnaziji Vič. Slednja je sicer potekala v večjem razredu in samo 45 minut, toda že na tem srečanju sem

lahko preizkusila osnovno strukturo ure in nastavila osrednje poudarke. Uvodni del ure sem namenila ozaveščenju predpostavk dijakov o njihovem razumevanju srečnosti. Da bi se izognila pasivnosti večjega dela razreda in povabila dijake k dialogu, sem celotnemu razredu postavila vprašanje: »Kdaj bi zase rekli, da ste srečni?«, na katero je potem odgovoril vsak dijak. Ker so bile klopi postavljene krožno, smo lahko naredili »hiter krog odgovorov«. Glede na odziv dijakov sem uvodno vprašanje tudi rahlo predrugačila, in sicer sem vprašala tudi: »Kaj pomeni biti srečen človek? Kdo je srečen človek?« Ključne pojme, ki so jih navajali dijaki v svojih odgovorih, sem zapisovala na tablo. Za spodbujanje razgovora sem imela pripravljene tudi dve sliki in video posnetek. Prikazovali so sodobno razumevanje srečnosti, pri čemer me je zanimalo, kako dijaki interpretirajo pojem srečnosti, ki jih te slike/posnetek prikazujejo. Teh pripomočkov naposled nisem uporabila.

Uvodni del ure sem zaključila s povzetkom, kako dijaki in dijakinje oz. sodobne družbe ponavadi razumejo srečnost (psihološko, občutek ugodja, veselje, ekstaza ...) ter prešla na razlago, v kateri sem predstavila Aristotelovo razumevanje srečnosti in v čem se ta razlikuje od sodobnega razumevanja. V razlagalnem delu sem vpeljala ključne pojme: srečnost (*eudaimonia*), smoter (*telos*), samozadostnost (*autarkeia*), duša (*psyche*), vrlina (*ar te*), нравstvene in razumske vrline, razum (*nous*), polis, razglabljanje (*theoria*). Temeljni poudarki, ki sem jih predstavila, so bili:

- Biti srečen je za Aristotela najvišje dobro in končni smoter človeškega življenja. Srečnost je najvišji smoter, ker jo zasledujemo zaradi nje same in ne predstavlja sredstva za dosego drugega cilja.
- Biti srečen pomeni biti dejaven in ne pomeni počutiti se dobro oz. izkušati občutek ugodja, veselja.
- Srečnost ni minljiva, zadeva polno življenje

človeka.

- Srečnost pomeni udejstvovanje duše v skladu z vrlinami. Srečen človek deluje etično, v skladu z moralnimi vrlinami, kot so pravičnost, umerjenost, radodarnost, hrabrost, blagost.
- Najpopolnejša sreča je v kontemplativni dejavnosti (t. i. razglabljanje), ki pomeni delovanje s skladu z najvišjo vrlino v nas – razumom.

Med razlago sem predstavila tudi t. i. pravilo srednje mere pri Aristotelovem pojmovanju vrlin. Ključne pojme, ki se jih uvedla, sem zapisovala na tablo. Izvedena ura je zame predstavljala pomembno lekcijo. Največji problem ure je bil, da sem izvedla dokaj »grob« preskok med začetnim razgovornim delom ure, kjer smo se pogovarjali o tem, kako dijaki razumejo pojem srečnosti, in osrednjim delom ure, kjer sem sama razlagala Aristotelovo pojmovanje srečnosti. V slednjem delu so dijaki manj sodelovali, niso postavljali vprašanj, izgubljala sem njihovo pozornost. Večji del ure je tako zasedla razlaga tega, kaj Aristotel pravi, brez dobrih navezav na predhodne izjave dijakov. Poudarki, kot npr. da je srečnost udejanjanje duše v skladu z vrlinami, so v razredu »pristali« kot abstraktna definicija, na katero se pripne še nekaj več pojmov in definicij. Uro sem zaključila z občutkom neuspeha, da dijakom nisem mogla približati Aristotela, nisem sprožila iskric zvedavosti in radovednosti, kaj šele osebnega razmisleka o osmislitvi človeškega življenja. Poleg tega mi je tudi zmanjkalo časa za zaključni del ure, ki bi ga namenila podajanju navodil za domače naloge (delo s tekstom).

Četudi sem vedela, da bom imela na Gimnaziji Bežigrad na voljo več časa, v razredu bo manj dijakov, ti pa ponavadi radi sodelujejo v pogovoru, sem vedela, da moram poenostaviti ključno sporočilo ure. Morala sem se ponovno vprašati, kaj je bistvenega pri Aristotelu. Odločila sem se, da naslednjič ne bom stremela k predstavljanju vseh ključnih pojmov, temveč

se bom osredotočila na Aristotelovo razumevanje človeške narave oz. smisla človeškega življenja, ki nam ga razodeva pojem srečnosti. Bolj pomembno kot omenjati pojem smotra ali pravilo srednje mere, je namreč približati idejo, da Aristotel razume srečnost kot dobro življenje, človeka vredno življenje; življenje, v katerem dobro uspevamo kot ljudje in udeležujemo izključno človeške zmožnosti (uporaba razuma, govora oz. etično in politično delovanje v skupnosti enakih in svobodnih), npr. srečen človek misli neodvisno in dela pravična dejanja. Prizadevati si za takšen cilj je zelo drugačno dejanje kot prizadevati si za individualno veselo počutje.

Izvedba in potek ure

1) Ozaveščenje predpostavk: dijaki o srečnosti

Učni sklop je bil sestavljen iz dveh učnih ur, pri čemer je prva učna ura temeljila na razgovoru, diskusiji in razlagi, v drugi učni uri pa so dijaki in dijakinje delali tudi s tekstom (šest strani iz 10. knjige Nikomahove etike). Na začetku srečanja sem se predstavila in razkrila temo srečanja – v pogovor o srečnosti, ki so ga imeli že pretekle ure, bomo vključili Aristotela. Začetek prve ure (20 minut) je bil namenjen razgovoru in diskusiji, v kateri smo raziskovali in preizpraševali, kako dijaki in dijakinje razumejo srečnost oz. biti srečen človek, katere predpostavke so skupne njihovem razumevanju. Razredu sem postavila izhodiščno vprašanje *Kaj za vas pomeni biti srečen človek? Kaj mislite, ko za nekoga rečete, da je srečen?*, na katerega so odgovarjali. Med razgovorom sem postavljala podvprašanja (*To bi nato pomenilo, da srečnost ni nujno povezana z dobrim počutjem?*) in na tablo zapisovala ključne besede, ki so jih omenjali dijaki in dijakinje. Izrazili so dvojno razumevanje srečnosti. Večina je srečnost povezovala s pozitivnimi čustvi (veselje, optimizem, odsotnost skrbi, brezskrbnost, sprostitve, topel občutek) in poudarjala, da srečnost razumemo različno (*Za vsakega je*

srečnost nekaj drugega). Med razgovorom pa so se pojavile tudi nekatere ideje srečnosti, ki jih lahko povezujemo z Aristotelom. Nekateri dijaki so namreč omenili, da si srečen, tudi ko nekaj dosežeš, zadovoljiš neke potrebe, ki so lahko zelo različne. Srečnost ni vedno povezana samo z veseljem (zadovoljitev različnih potreb, dosega cilja, zmagati, neobičajni dogodki) in je tudi dolgotrajnejše stanje kot veselje. Ključne besede sem pisala na tablo, in sicer tiste, ki so ustrezale Aristotelovemu pojmovanju na eno stran, tiste, ki so ustrezale modernemu pojmovanju srečnosti, pa na drugo stran. Logike tega zapisovanja sicer nisem razkrila dijakom.

Že v začetnem delu je ura pokazala, kako lahko sodelovanje dijakov določi ritem ure. En dijak je podal kritiko našega razgovora, saj bi naj srečnost predstavljala samo besedo, ki jo uporabljamo za označevanje različnih »stvari« – srečnost je za vsakega nekaj drugega. To kritiko sem izkoristila za postavitev izhodišča za vpeljavo Aristotela v pogovor. Izpostavila sem obstoj skupnih predpostavk oz. tisto, kar družijo razumevanje srečnosti, ki so ga večinoma omenjali tudi dijaki. Srečnost je beseda, s katero označujemo nekaj pozitivnega, nekakšen cilj, za katerega si prizadevamo. In vsi so poudarili, da je subjektivna. Definicije srečnosti, ki bi veljale za vse, naj ne bi mogli oblikovati. Četudi si vsi prizadevamo biti srečni, pa je ta skupen cilj popolnoma subjektivne narave. Na tej točki sem prvič predstavila Aristotela. Razredu sem Aristotela predstavila kot misleca, ki misli drugače o srečnosti. Aristotel namreč pravi, da lahko opredelimo, kaj pomeni srečnost oz. biti srečen človek, saj je to povezano s človekovo naravo in zmožnostmi. Izpostavila sem ideje, ki so se pojavile med začetnim razgovorom in so napeljevale na Aristotelovo razumevanje srečnosti (trud, dosežek), in nadaljevala s pojasnitvijo Aristotelovega razumevanja človeškega bistva oz. narave.

2) Od razlage k dialogu: Aristotel o srečnosti

Razredu sem pojasnila le osnovo Aristotelovega

razumevanja srečnosti. Aristotel bi rekel, da srečnosti ni težko definirati, da ni subjektiven občutek, ampak je to nek cilj, za katerega naj bi si prizadeval vsak človek, saj pomeni živeti skladno s človekovo naravo. Srečen človek je samo tisti, ki udejani in živi skladno s temeljnimi človeškimi zmožnostmi (»živeti najbolj človeško možno življenje«). Začeten poudarek je bil torej na razumevanju človeka pri Aristotelu (človeška narava kot potencialnost in cilj). In kaj je izkjučno človeško? To, da lahko živimo med svobodnimi in enakimi v politični skupnosti (»človek je po naravi politična žival«), smo zmožni delati dobra dejanja, živeti etično in uporabljati razum. Pri tem sem že uporabila nekatere primere. Za ponazoritev, kaj pomeni raba razuma, sem izpostavila naše početje v razredu: razpravljanje in premišljanje o srečnosti kot dejavnost uporabe razuma.

Dijaki so po tej prvotni razlagi začeli sami postavljati vprašanja, ki so nas vodila skozi nadaljnjo razlago (*Kaj mislimo z etiko? Kaj pomeni vrlina? Ali je lahko žival srečna?*). Od tega trenutka dalje je učna ura potekala kot dialog, ki so ga vodili dijaki in dijakinje, sama pa sem izkoristila trenutke odgovorov za podajanje dodatnih pojasnil. Z odgovarjanjem na njihova vprašanja sem lahko postopoma vpeljevala nove vidike Aristotelovega pojmovanja srečnosti. Zavzela sem pozicijo pojasnjevanja Aristotela oz. zagovarjanja njegovega stališča v dialogu z dijaki in dijakinjami. Ko je tako dijak postavil vprašanje *Kaj mislimo z etiko?*, sem vpeljala pojem vrlin. Primeri vprašanj, ki so jih dijaki in dijakinje še postavili, so bili: *Ali je lahko žival srečna? Je srečnost tudi občutek v Aristotelovi teoriji? Kaj pomeni biti pogumen? Ali Aristotel pove, kaj so vrline, ali da zgolj seznam vrlin?* Veliko pozornosti smo tako posvetili pomenu razvoja celostnega in stanovitnega karakterja (srečen človek kot nekdo, ki uživa v »pravilnih« dejavnostih) ter odnosu med občutki in dejanji pri pojmu srečnosti (*eudaimonia*). Ključne pojme in odnose med njimi sem sproti zapisovala na tablo.

Srečnost (*eudaimonia*)

- 1) Polis/etika ← vrlina
 2) Um ← sredina
 žival – človek – bogovi?
 samozadostnost

Primer tabelske slike v jeziku poučevanja

- 3) Delo s tekstom: branje in preizpraševanje Aristotela

Do konca prve učne ure smo z dijaki razprli in pojasnili pojmovne stebre Aristotelovega razumevanja srečnosti in človeške narave, odprli pa smo tudi prostor za problematiziranje Aristotela. Poudarila sem, da je za Aristotela razum najvišja vrlina in zato tudi vidi v kontemplaciji in (samozadostnem) življenju filozofa največjo srečnost. Ob koncu ure sta nato dva dijaka postavila vprašanja: *Kaj je tisti kriterij, na podlagi katerega lahko definiramo vrline?* in *Ali je lahko oseba, ki je sama v puščavi, srečna?* Po krajšem premoru sem odgovorila na prvo vprašanje, pri čemer sem poudarila, da poleg tega, kako razume človekovo naravo, Aristotel ne podaja kriterija za izbiro vrlin. Pri t. i. moralnih vrlinah preprosto izhaja iz svojega časa in opazuje, katere vrline so pomembne za življenje v polis.

Vprašanje, če smo lahko srečni sami v puščavi, pa sem uporabila kot izhodišče za delo s tekstom. Dijakom in dijakinjam sem razdelila fotokopije šestih strani iz 10. knjige Nikomahove etike, na katerih Aristotel govori o kontemplaciji kot dejavnosti, ki prinaša največjo srečnost, je nabolj večna in v kateri se približamo življenju bogov. Dijaki in dijakinje so brali približno 15 minut, med branjem je dijak postavil vprašanje: *Ali je lahko nekdo srečen, če deluje etično, ampak se ob tem ne počuti dobro?* Njegovo vprašanje zapišem, odgovorim pa potem, ko vsi preberjo. Ponovno izpostavim pomen idealnega celostnega karakterja pri srečnem človeku, ki bi užival v pravilnih rečeh – v etičnih de-

njih (užitek biti pravičen, hraber, prijateljski ...). Prav tako poudarim pomen dejanja: »Srečnost nas ne preplavi kot občutek. Smo srečni, ko delujemo pravično – in ne samo, ko mislimo pravične misli.«

Nato prosim razred za njihov komentar prebranega. Ker se dijaki in dijakinje ne odzovejo takoj, začnem sama problematizirati Aristotela in opozorim, da razvršča srečnost (najbolj smo srečni ko razmišljamo, manj srečni, ko smo vključeni v vladanje polisu). Sledijo vprašanja dijakov: *Če obstaja nekaj takega kot je »najvišja srečnost«, obstaja potem tudi »najnižja vrsta« srečnosti; in kaj to je? Ali je uporaba razuma še kaj drugega kot misliti s svojo glavo?* Med diskusijo tako vpeljem tudi pojem praktičnega razuma, saj vprašanje dijaka napoljuje na ta problem. Ura se zaključi z vprašanji o »uporabi« Aristotela danes: *Ali Aristotel govori o vrlinah, ki jih lahko vsak odkrije, ali pa seznam vrlin odraža zgolj njegovo osebno izbiro? Kaj lahko danes naredimo z Aristotelovim seznamom vrlin?* Zaključna vprašanja nudijo ponovno možnost, da poudarim, da Aristotelove moralne vrline izhajajo iz njegovega časa in tega, kaj je bilo po njegovem mnenju potrebno za življenje v polisu. Ne moremo torej vzeti in uporabiti njegovega seznama vrlin – pomembnejši nauk Aristotela je, da smo kot ljudje svobodni, da skupaj z drugimi določimo in udejanjimo moralne vrline.

Razred kot izobraževalna skupnost

Če me je po izvedbi prve učne ure spremljal občutek neuspeha, da Aristotelovega pojma srečnosti nisem mogla pripeljati v življenja dijakov, pa je bila izkušnja mojega ponovnega preizkusa popolnoma drugačna. Iz razreda sem odšla z vtisom, da je obravnavana vsebina vzbudila pozornost dijakov, sprožila radovednost in kalila njihovo sposobnost problematiziranja pojmov. V kolikšni meri se je v dijakih odvijal (morda tudi kasneje) oseben premislek o načinih življenja, seveda ne morem vedeti. A

kot znak uspešnega učnega sklopa ocenjujem dejanski potek ure, ki ga je vodilo prav sodelovanje dijakov. Celoten učni sklop je potekal dialoško zaradi odzivnosti dijakov in dijakinj, ti so narekovali tempo razkrivanja plasti pojmov in argumentov. Izvedba ure ni zahtevala daljših trenutkov predavanja in monoloških razlag, temveč je razlaga sledila zanimanju dijakov. Tako sem lahko postopoma odkrivala plasti Aristotelovega razumevanja srečnosti in se navezovala na naš začetni razgovor. Dijaki so izkazali visoko mero pozornosti in razumevanja; vsa vprašanja, ki so jih postavili, so vodila do boljše pojasnitve pojma srečnosti. Koliko je moj lastni »kompetenčni razvoj« vodil do uspešne ure, lahko preizprašujemo. Vsaka učna ura je namreč tudi enkratni dogodek. Velika zasluga za tako ploden dialog gre namreč specifičnemu razredu in dijaku, ki so tisti petek, v tisti gimnaziji, sedeli v klopih učilnice. Svoj najpomembnejši prispevek vidim v vzpostavljanju začetnega razgovora (ozaveščenje predpostavk) ter prevzemanju vloge »zagovornika« Aristotelove pozicije in izzivalca stališč dijakov. Pri tem je bilo zlasti pomembno ohranjanje primerne ravni zahtevnosti razlage. Največji, sicer staromodni, nauk moje izkušnje je tako, da vedno izlušči bistveno sporočilo in pomen učne ure. Ko predstavljaj idejo določenega misleca, sebe zato neizprosno vprašaj, zakaj je to nujen in pomemben pogovor za dijake na ta petkov popoldan. Sama sem s tem lahko izboljšala razlagalne dele ure. Pred izvedbo sem imela pripravljen načrt razlage, ki ne bi vključeval veliko sodelovanja dijakov, imela sem tudi pripravljena »rezervna« didaktična sredstva, če bom morala spodbujati sodelovanje. Nauk te izkušnje pa je tudi, da se ne ustrašim vprašanj dijakov, njihove zmede, nasprotovanja, nečakanosti, saj lahko prav to ustvari primeren ritem pojasnjevanja določene vsebine. Sicer nimam mnogo pedagoških izkušenj, a verjamem, da sem bila v tistih dveh urah del izobraževalne skupnosti, ki udejanja enega izmed idealov antične filozofije: pokoritev zakonu razuma v dialogu z drugimi.

Intervju

Aleksander Duh in filozofija za otroke

Po izobrazbi ste profesor zgodovine in sociologije. Kako ste se srečali s filozofijo in še posebej s filozofijo za otroke (FZO)? Kaj vas je pritegnilo?

S filozofijo za otroke sem se prvič srečal pri prehodu osnovne šole iz osemletke v devetletko. Ker sem končal dvopredmetni študij zgodovine in sociologije ter sem imel samo z zgodovino premalo ur, sem si pogledal možne izbirne predmete, se navdušil sam, nato pa navdušil še učence. Najbolj me je pritegnila drugačnost predmeta in možnost predstaviti učencem vsebine, ki jih pri drugih urah ne moreš.

Kako ste pristopili k izbirnemu predmetu? Kje ste iskali informacije o predmetu in kako ste odkrili način dela, ki najbolj ustreza vam in vašim učencem?

Najprej sem pripravil dokumentacijo (letno pripravo), potem pa začel delati na način, ki meni najbolj ustreza. Da ustreza tudi učencem, pa je najboljši pokazatelj število učencev, ki se vsako leto prijavijo na izbirni predmet filozofija za otroke.

Ali se je vaš pogled na FZO z leti delovanja kaj spremenil?

Vsako leto vključim vsebine, ki so se pokazale kot najbolj zanimive, hkrati pa dodajam aktualne dogodke.

Imate morda nasvet za učitelje začetnike, ki se podajajo na to pot?



Učitelji začetniki naj se najprej vprašajo, kaj so v svojem šolanju pogrešali, in izhajajo iz vsebin, ki jih pri drugih predmetih učenci ne najdejo.

Zakaj se po vašem mnenju učenci prijavljajo k temu izbirnemu predmetu?

Najprej se moramo zavedati, da se učenci k izbirnim predmetom vpisujejo zaradi učitelja. Če so vsebine aktualne in jih učitelj zna predstaviti, se za oddelke ni bati.

Katera vprašanja najbolj pritegnejo vaše učence?

Učence najbolj pritegnejo vsebine o njih samih, o odnosih z okolico, sam pa večkrat vključim tudi dogodke, ki so se zgodili meni, in na ta način omilim konflikte učencev z okolico, pokažem empatijo in to empatijo prenašam še na njih.

Ali pri učencih opazate razliko pred izkušnjo s filozofijo in po njej? Ali jim FZO lahko kaj ponudi?

Učenci vsako leto pišejo eseje in prav tu vsi (učenci in učitelji) vidimo največji napredek v njihovem razmišljanju in delovanju. Filozofija za otroke daje mnoge odgovore, ki jih učenci ne najdejo ne pri starših, ne pri vrstnikih, ne pri drugih predmetih in to je največ, kar pouk lahko nudi, da učenci slišijo ravno to, kar jih zanima in vedo, kje bodo odgovor našli.

Ali se enakopravni odnosi med učenci, ki sodelujejo pri FZO, razširijo tudi na celoten razred ali pa sta to dva povsem ločena svetova?

Znanje, ki ga učenci dobijo pri našem predmetu, se nezadržno širi po celem razredu in dogaja se, da k uram prihajajo tudi učenci, ki se k filozofiji za otroke niso prijavili.

Mislím, da je uspešnost dialoga najprej odvisna od dobrih odnosov na relaciji učitelj – učenec in učenec – učenec, šele nato pa pride na vrsto tehnika postavljanja vprašanj. Kako na to gledate vi?

Že prej sem omenil, da predmet predstavlja učitelj. Res pa je, da se učenci o predmetu pogovarjajo že prej, preden se mi srečamo. Sodelovanje se nato nadaljuje pri urah zgodovine, tekmovanjih, skupnih projektih ... in tako se vsi skupaj nevede učimo življenjskih veščin. In obiski bivših učencev, ki so že dijaki in študenti, to samo potrjujejo.

Kako oblikujete okoliščine, da iz njih zraste skupnost raziskovanja?

Najbolje je teme predstaviti iz življenja samega in vse zgodbe, ki jih predstavljam, so se dogajale meni, zato jih znam povedati in dosežejo zeleno.

S katerimi materiali delate? S citankami,

besedili, fotografijami, filmi, risankami?

Vse naštetu pride prav, vendar največkrat uporabljam primere iz življenja, največkrat svojega.

Pri FZO kot izbirnem predmetu je treba pridobiti ocene. Kako to poteka pri vas?

Ocene pridobimo tako, da jim pred novoletnimi prazniki še enkrat predstavim teme, ki smo jih obravnavali, oni pa iz teh tem izberejo eno in napišejo esej. Ta način ponovim še ob koncu leta. Sam jih motiviram, da se lotijo tudi samostojnega dela, kot so predstavitev knjig z ustrežno tematiko, filmov ali življenja zanimivih ljudi.

Kako velike so lahko skupine, da je kvalitetno delo še mogoče? Kdaj delo poteka najbolje?

Nikoli nisem štel učencev. Zgodi se, da so pri urah tudi učenci, ki niso vpisani, pa jih tematika zanima. Takoj pri prvih urah se dogovorimo o načinu komunikacije in to je še ena vrednost tega predmeta – vsi se slišimo in vsi se poslušamo (enako velja tudi zame).

Kakšne so vaše izkušnje s starostno mešanimi skupinami?

Nekajkrat se je zgodilo, da je bila skupina starostno mešana. Način, ki smo se ga naučili pri prvih urah, prinese možnost, da brez strahu pove svoje mnenje vsak, ne glede na starost ali znanje.

Pogosto se v diskusiji dokopljemo do zanimivih uvidov. Ali jih učenci tudi »materializirajo« v obliki zapiskov, refleksij, stripov ali kako drugače? Jim morda tudi vi prinesete določene materiale?

Učenci si večkrat zapisujejo misli, ki jih ne želijo pozabiti, sam pa jim prepuščam odločitev, kako si bodo misli zapomnili.

Kako vidite vlogo učitelja pri FZO?

Učitelj je tisti, ki ima izredno vlogo pri izgradnji osebnosti. Težave nastopijo, če se te vloge učitelj ne zaveda. Vsi smo šli skozi proces izobraževanja in vprašajmo se, kakšne učitelje smo imeli. To me pri svojem delu spremlja vsak dan.

V okviru FZO je učencem pri usmerjanju razmisleka prepuščena velika vloga. To pa za učitelja prinaša neko negotovost o poteku ure. Za nekatere učitelje je situacija, ko ne vedo natančno, kam bo ura pripeljala, izjemno stresna. Tudi za nekatere ravnatelje je tak pristop popolnoma nezamisljiv. Kakšen je vaš odnos do odprtosti ure FZO?

Negotovost je pri tem pouku nekaj, kar je največja vrednota predmeta. Ista tema, ista starost, isti učitelj in drug razred, pa je ura čisto drugačna. Zame bi bilo stresno, če bi se ure končale enako.

Ali izrazite svoje mnenje o obravnavanem vprašanju ali ne?

Učence učim, da je vsako njihovo mnenje, ki je utemeljeno, pravilno. To pravilo jih pripelje do tega, da se ne bojijo povedati svojega mnenja. Seveda povem svoje mnenje o tematiki tudi sam, prepričan pa sem, da če ga ne bi, bi me o mnenju vprašali oni.

Ali se kdaj prepoznate v katerem od učencev?

Spet in spet.

V Šolskih razgledih (2012/1) si lahko preberemo vaš članek o tem, kako ste se sami učili asertivnosti v komunikaciji, ki ni bila vaša naravna drža. Vam ta lastna izkušnja pomaga, ko naletite na bolj dominantne učence?

Ta članek je bil moja pot iskanja rešitve in način, ki ga sedaj uporabim, ko drugi načini odpovedo.

Kakšni so odzivi staršev otrok, ki obiskujejo vaše ure FZO? Kako gledajo na predmet?

Najprej se starši sprašujejo, zakaj otroci silijo k filozofiji. Sami jim predlagajo tuje jezike, da bodo bolj kompatibilni s svetom, računalništvo, ki je prav tako nujna in telovadbo, da bodo vsaj tam aktivni. Ko pa ure tečejo in se vidimo na govorilnih urah, dobivam pozitivne odgovore, da so zadovoljni, da jih otroci niso poslušali in da se srečujejo s temami, ki jim bogatijo obzorje.

Kako drugi učitelji vidijo vaš predmet?

Časi so že takšni, da je boj za ure pouka trd in večkrat neizprosni, tako so tudi pogledi nekatereh službenih kolegov takšni. V teh letih, ko je pri nas filozofija za otroke, in so vsako leto najmanj trije oddelki, največ pa šest oddelkov, je to postal del pouka naše šole. Prav pa bi bilo, da bi ta predmet postal obvezen del našega celotnega izobraževanja.

Kako pomembna je za izvajanje FZO po vašem mnenju podpora vodstva šole?

Najpomembnejša je vloga učitelja. Če ta ve, kaj dela in hoče, bo podpora prej ali slej prišla tudi od vodstva šole.

Pogovarjal se je Janez Ciperle.

Refleksija

Sandi Cvek

Oj, mladost ti moja ...

Prvega junija 2016 sem v Slovenskem etnografskem muzeju nastopil kot slavnostni govornik ob odprtju razstave *Vrata: prostorski in simboli prehodni življenja*, ki so jo pripravili študenti Oddelka za etnologijo in kulturno antropologijo. Povabil me je moj nekdanji učenec, zdaj doktor etnologije, Miha Kozorog, ker sem mu menda ostal v spominu kot dober učitelj in govorec. Njegov telefonski klic me je prijetno presenetil, a hkrati spravljal v zoprno zagato, saj časa za priprave ni bilo na pretek, pa tudi v javnih nastopih ravno ne uživam. Kakorkoli že – povabilo sem sprejel, a sem si v trenutku, ko sem tisti večer stopil pred publiko, zbrano v pritličju etnografskega muzeja, zaželel, da ga ne bi. Mogoče moj nastop ni bil totalna blamaža, a proslavil se zagotovo nisem. Mislil sem, da vem, kaj hočem povedati in sem si celo skiciral nekakšne oporne točke, a se hkrati zanašal na svojo sposobnost improvizacije, pri čemer pa sem popolnoma pozabil, da takšen nastop ni primerljiv z nagovorom dijakov pri običajni uri filozofije. Skratka, moj »slavnostni govor« je izpadel kot precej klavirno sestavljanje razsutih koščkov. Ubogi Miha Kozorog! Tole zdaj pišem z mislijo na zadrego, v katero sem ga spravil. Če bi imel možnost popravnega izpita, bi povedal nekaj takega:

Spoštovani!

25. maja smo v nekem drugem času in v nekem drugačnem svetu praznovali dan mladosti in prejšnji teden sta se mi 24. maja – dan pred tem zanimivim, a žal izumrlim praznikom – zgodili dve zanimivi naključji.

1) Poklical me je moj nekdanji učenec – sedanji mentor razstave, ki jo pravkar odpiramo, in me prosil, da bi nočoj povedal kaj pametnega na temo ključnih, da ne rečem kritičnih trenutkov, prehodov oziroma vrat mladosti.

2) Istega dne sem si povsem neodvisno od njegovega vabila kupil in ogledal film Paola Sorrentina *Mladost*, ki ga toplo priporočam vsem, ki vas zanimajo starost, umiranje in smrt. Na hrbtni strani ovitka je ta zabavni film tako tudi predstavljen, namreč kot »*Sorrentinova poetična meditacija o minevanju, staranju in smrti*«. Paradoksn razkorak med naslovom in vsebino filma je nenavadno podoben prej omenjenemu prazniku mladosti, ki je bil v bistvu praznovanje rojstnega dne postarane velikega komunističnega vodje in dosmrtnega jugoslovanskega predsednika. Film se bolj kot z mladostjo ukvarja s starostjo oziroma z načinom, kako je mladost videti skozi oči dveh starcev – upokojenega skladatelja in dirigenta Freda Ballingerja (Michael Cain) in režiserja Micka Doylea (Harvey Keitel).

Fred in Mick sta si vsaj na videz tako različna, da si bolj sploh ne bi mogla biti, saj je Fred prav po gosposko vsega naveličan: »*Za razliko od tebe mi življenje nikoli ni bilo preveč pri srcu*«. Micka pa kljub poznim letom kar razganja od ustvarjalne energije, ko pripravlja svoj zadnji film, svoj sentimentalni, intelektualni in moralni testament. A stara prijatelja imata ob težavah s prostato, o katerih se tako rada pogovarjata, vsaj še en skupen problem: v svojem življenju sta odprla skoraj vsa vrata in šla skozi vse mogoče prehode, a ju spravlja v slabo voljo zoprno dejstvo, da se hitro približujeta končni postaji, kjer se bo za njima vse za vedno zaprlo in ne bo več česa odpreti.

Fred in Mick sta razbolena tako od bližine lastne smrti kot tudi od izmuzljive mladosti, ki ju preganja v obliki fantazme Gilde Black, skrivnostne fatalke njune preteklosti, in trpinči utelešena v *miss Universe* Joyce Owens. Obe sta njuni »zadnji veliki idili«. Skratka, v Sorrentinovem filmu se z mladostjo ukvarjata dva starca – o njej razmišljata, sanjarita in se o njej pogovarjata. In ker je realnost običajno zgolj bolj ali manj uspešen posnetek umetnosti, se bojim, da tako ni samo v tem filmu, ampak tudi v življenju nasploh. Mar ni razmislek mladosti vedno stvar starosti oziroma neke nujne časovne distance? Starejši kot sem, bolj mi je všeč Heglova prisposodba Minervine sove: močne in dostojanstvene ptice, a hkrati neusmiljene plenilke, saj (kljub temu, da poleti šele zvečer, ko je dan že mimo) nič ne more uiti njenim ostrim očem in še ostrejšim krempljem; še malo prej je v tihih preletih pozorno opazovala nočno pokrajino, zdaj pa že ubija, razkosava in požira svoj krvavi plen.

Zgodovina filozofije se začenja z zabavno zgodbo o mladem dekletu, ki se smeje Talesovemu padcu v vodnjak. In mar ni ovitek tegale DVD-ja nadvse posrečena travestija te najstarejše filozofske blamaže? Ta navdušujoči ovitek je najpopolnejša zgostitev filma v eno samo podobo in DVD bi kupil tudi samo zaradi ovitka – podobno kot sem v mladosti nekatere rock in jazz albume kupil samo zato, ker so mi bili všeč njihovi ovitki. Če me je glasba prepričala, toliko bolje, a tudi če me ni, ni bil ovitek zaradi tega nič grši. Pri *»Mladosti«* sem si najprej želel, da bi bilo z zasukom škatle mogoče za 180° zasukati tudi perspektivo in videti obraz mlade lepoticke ter njen porog nemočni starosti, ki je hkrati triumf nad njo. Natanko to se vidi tudi brez kakršnega koli vrtenja škatle: porog je sama lepotica, njena mlada, bujna telesnost nasproti uvelemu, nemočnemu, a gostobesednemu starčevstvu. Ne posmehuje se samo njen obraz, ampak njeno celo telo.

Če bi obstajala filozofska panoga, imenovana »filozofija mladosti«, potem bi bil ovitek tega

DVD-ja njena najlepša možna vizualizacija: na eni strani se mladost posmehuje starosti že zgolj s tem, da obstaja. Na drugi strani pa se pogleda dveh starcev zlijeta v enega samega, saj Fredova osuplost skupaj z Mickovo skeptično distanco proizvede nekaj nezgrehljivo sovjega. In ta starčevski pogled je nedvomno plenilski: nad vodo z močno dioptrijo podprte razširjene zenice v kombinaciji z vohajočimi rilci in sli-nastimi gobci. Pod vodo pa ... ne upam si niti ugibati: v najboljšem primeru Freudova »lede-na gora«, v najslabšem primeru pa nekaj še bistveno hujšega, v vsakem primeru pa nekaj, o čemer tukaj zares ni primerno govoriti. Mar ni zabavna na glavo obrnjena situacija starcev, ki se nista znašla do vratu v vodi in stisnjena v kot, ker sta preveč zavzeto strmela v zvezde in pozabila na tisto, kar imata pod nogami, ampak se jima mlada lepotica posmehuje skozi lasten spust v vodnjak? Prav pravi Mick: *»Miss Universe is not stupid at all.«*

O mladosti se torej izreka in jo presoja (ter obsoja) starost. Zares mladi filozofi ne obstajajo, vsaj ne taki, ki bi jih bilo treba resno jemati. Platon se zagotovo ni šalil s svojo starostno mejo 50 let. Misliti mladost pomeni poskušati razumeti nekaj, kar je bilo nekoč moje, a je minilo, se izgubilo, razblinilo v nejasen, popačen – neštetokrat prefiltriran, cenzuriran in zamegljen spomin. Otroke in mladostnike skušam razumeti tako, da vanje projiciram sebe in sem potem jezen, nezadovoljen in frustriran, ker se mi ta maneuver ne izide, ker se mi pač ne more iziti. Mladost je lahko predmet filozofske refleksije samo kot nekaj, kar je že minilo, kot nekaj, kar je za vedno izgubljeno (kot kamen v vodi iz ljudske pesmi, od katere sem si izposodil naslov), in pogled nanjo je zato (ja, kot pogled na tisti potopljeni kamen) nujno deformiran, optično izkrivljen.

Vse doslej povedano je samo zelo dolgo opozorilo glede tistega, kar ima slediti in bo zelo kratko: da vam o prostorskih in simbolnih prehodih mladih govori nekdo, ki ni več tako zelo mlad in ga veliko bolj kot sami trenutki prehoda,

sami koraki skozi neka vrata, zanima ozadje teh prehodov – se pravi vse tisto, kar se je moralo zgoditi, da se ti prehodi sploh lahko zgodijo. Ker vse te iniciacije, vsa ta obredja, vrata in prehodi seveda niso padli z neba, ampak jih je proizvedla neka konkretna družba iz nekih prav posebnih razlogov. Skoznje ne more stopiti kdor koli, ampak le neka konkretna oseba s svojo prav posebno osebno zgodovino: pa najsi ta oseba z liano ovito okoli noge pravkar skače v globino, gre prvič sama na lov, si je pravkar prižgala prvo cigareto, se je prvič napi-la do nezvesti, gre prvič v bordel, se pravkar tetovira, si pravkar brije mednožje, ali pa pleše četvorko na maturantskem plesu. Do takih in podobnih simbolnih dejanj seveda lahko pripe-lje samo neko prav posebno razumevanje sebe in sveta ter nek prav poseben sistem vrednot, ki je rezultat neke prav posebne vzgoje in izo-braževanja.

In mlade vzgajamo in izobražujemo starejši.

Bojim se, da je eden najbolj zanimivih rezul-tatov trenutno obstoječega modela vzgoje in izobraževanja ta, da mladi zelo hitro otopijo za čudnost tega sveta in življenja, saj jim pri-skrbimo odgovore, še preden so sploh zares sposobni začutiti ostrino vprašanj. In potem se čudimo, zakaj se mladi ljudje, ki imajo polne glave heliocentrizma, evolucije, velikega poka, ruskih realistov, periodnega sistema elementov, Karantanije, francoske revolucije, gravitacije, kvadratnih enačb, fuzije, geološke zgodovine zemlje, elektromagnetizma, Brižinskih spome-nikov, fevdalizma, enakomerno pospešenega gibanja, migetalkarjev, kotnih funkcij, obeh svetovnih vojn, genetike, slovenske moderne, polinomov, kmečkih uporov, fašizma, laških enajstercev, dvoživk, nepravilnih glagolov, hidrodinamike, Habsburžanov, prilastkovih odvisnikov, permutacij, povojnih pobojev, baroka, newtonovih zakonov, impresionizma, demokracije, subatomskih delcev, mitohondri-jev, globalizacije, elektrolize ... obnašajo, kot da se jih vse naštetu niti najmanj ne tiče. Nujno zlo pač, nekaj, kar je treba požreti oziroma prežive-

ti na poti do maturitetnega spričevala.

Ali pa debelo gledamo, ko po štirih urah sloven-ščine na teden – tako v osnovni, kot tudi v sre-dnji šoli – uspejo priti funkcionalno nepismeni ljudje oziroma maturanti, ki ne obvladajo lastnega jezika in sovražijo branje.

Ali pa sploh ne opazimo, da je posledica izje-mnega poudarka na matematiki in naravoslov-ju (naša tako imenovana splošna gimnazija je zgolj zakrinkana matematično-naravoslovna gimnazija) mladina, ki zna izračunati karkoli, a skozi goste oblake matematičnih formul ne vidi več zvezd na nebu in zaradi bujne goščave podatkov ne more videti niti sebe niti sveta. Končni rezultat niso samo glave, polne znanja, a slepe za čudež sveta in življenja, ampak tudi preštevilske samo vase zazrte duše, ki jih ne zanima nič drugega kot čim bolj udobna pot skozi življenje. Ker če ne bi bilo tako, potem mnogi simbolni rituali mladosti ne bi bili taki, kot so – namreč za moje sovje oči grdi in pleh-ki. Kot gimnazijski učitelj bi izpostavil samo dvoje simbolnih vrat, skozi katera mladina v gimnazijo vstopi in iz nje izstopi – namreč krst fazanov in maturantski ples, ki sta mi, vsak po svoje, tako moteča, da se jima, ker ju ne morem spremeniti, poskušam vsaj izogniti.

Zato skušam svojim dijakom pokazati, da je ini-ciacija oziroma obred prehoda lahko tudi to, da nekega simbolnega dejanja nočes narediti, da skozi neka vrata nisi pripravljen stopiti samo zato, ker to počnejo vsi ostali. Da je tako kot pri vsem drugem početju, tudi pri takih prehodih ključen ravno moment samorefleksije, sokrat-ski posmehljivi korak nazaj: »Vi vse to počnete, ne da bi zares vedeli, zakaj, jaz pa vem, zakaj tega nočem početi. Zelo ste si všeč in strašno ste ponosni nase, ko skozi nekatera vrata vsto-pate slovesno, vsem na oče: skozi druga pa na skrivaj in 'gverilsko', pri čemer ne opazite, da so vam oboja postavili drugi. Tudi ko ste prepri-čani, da so vaši prehodi najbolj izvirni, podtalni ali celo rušilni, z njimi največkrat zgolj poganja-te kolesje natanko tistega sistema, kateremu se

domnevno upirate in ki vašega 'uporništvu' ni samo predvidel, ampak ga je kot takega ustvaril, ker od njega živi.«

Zato je edina iniciacija, ki me zares zanima, tovrstna samoiniciacija, ki ima tudi svoje ime. Reče se ji – filozofija.

Mednarodna filozofska olimpijada

Svit Komel

Ideologija nadideološkosti

S koncem stavke belgijskih letaliških uslužbencev se je 12. maja začela 24. mednarodna filozofska olimpijada v Gentu na temo vojne in miru. Organizirala jo je »blagohotna armada mož in žena«¹ v upanju, da bi Minerva zaščitila mir in zatrla Marsa. Tako smo obujali spomin na padle v prvi in drugi svetovni vojni, obenem pa smo se s človeško modrostjo zbrali in složno izrazili nasprotovanje terorističnim napadom.

Letos se je olimpijade udeležilo skoraj 100 dijakov in dijakinj iz 45 držav s celega sveta. Vsa ta eksotika se je prvi dan zedinila v katedralni dvorani, podobni jedilnici iz Harryja Potterja, v kateri se je odvil kulturni program. Na oder sta priskakljala pevka in harmonikaš, oblečena v flamsko narodno nošo. Odpela sta nekaj pesmi za predstavitev gentsko-flamske dediščine. Med glasbenimi vložki se je obujalo spomin na mrtve in tiste, zaslužne za to, da smo se lahko zbrali in minuto molčali. Potem ko je še gentska univerza pomežiknila vsem mladim nadobudnežem, se je procesija zaključila z evrovizijsko razglasitvijo držav in njihovih delegatov. Spet so nam najbolj ploskali Srbi in Hrvati, najmanj pa nekateri Belgijci, ki niso bili prepričani, kje Slovenija sploh je. Se je pa zato pojavil toliko bolj geografsko vešč indijski tekmovalec, ki je v prostem času študiral balkansko regijo, ker jo je nameraval poleti obiskati s kolesom. Očitno še ni slišal, da se je ta pot zaprla. Ko je odigrala še zadnja nota Lili Marlen, sem enega izmed ustanoviteljev filozofske olimpijade, nemškega gimnazijskega profesorja Gerda Gerharda, vprašal,

kaj je glavni namen tega letnega dogodka.

»Združiti mlade ljudi iz največjega možnega števila držav in jim dati možnost, da se zavejo medsebojne povezanosti v kritičnem mišljenju – od začetnih tradicij do sedanjosti. Da v kritičnem mišljenju najdejo most med različnimi državami in kulturami.«

V tem duhu in sledeč motivacijskemu napisu na brošuri gentske univerze, ki je bojda kot naše misli – zanimiva zgolj, ko je odprta – sem začel premagovati državno-kulturne razlike. Imperativu družbene kritičnosti je še najbolj sledila grška dijakinja, ki mi je povedala, da je ogromno njenih sošolcev in sovrstnikov aktivnih članov Zlate zore. Sama analizira, da je razlog za to predvsem neuspešnost Sirize, nadaljnje slabšanje stanja v državi in občutek mladih, da nacionalistična gibanja predstavljajo edino močno alternativo s prepričljivo agendo. Drugače so bili tekmovalci in tekmovalke večinoma usmerjeni v klasično ali analitično filozofijo, do olimpijade so se prebili po večstopenjski selekciji, zanimivo pa je bilo predvsem to, da v nekaterih državah filozofija kot predmet v srednješolskem učnem načrtu sploh ne obstaja. V Rusiji in nekaterih šolah v Belgiji imajo na primer enoten predmet humanističnih študij, v Litvi pa zgolj etiko, ki je ne poučujejo nujno profesorji filozofije, zato ta predmet predstavlja zelo raznolik razpon podajanja vsebin – od klasičnega verouka do filozofskih teorij o morali. Tovrstno reduciranje in združevanje filozofije in sociologije z ostalimi humanističnimi smermi v neakosne družboslovne konglomerate je po mnenju profesorjev in profesorice na olimpijadi rezultat splošne predstave o filozofiji kot manj relevantnem predmetu v primerjavi, recimo, z naravoslovnimi. O tem je spregovoril tudi eden izmed belgijskih organizatorjev, srednješolski

¹ Kot so se označili v zborniku, pripravljenem za to priložnost.

ravnatelj in profesor filozofije Pascal Van Hoecke, ko sem ga vprašal o financiranju in organizaciji letošnje olimpijade.

»Potrebovali smo zelo, zelo dolgo časa, da smo dobili ves denar. Lahko bi rekli, da je bila naš največji sovražnik skupina šol, na katerih sem ravnatelj. Nekaj let nazaj smo imeli druge nadrejene, ki so nam obljubili finančno podporo, zato smo mislili, da bomo imeli lažjo, če ne že lahko nalogo. Kakšni dve leti nazaj pa so si premislili in začeli nasprotovati ideji filozofske olimpijade, češ da ni več relevantna. Morali smo precej lobirati, ne da bi prodali dušo hudiču. Da bi bili stroški kar se da nizki, je pomagalo veliko ljudi iz naše šole – poskrbeli so za katering, pomagali so v hotelih, peli so. Vsi so moji kolegi in prostovoljci, ki so to naredili, ker verjamejo v vrednost filozofije in izobraževalnih projektov.«

Povedal je tudi več o težavah pri organizaciji in posebnem namenu letošnje olimpijade:

»V Belgiji smo imeli veliko nasprotovanja, ker se filozofija mnogim ljudem na pozicijah moči ne zdi več relevantna. Naša agenda, glavna skrb in hkrati motivacija pa je bilo vztrajanje pri ideji, da mora biti filozofija v jedru izobrazbe, ne na periferiji. Temo vojne in miru, preden je dobila grenak priokus zaradi terorističnih napadov v Bruslju, smo izbrali, ker mislimo, da filozofija lahko združi ljudi, ki imajo različna stališča. V svojem jedru je vsak filozof, nobena oseba ni zgolj čutno, temveč tudi razumno človeško bitje – to je sporočilo, ki smo ga tu hoteli podati.«

V zadnji izjavi lahko razberemo dva različna vidika letošnje filozofske olimpijade. Po eni strani je organizacija tovrstnega letnega dogodka zelo pozitivna, saj večja popularnost filozofije in spodbuja povezovanje na tem področju. Kot svetovno tekmovanje, primerljivo z olimpijadami iz biologije, matematike in fizike, predstavlja način oziroma referenco za boj proti reduciranju in izločanju humanističnih študij iz srednješolskih učnih programov. Po drugi strani pa, kot je razvidno iz drugega dela izjave in kulturnega spremljevalnega programa, zapada

v apolitičnost in prazno humanistično držo, pri čemer ne uporablja teorije za analizo družbenih fenomenov, temveč se od njih distancira s pozivi k prepoznavanju naših skupnih človeških lastnosti proti silam, ki ogrožajo to imanentno človeškost. Filozofska olimpijada je torej znotraj svoje pedagoške namenskosti osnovana na ideologiji nadideološkosti. Predstavlja humanistično alternativo politično polariziranemu svetu z argumenti kot so »strnimo vrste, vsi smo ljudje«. Glede na to tudi teorije ne obravnava kot nekaj, kar bi prispevalo k reševanju ali razumevanju političnih konfliktov in struktur, temveč kot diskurz onkraj razmer in okoliščin svoje lastne produkcije. Zgodovina se tu konča, avtorji so prepoznani kot večni, neodvisni od svojega časa, vedno relevantni. Filozofija torej v tem kontekstu ni kritika ideologije, poosebljene v družbenih strukturah, temveč ideologija pobege iz ideologije k sklicevanju na samoumevno človeškost in razum, namesto analize tvorjenja subjektivitet – ne upošteva, kako je subjekt ustvarjen, temveč predpostavi, kakšen je.

Dvostranskost olimpijade se je kazala tudi pri predavanjih, ki so potekala izven tekmovalnega programa na temo vojne in miru – od uporabe brezpilotnih letal v tako imenovanih sivih conah do kritike liberalizma in liberalne demokracije. Nobeno od predavanj, ki sem se jih udeležil, se ni dvignilo nad predpostavljeno samoumevnost pojmov svobode, terorizma in uporabe humanističnih *ex machina* zagovorov, kot na primer »če človeško sožitje in liberalna demokracija nista možna, na svetu ni vredno živeti«. Vseeno pa je zlasti predstavitev kritik liberalizma poskušala shematizirati in razložiti široke posledice, ki jih nosita pojma liberalizem in demokracija. Tako je kljub svojim končnim izpeljavam predavanje na nek način vendarle ponudilo orodja za analizo lastnih ideoloških postavk. In ravno v tem je pozitiven aspekt in potencial dogodka, kot je filozofska olimpijada – predstavlja možnost srečanja dijakov in dijakinj z vsebinami in načini obravnave, ki pri drugih predmetih in rednem šolskem urniku niso prisotni.

Olimpijski esej

»Okolje je trenutek objektivacije človeške eksistence, ki pa človeku omogoča samorazumevanje. Temu bi lahko rekli samoodkrivanje skozi lastno okolje.«

Tetsuro Watsuji

Uvodni citat predstavlja misel, da človeško bitje pridobi vednost o svojem *sebstvu*, o svoji subjektiviteti, iz strukture razmerij, v katera je umeščen. Namesto analize pogojev, ki človeku omogočajo pridobitev te vednosti, bom poskušal razumeti, kako je vednost o *sebstvu* producirana, kako so subjektivitete dodeljene živim bitjem in kaj vztraja na mejah teh procesov. Moj cilj je *izkopati* in *dekodirati* razmerja med okoljem, objektivacijo in eksistenco, sledeč filozofski liniji od Nietzscheja do Michela Foucaulta, Gillesa Deleuza in Giorgia Agambena.

1 Trenutek

V *H genealogiji morale* Nietzsche predstavi zamisel, podobno in hkrati drugačno od Watsujijeve, da so človekovi animalični naravni instinkti ob vstopu v civilizirano skupnost obrnjeni sami proti sebi – namesto da bi bili manifestirani, izraženi navzven, so zatrti in ponotranjeni. Objektivacija je lahko tu razumljena kot nasprotovanje, katerega rezultat je obrat sile. Izid tega je izoblikovanje *zavesti*, ki po Nietzscheju naredi človeka za *interesantno žival*. Skozi ta proces se človeško bitje ne dokoplje do neke že obstoječe vednosti o sebi, temveč je sama ideja zavesti ustvarjena skupaj s ciljem svojega odkrivanja. Človeški subjekt nastane z nasprotovanjem in potlačitvijo svojih instinktov. V Nietzschejevi filozofiji to nosi negativno konotacijo – aktivna, življenje potrjujoča sila, ki je ločena od svoje aktivnosti, od svojega učinka, na tak način deluje proti sami sebi, postane reaktivna. Kaj Nietzsche s tem

misli, se najbolje odraža v prisposodbi s ptico ujedo in ovco. Reaktivna sila *resentimenta* označi ujedo za zlo zaradi njenega plenilskega gona, ranljive, šibke ovce pa so v nasprotju s tem zlom označene kot dobre. Obtožba ujed temelji na predpostavki, da so zmožne ne loviti, če bi le to hotele. Nietzsche temu argumentu nasprotuje, saj trdi, da plenilka ne more biti ločena od svoje sile oziroma samega dejanja lovljenja – ujeda ne izbere, ali bo lovila, ujeda **je** lov. Cilj *resentimenta* je, da bi se aktivne sile sramovale lastnega aktivnega delovanja in ga zato zanikale, česar produkt je slaba vest – potlačitev sile in občutek krivde.

V nasprotju s tem Nietzsche namesto pridevnikov in samostalnikov predlaga svet glagolov in bitij, ki niso subjekti svojega delovanja, temveč sile, ki potrjujejo življenje. To pomeni stran od *asketskih idealov* in *volje do nič* – stran od ideje enotnih, objektivnih resnic, ki negirajo pluralnost in množstvo bivanja. Potrjevanje življenja je za Nietzscheja produkcija, izkopavanje multiplih interpretacij, subjektivitet in reprezentacij. Glede na uvodni citat človek v okolju, v relaciji sil, ne odkrije neke vnaprej dane, enotne ideje o svojem *sebstvu*, temveč je podvržen (*subjected*) nasprotovanju (*object-ion*) reaktivnih sil proti lastni, življenje potrjujoči eksistenci. Sama predstava o subjektu kot eni objektivni vednosti o sebi, ki naj bi jo bitje odkrilo skozi svoje okolje, je v Nietzschejevi filozofiji produkt prevlade reaktivnih sil nad aktivnimi.

Nietzsche v *H genealogiji morale* predstavi shemo sveta kot bojišče sil – aktivnih in reaktivnih, ki se prerivajo za dominacijo. Pomeni reči, form in označevalcev nastajajo, ko se sila oziroma relacija sil vtisne v znake in prakse. V povezavi s tem konceptom so zgodovinski izvori vrednot, pomenov in stvari nadomeščeni z zgodovinskimi porekli, vzniki, naloženimi v platojih produktov kontinuiranega boja sil za dominacijo, ki ga Nietzsche proučuje z genealoško metodo. Problem, s katerim se srečamo na tem mestu, se ne nahaja samo v vprašanju,

kako človeško bitje pridobi samorazumevanje skozi nasprotovanje med svojo eksistenco in okoljem, temveč kako vednost o subjektu vznikne. V Foucaultovi terminologiji – ne kako je subjekt reprezentiran, ampak kako je *problematiziran*. Kako so določeni dogodki, stvari in pojavi objektivirani v probleme, v povezavi s študijo praks, povezanih z obravnavo teh problemov.

2 Objektivacija in subjektivacija

Pri prehodu k Foucaultu je treba predhodno predstavljeno bojišče sil razumeti kot *razmerja moči*. To pomeni, da je vsaka družba, vsako okolje konstituirano skozi razmerja moči in vednost, ki je v tej strukturi proizvedena. Moč in vednost imata nerazdružljivo povezavo – v vsakem *diskurzu*, vsaki enoti vednosti lahko prepoznamo sledi pozicije moči, s katere je bila ta vednost sproducirana, obenem pa vladajoči diskurz vedno potrjuje in na tak način vzdržuje obstoječa razmerja moči. Z drugimi, Nietzschejevimi besedami, vsakič ko skupini sil uspe prevladati nad drugimi, ko se vtisnejo v forme in pridobijo pozicijo, s katere lahko producirajo vednost, bodo poskušale ohraniti svoj položaj prav skozi *oblast-vednost*.

Iz tega sledi, da je razumevanje, ki ga človeško bitje pridobi preko objektivacije lastne eksistence v okolju, oblika *oblasti-vednosti*. Subjekt, zavest, vednost o *sebstvu* so produkt oblastnih tehnik, oziroma če citiram Foucaultovo inverzijo platonistične relacije med telesom in dušo v *Nadzorovanju in kaznovanju*: »Duša je zapor telesa.« Objektivacije tu ne gre razumeti kot nasprotovanje med okoljem in človeško eksistenco, temveč kot izoblikovanje telesa v objekt discipline preko produkcije *moči-vednosti* o *sebstvu*. Oblastne tehnike, ki jih v svoji analizi disciplinarnih praks opisuje Foucault, ne nasprotujejo eksistenci, ampak jo skušajo prevzgojiti v produktivno telo – ga razčetrveriti, razdeliti, kombinirati, artikulirati njegovo relacijo z objekti, ga usposobiti za najbolj

učinkovite gibe itd. Človeško bitje ni postavljeno v nasprotje z okoljem, temveč je v okolju individualizirano (kultivirano v skladu s svojimi specifičnimi karakteristikami), trenirano, nagrajeno in kaznovano v odnosu do svoje skladenosti z normo, ki jo določa *oblast-vednost*.

Najpomembnejša metoda oblasti pri doseganju tega cilja je *preskus*, ki izpraševalcu omogoča izvrševanje moči nad podvrženim (*subjected*) in obenem produkcijo vednosti o subjektu kot takem. Preskus združuje prakse nadzorovanja in normalizacije na tak način, da pridobiva podrobnosti o individualnih kvalitetah in kvantitetah (meritvah) objektiviranega, medtem ko subjekta postavi v polje vednosti o lastni evalvaciji, poziciji in skladnosti v odnosu do postavljene norme. Skozi preskus podvrženi (*subjected*) pridobi razumevanje samega sebe, v smislu tega, kar naj bi bil – normativno resnico o lastni eksistenci.

Disciplina v kombinaciji s preskusom je tehnika, ki se zdi omejena na inštitucije, kot so šola, bolnišnica, vojaški tabor itn. Da bi razumeli vlogo teh praks v družbi, v strukturi relacij sil, jih je treba povezati s konceptom *dispozitiva*, ki ga je najprej uvedel Foucault, nato pa nadalje razložil Agamben. Dispozitiv je po Foucaultovi definiciji heterogena zmes diskurzov, praks, institucij, arhitekturnih tvorb, katerih cilj je *oikonomia* bitij, ki eksistirajo v tej kompoziciji. Ali po Agambenu: dispozitiv je karkoli, kar ima zmožnost voditi, orientirati, kontrolirati, definirati, determinirati ali drugače vplivati na eksistenco, prakse in misli živih bitij. Ker ta mehanizem nima lastne biti, se mora manifestirati skozi svojo relacijo z bitji, kar Agamben v svojem tekstu *Kaj je dispozitiv?* označi kot *subjektivacijo*. Rezultat te povezave je subjekt. Živemu bitju – eksistenci je torej v tej relaciji z dispozitivom dodeljena določena subjektiviteta. Eno bitje je lahko opredeljeno z več različnimi subjektivitetami, saj je v odnosu z mnogimi dispozitivi, ki strukturirajo njegovo okolje.

Za dodatno razlago ta koncept lahko

primerjamo z Althusserjevo idejo *ideološke interpelacije*, ki jo lahko definiramo kot proces, v katerem ideologija, poosebljena v različnih družbenih in političnih institucijah, vpokliče bitje, ki se prepozna in identificira v tej ideologiji. Predstavlja torej ritual ideološkega samoprepoznanja. Primer tega bi bil prizor, ko učenec sedi v učilnici in gleda v mizo, a se obrne proti učitelju v trenutku, ko ta reče: »Ti!« Učenec se prepozna v tem vpoklicu in je na tak način opredeljen kot subjekt tega klica oziroma naziva. Podobno kot v primeru dispozitiva tudi ideologija potrebuje subjekta, ki se v njej prepozna in identificira, zato da sploh lahko obstaja. In obratno, subjekt ni konstituiran kot tak brez procesa subjektivacije, samoprepoznanja v odnosu do dispozitiva oziroma ideologije v njem.

Ampak ali to pomeni, da je človeško bitje nemočno, opredeljeno zgolj skozi subjektivacijo lastne eksistence v določenih razmerjih moči? Ali so glede na Nietzscheja aktivne sile, ki potrjujejo življenje, popolnoma potlačene in zatrite v procesu subjektivacije? Ali pa se ohranjajo kot vztrajajoča eksistenca?

3 »Vemo, kaj smo, ampak ne, kaj bi lahko bili« (Hamlet, Shakespeare)

Za odgovor na to vprašanje je treba preiti k »novi obliki metafizike«, kot je Deleuze opredelil svoje delo v kolaboraciji s Felixom Guattarijem. Razumevanje *potencialnosti multiplicitet*, ki vztrajajo oziroma insistirajo v živih bitjih, zahteva zamenjavo univerzalnih, večnih idej z dogodki, struktur s stroji in fiksiranih pomenov z neskončnim in neomejenim procesom produkcije smisla, podobnem kontinuiranemu toku, ki ga najdemo v Heraklitovi reki.

V *Anti-Ojdipu* Deleuze in Guattari, sklicujoč se na Spinozovo *Etiko*, opredelita človeška bitja kot *želeče stroje*, ki v relaciji z ostalimi bitji tvorijo *asembleže*. Te relacije se lahko bodisi skladno komponirajo bodisi razgrajujejo,

pri čemer v Spinozovi etiki prvo predstavlja dobro, drugo pa slabo. Pod površino teh strojev in *srečanj*, preko katerih se izgrajujejo in razgrajujejo, je proces *želeče proizvodnje*. Ta izraz ne opisuje želje kot nečesa, kar ima za cilj produkcijo objektov, temveč zmožnost želečih strojev, da tvorijo nove afekte, relacije in stopnje senzibilnosti. Proces želeče proizvodnje se izogiba ustvarjanju česarkoli drugega kot diferenciacije znotraj *asembleža*, znotraj strukture relacij. Želja ne stremi k zapolnitvi manka, k zasledovanju izgubljenega objekta, ampak se kontinuirano izmika reprezentaciji in opomenjanju svoje želje, saj je tej nek pomen lahko fiksiran samo znotraj strukture, ki je nepopolna zaradi stalne diferenciacije v procesu želeče produkcije. Glede na to je relacija med željo in produkcijo podobna razmerju med nesmisлом in smislom, kot ga Deleuze opisuje v *Logiki smisla*. Nesmisel ne nasprotuje, ampak ustvarja smisel, ki je obenem definiran kot izražena propozicija in atribut stanja reči. Ta nesmisel, paradoksalni element, prazen predalček, točka diferenciacije je obenem presežek serije označevalcev in manko serije označencev. Kot tak združuje obe seriji v stanju stalnega neravnovesja. Prečka obe seriji in preoblikuje povezave med njima, ki jih lahko opredelimo kot *singularnosti*. Producira dogodke, daje nov smisel oziroma ustvarja in premešča nove singularnosti, ki tvorijo pomensko strukturo. Ta je posledično vedno nepopolna, pomanjkljiva, nikoli dokončana. Opredeljuje jo manko, ki ni njena imanentna, izvorna lastnost, temveč posledica neprestane diferenciacije in produkcije novega smisla – manko kot druga, sinhrona plat presežka. Nesmisel je obenem prazen predalček in nadštevnik, objekt brez mesta in mesto brez objekta. Kot bi rekel Lacan, je entiteta, ki je nikoli ne najdemo tam, kjer jo iščemo, vedno premeščena v relaciji do same sebe. Singularnosti oziroma singularne povezave med serijama so vedno opredeljene v odnosu do tega *presežka-manka*, zato nikoli ne morejo ostati enake. Nesmisel producira nov smisel, nove dogodke v »času manjšem od najmanjšega

še zamisljivega zveznega časa«.

Paradoks oziroma želja se nikoli ne premika ali usmerja na določen, enosmeren način, temveč zaganja proces *čistega postajanja*, ki poteka v obeh smereh hkrati. Ko torej Alica v romanu Lewisa Carolla reče, da se obenem krči in raste, to ne pomeni, da **je** hkrati večja in manjša, starejša in mlajša, ampak da je v procesu postajanja hkrati diferencirana v dveh relacijah časa – preteklosti in prihodnosti. Paradoks se kot simultani premik v obeh smereh upira enosmerni zdravi in običajni pameti (*bon sens* in *sens commun*), ki bi v Nietzschejevi shemi predstavljali reaktivni sili. Prva stremi k predvidevanju, napovedovanju, razumevanju in interpretiranju dogodkov v smeri *preteklosti-prihodnosti*, *vzroka-posledice*, medtem ko običajna pamet poskuša identificirati, prepoznavati in organizirati bitja. V tem oziru želeča proizvodnja stremi proti organizaciji. Paradoks nasprotuje identifikaciji in izoblikovanju organizma, *telesu z organi*, s procesom postajanja *telu brez organov* in polje, odprto novim senzibilnostim, afektom in odnosom. Preko paradoksa čistega postajanja Alica izgubi svojo identiteto – ne more postati, saj stalno *postaja*, je neprenehno preoblikovana in reorganizirana.

Posledično lahko razumemo željo na dva načina – kot normalizirano, udomačeno, prepoznano, reprezentirano stremljenje po zapolnitvi nečesa, kar manjka v navidezno totalni strukturi dispozitivov; ali pa na drugi strani kot proces želeče proizvodnje, ki se upira opomenjanju s tem, da ustvarja dvosmerni smisel namesto fiksiranih pomenov. Želeča proizvodnja je stanje nenehne diferenciacije, ki bolj kot samoodkrivanje iz uvodnega citata predstavlja samoizumljanje, samoaktualizacijo. Deleuze kot transcendentni empirist obrne Kantov transcendentni idealizem – naše izkustvo ni omogočeno z vnaprej danimi pogoji prostora, časa in intelektualnih kategorij, temveč so te kategorije izumljene, aktualizirane prav prek izkustva, skozi proces čistega postajanja, ki se odvija na mejah površine.

4 Deteritorializacija okolja

Dispozitivi, disciplina in ideologija so sinonimi tega, kar Deleuze in Guattari imenujeta teritorij – kartirano območje s centralnim delom in mejami. Glede na Foucaulta in Agambena so teritoriji označeni in določeni preko diskurzov, norm in razmerij moči. Tem procesom kartiranja, identifikacije regij se zoperstavlja nomadski vznik ali proces deteritorializacije, ki predstavlja nepopisano, neoznačeno območje, ki se upira normalizaciji in domestikaciji. Nomadska distribucija je v nasprotju s stalno poselitvijo *rizomatska* in ne drevesna, je površinska mreža, ne oblastna hierarhija. Z drugimi besedami predstavlja dekodiranje kodiranega, šepet, diskontinuiteto kot prelom z diskurzom. Je vznik *puissance*, nomadske, neinstitucionalizirane moči potencialnosti in multitudine življenja, ki nasprotuje *pouvoir* – oblasti, manifestirani v dispozitivih. Ta nomadski vznik, deteritorializacija je način, kako se lahko bitje upira subjektivaciji in zavrača razumevanje, kodiranje in izoblikovanje enotne resnice o lastni eksistenci. Predstavlja shizoiden proces, izumljanje množstva subjektivitet. To ne pomeni, da nekdo **postane** shizofrenik, saj je to že klinična objektivacija, temveč, da se shizofreni subjekt deteritorializira, tako da **postaja** nor, v smislu konstante diferenciacije teritorializiranih subjektivitet. Deleuze in Guattari zato zavrnete psihoanalizo, ki stremi k zdravljenju in popravljanju zlomljenega subjekta, kar implicira neko resubjektivacijo, in predstavi koncept *shizoanalize* – zlom subjektivacij preko shizoidnega procesa samoizumljanja. Potlačene, življenje potrjujoče sile diferenciacije in množstva biti torej ponovno vzniknejo, ko bivajoče nasprotuje (*objects*) svojemu okolju kot teritoriju.

Želeča proizvodnja je prekinjena, ko je shizoiden proces ustavljen in bitje postane shizofrenik. Norost je rezultat prekinitve procesa postajanja nor. Obstajanje, eksistiranje ne more nikoli povsem pobegniti iz svojega okolja, produkcija smisla in dogodkov ne more

biti nikoli interpretirana izven strukture, ki jo preoblikujejo, želeči stroji so vedno opredeljeni v sestavljanju medsebojnih relacij. Posledično deteritorializacija vedno implicira povratni proces reteritorializacije, ki se lahko zgodi na dva različna načina. V prvem primeru je nomadski vznik kartiran, popisan, preskušen, udomačen, normaliziran in objektiviran nazaj v teritorij, pri čemer zgubi svoj subverzivni potencial. V drugem primeru pa to reteritorializirano območje vztraja kot stalna diferenciacija, kot *proti-kultura* v odnosu do obstoječega družbenega reda. Na tak način nadaljuje proces postajanja kot avtonomna cona, v smislu upiranja domestikaciji in popisu. Iz tega sledi, da se morajo tudi bitja kot želeči stroji neprestano sestavljati, premeščati med normalizirano in shizofreno željo. Cilj je, kot je to izrazil Deleuze sam, da »prazni predalček stalno kroži«, prečka serije struktur in producira nov smisel.

Glede na predstavljene koncepte lahko ponovno interpretiramo uvodni citat, ki je obenem natančen in pomanjkljiv. Okolje res objektivira človeško eksistenco, iz česar sledi samorazumevanje. Kljub temu da to razumevanje predstavlja *oblast-vednost* o sebstvu, lahko samoodkrivanje nadomestimo s samoizumljanjem zgolj prek odnosov do našega okolja – s preoblikovanjem in premeščanjem singularnosti, odpiranjem teles novim afektom in ustvarjanjem novih kompozicij. Deteritorializacija brez reteritorializacije – efekta, ki ga sproducira v sestavljenem, objektiviranem teritoriju – ni nič več kot *avtistični univerzum*. Vseeno pa je razumevanje, kot je bilo pokazano na primerih discipline in psihoanalize, vedno povezano z reprezentacijo subjekta, ki je lahko odkrit oziroma rehabilitiran iz svojega izginotja. V filozofiji Deleuza in Guattarija je izguba identitete nujna za vznik aktivnih, življenje potrjujočih sil. Izumimo se lahko šele z zoperstavljanjem (*to object*) objektivaciji skozi vztrajanje eksistence, ki se diferencira (*potencialnosti*), na mejah teritorialnega okolja.

Filozofija na spletu

Boris Blagotinšek

Wikiprojekt filozofija **2015/16**

Na slovenski Wikipediji poteka zdaj že vsakoletna dejavnost pisanja člankov s področja filozofije in širše humanistike *Wikiprojekt filozofija*. V wikiprojektu so v šolskem letu 2015/16 sodelovali dijaki Gimnazije Bežigrad pod mentorstvom Janija Kovačiča in Gimnazija Ilirska Bistrica v okviru ŠC Postojna pod mentorstvom Gorazda Brneta. Kljub samo dvema sodelujočima šolama smo zbrali, ustvarili in izboljšali 93 člankov o posameznih filozofih, kar ni skromno število. Bežigrajski dijaki so prispevali levji delež člankov – 81, ilirskobistriški pa 12. Predlogi za članke so bili omejeni na izbor posameznih filozofov in filozofinj, ki še niso imeli svojega članka, ali pa so bili zelo slabo obdelani. Izbira pa je bila nazadnje prepuščena učiteljem in dijakom. Ilustrativen primer samo za črko A tako zajema nove ali pa izpopolnjene članke o naslednjih filozofih: Peter Abelard, Aleksander Afrodizijski, David Armstrong, Antisten, Hannah Arendt, Mary Astell in Alfred Ayer.

Wikipedija je spletna enciklopedija, v katero lahko vsakdo prispeva članek o posamezni temi ali pa izboljša že napisano. Kot član *wikiobčestva* sodelujem na Wikipediji že slabih deset let, od plahih začetkov in zavor, ko noben prispevek ni ostal v takšni obliki, kot sem ga napisal, do dejavnejše udeležbe, ki traja še danes. Filozofija ni edini projekt na Wikipediji, ki poteka v sodelovanju z izobraževalnimi ustanovami. Teh je bilo v preteklih letih že

več, največ s področij književnosti, medicine in kemije. Wikiprojekt Filozofija zato poskuša zapolniti praznino v filozofiji in širši humanistiki nasploh.

O kvantiteti in kvaliteti prispevkov na splošno

Na spletni strani wikiprojekta je naveden spisek posameznih filozofov in filozofinj, dijaki pa si potem izberejo po enega in napišejo članek o njem. V veliko pomoč so tukaj seveda že napisani članki na tujih Wikipedijah, velikokrat pa se lahko poslužijo slovenskih virov, če obstaja ta možnost v lokalnih knjižnicah. Trenutno je na spisku čez kakšnih 500 imen iz filozofije, znanosti, umetnosti in tudi politike. Na spisek nisem uvrstil samo filozofov, saj je ta pojem precej ohlapen in se pogosto pokriva z ostalimi dejavnostmi posameznih intelektualcev. Pomemben pa je še drugi vidik: v izbor je vključenih kar najširše število filozofov in filozofinj kot tudi čim več mislecev, znanstvenikov, politikov, literatov, umetnikov, itd., ki bi jih po mojem skromnem mnenju filozofi morali poznati. Irski pisatelj James Joyce, npr. ni filozof, se pa za filozofa spodobi, da ga pozna vsaj okvirno. Izbor je tako zelo subjektiven, vendar dovolj obsežen, da popravi to napako. Včasih nas nepoznavanje dejstev privede v razpravi do napačnih zaključkov in v zadrego. Kdo ne pozna Duchampove Fontane? Letos je en dijak napisal zanimiv članek o Marcelu Duchampu.

Pri ustvarjanju člankov na Wikipediji gre ravno za to: dobiti hitro, razmeroma kratko in jedrnatno informacijo o posameznem filozofu ali pa filozofskem pojmu. In vsi članki, ki so jih ustvarili dijaki, zadostijo tem zahtevam. Članki zato ne pokrivajo zgolj filozofov iz učnega

programa filozofije. Pomembno je, da dijaki ne dobijo vtisa, da se filozofija konča v gimnazijskih učnih klopih, pač pa je to šele začetek, ki vodi v številne smeri in zanimanja. Imena torej pokrivajo vsa obdobja zgodovine filozofije in oba spola. Izbor filozofin je iz znanih razlogov majhen, je pa toliko bolj pomemben. Izbor pokriva še neevropske filozofije, za katere se dijaki redkeje odločijo. Članke o filozofih, ki so nam časovno, kulturno in strokovno oddaljeni, je precej težje napisati, kot pa članek o filozofu, ki je vsaj okvirno znan in del učnega programa.

Kot sem že zapisal v *FNM 1/4 2015*, ni nujno, da je končni izdelek tudi vsebinsko zaključen. Vsak objavljen prispevek je podvržen kasnejšim morebitnim spremembam in izboljšavam. Dovolj je tudi, da prispevek predstavlja izhodišče za nadaljnjo širitev in poglobitev, je seme, načrt za kasnejše delo. Kljub kasnejšim urejanjem ostalih članov wikiobčestva, je vsaka sprememba v članku shranjena v zgodovini članka. Wikipedija namreč beleži vse sprotne spremembe v članku, vse vnose novih vsebin, izbrise in urejanja. Nič ne gre v nič. Najnovejša redakcija se lahko primerja s prispevkom dijak, tako da so vidne vse spremembe v članku. Nekatere bolj obrobne filozofe ali pojme lahko opišemo v članku s petsto besedami ali še manj, pa smo izčrpali že vso vsebino. Na primer dijak, ki je napisal članek o starogrškem anatomu Erizistratu, je v dveh kratkih odstavkih opisal in zaključil članek o tem anatomu, o katerem je znano bolj malo, je pa znan po tem, da je prvi pravilno opisal delovanje srca in krvnega sistema, čeprav se je motil glede zraka v žilah. Članek o Renèju Descartesu, ki je eden ključnih filozofov, bi že moral biti timsko delo, ker je preveč vsega in še na različnih področjih je deloval (matematika, filozofija, teologija, anatomija, glasbena teorija).

To bi bila že naloga, ki bi bila del priprav kakšne od maturitetnih skupin, ki imajo za glavno čtivo *Meditacije k prvi filozofiji*. Glede na to, da je na lanski maturi kar 55 kandidatov izbralo to temo, bi bilo dobro, da kakšen uči-

telj, ki vodi maturitetne skupine, razmisli v tej smeri. Glede razdelave člankov in podčlankov o Descartesu, njegovi filozofiji, ključni filozofski terminologiji in delih sem mu lahko v pomoč z nasveti.

Zakaj?

V čem je dobro, da dijak napiše vsaj en članek za spletno enciklopedijo?

Prvič, razvije slog pisanja, ki je izrazito (a) neoseben in (b) oseben hkrati. (a) Za razliko od šolskih spisov in esejev je vnašanje osebnih mnenj, pogledov ali vrednostnih sodb o posameznem filozofu nezaželeno. Članki na Wikipediji niso niti eseji niti seminarske naloge, kjer bi izrazili svoje osebno stališče. Nekoga, ki bo na Wikipediji pobrskal za kakšnim filozofom, ne bo zanimalo mnenje pisca o tem filozofu, pač pa zgoščen in pregledno urejen prikaz tega filozofa. (b) Vsak ima svoj slog pisanja in shemo razmišljanja, zato ne bo nihče na enak način razumel nekega filozofa, oziroma bo pri njem izpostavil različne vidike pomembnosti. Matematiki bodo Descartesa poznali bolj kot matematika, filozofi pač ne. In nekateri filozofi bodo Descartesa razumeli skozi percepcijo analitične filozofije, drugi skozi teoretično psihoanalizo, tretji skozi fenomenologijo, četrti novotomizem itd. Enciklopedični članki, ki so jih pisali dijaki, poskušajo na čim bolj razumljiv in zgoščen način z ekonomičnim izborom besed prikazati filozofa in služiti kot napotitev za nadaljnje branje, če bralca neki filozof posebno zanima. Temu je namenjen zaključni del članka z napotitvijo na slovenske prevode, če seveda obstajajo, in na izbor spletnih povezav največkrat tujih spletnih enciklopedij.

Drugič, kratkost in zgoščenost. Tudi količina napisanega ni vedno merilo za dober članek. Pri enciklopedičnem slogu pisanja sta bistvena zgoščenost in natančnost. Včasih je manj več in članek, ki obsega 7000 znakov, je lahko enako dober ali še boljši kot pa trikrat daljši članek. Pri enciklopedijah je vedno pomembno, da

dobimo bistvene podatke v kratkem času. Gre za izbor okvirnih informacij, ki nam predstavljajo nek pojem/osebo in za ta izbor informacij nismo pripravljeni prebrati dodatne literature, razen če nas res zanima. Na primer nekdo, ki ga zanima Machiavelli, si bo na podlagi članka v Wikipediji hitro ustvaril stališče, ali naj prebere še kakšno njegovo delo, npr. *Vladarja*, mogoče komedijo *Mandragola*, ali pa je to v članku čisto dovolj za neko okvirno znanje, saj ga zanima drugo področja znanja.

Tretjič, mnogi vodilni akademiki in strokovnjaki na svojih področjih prispevajo članke za uveljavljene enciklopedije, knjižne in v zadnjem času digitalne. Ne pričakuje se, da bodo dijaki napisali popoln članek, takšnega kot ga napišejo mednarodno uveljavljeni filozofi v npr. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Članke na Wikipediji, ki pokrivajo področje humanistike, težko označimo za popolne, saj se tisti, ki jih interpretiramo, neredko razlikujemo med sabo po prepričanjih. Pa še bolj nedeljski filozofi smo ...

Vabilo

Tudi v tem šolskem letu vabim profesorje in profesorice filozofije, da skupaj z dijaki pristopijo k temu projektu.

Mogoče bodo motivacija, izvedba in cilji na začetku malo »šepali«. Ni nujno, da je oblikovno vse usklajeno z urejevalskimi smernicami Wikipedije, je pa zelo, zelo zaželeno, saj je potem kasneje manj posegov v članek. Posebno smo sitni z dodajanjem notranjih povezav, ki služijo za napotitve na druge članke, kjer se vsebine pokrivajo. Podobno smo strogi pri citiranju in navajanju virov. Za kopiranje in lepljenje na Wikipediji ni prostora in vire po potrebi tudi preverimo. Pisanje za Wikipedijo je neavtorsko delo. Ocenjevanje izdelkov je prepuščeno mentorjem oziroma učiteljem. Mene kot organizatorja in ostale sodelujoče pri Wikipediji zanima samo, ali je prispevek strokovno soliden in hkrati v skladu s slogovnimi

standardi Wikipedije.

S projektom ne kaže hiteti že na začetku šolskega leta in tudi ne na koncu, ko imajo dijaki največ znanja o filozofiji, a ker hkrati zaključujejo, nimajo dovolj časa. Vsak mentor naj sam presodi, kdaj je najboljši čas. *Kairos* bi temu rekli Stari Grki. Tudi o tem pojmu še nimamo članka, bi bilo pa zanimivo raziskati, kako so Grki doživljali najboljši oziroma najprimernejši čas.

Še enkrat lepo vabljeni na naslednje spletne strani:

<https://sl.wikipedia.org/wiki/Wikipedija>:
WikiProjekt_Filozofija <http://www.mislec.net/>

Kontakt: boris.blagotinsek@mislec.net

Za dijake, ki želijo nekaj več ali nekaj drugečnega

Filozofijo kot obvezni predmet splošne gimnazije poučujem na Šolskem centru Postojna in njegovi dislocirani enoti v Ilirski Bistrici, in sicer se filozofija na naši šoli izvaja v 4. letniku.

K projektu *Wikiprojekt filozofija* smo pristopili na povabilo koordinatorja Borisa Blagotinška. Pisanje in objavlanje prispevkov v slovenski Wikipediji se mi je zdel dober način za usvajanje filozofskih pojmov, idej in teorij oziroma spoznavanje avtorjev in avtoric iz zgodovine filozofije. Sodelovanje sem ponudil dijakom, ki so poleg običajnih učnih metod in vsebin želeli nekaj več oziroma nekaj drugečnega. Ker za večino naših srednješolcev nekaj velja zgolj zunanja spodbuda – kar še posebno velja za nematuritetni predmet, sem dijake poskušal iz dremeža prebuditi s t. i. »motivacijsko oceno«, ki bi jim dvignila zaključno oceno. Sicer bi sodelovanje lahko opredelil kot obvezno, vendar se mi tovrstna negativna spodbuda, ki prisiljuje in s tem morebiti tudi odvrča, ni zdela najbolj primerna. Na povabilo k sodelovanju se je tako odzvalo 12 od 51 dijakov dveh oddelkov gimnazijskega programa, kar je glede na izkušnje pri nalogah neobveznega tipa kar precej.

Dijaki so si izbirali teme po lastnih željah in interesih, pisali so o filozofskih obdobjih, večinoma pa o filozofih oziroma filozofinjah ter njihovih idejah in teorijah. Nastale prispevke – ki so bili bodisi lastne stvaritve dijakov, pri čemer so se sklicevali na različne knjižne in spletne vire ter literaturo, bodisi prevodi člankov iz angleške Wikipedije – so dijaki predstavili pri pouku. Konec šolskega leta smo na šolski spletni strani objavili poročilo in povabili tudi preostale dijake in učitelje k prebiranju člankov o filozofih, filozofinjah in filozofskih vsebinah na spletni strani projekta Wikiprojekt filozofija. Naš cilj je bil namreč med drugim z »ljubeznijo

do modrosti« vstopiti v zavest preostalih dijakov in zaposlenih naše šole oziroma biti s tovrstno ljubeznijo prisoten v šolskem prostoru.

Tehnična plat pisanja in objavljanja člankov v Wikipediji dijakom ob ažurnem korigiranju koordinatorja ni delala večjih težav. Več težav je dijakom povzročalo filozofsko izrazoslovje in pojmovni aparat ter razumevanje kompleksnejših filozofskih idej in teorij. Težave pri razumevanju so se pokazale na konzultacijah, ki smo jih imeli, če so bili dijaki pri pisanju glede česar koli v dvomih oziroma so naleteli na izziv, ki mu niso bili kos. Določeno nerazumevanje problematike se je pokazalo tudi pri predstavitvi rezultatov dela v okviru projekta oziroma ustnem zagovoru v razredu.

Rezultat pod črto, ki je sicer zahteval dodaten angažma tako dijakov kot učitelja, je bil kljub vsemu pozitiven. Ne samo, da se na način Wikiprojekta dopolnjuje mestoma »škrbina-sto« področje filozofije v slovenski Wikipediji, marveč se na ta način seznanja dijake tudi s filozofskimi pojmi, idejami in teorijami oziroma avtorji in avtoricami iz zgodovine filozofije, ki niso del učnega načrta in ki so tudi nasploh v učbenikih marginalizirani ali celo spregledani, niso pa nič manj relevantni z vidika filozofije same. Pa še dijakom, ki želijo nekaj več ali nekaj drugečnega, imamo kaj ponuditi.

Poročila

Nina Miri Zalar

Philocafe – odgovori in pomisleki

Kersnikova ulica v Ljubljani je v zgodnjih večernih urah zadnje petke v mesecu verjetno že prepoznavala stare in spoznavala nove obraze, ki so iz različnih smeri stopali nanjo, namenjeni na sedaj že tradicionalni Philocafe. Če si v kavarno Slamič vstopil kakšno minuto po sedmi, te je k druženju v modrosti vabila glasba, ki jo je izvajal Boris Šinigoj, organizator in moderator vsakokratnega filozofskega srečanja.

Oktober smo našo pot začeli z dr. Andrejem Božičem, filozofom in prevajalcem. Vprašanje razmerja med nemštvom in judovstvom nas je nagovorilo že v samem naslovu *Z upanjem na prihajajočo besedo – srečanje pesnika Paula Celana in filozofa Martina Heideggerja*. Njun odnos po eni strani gradi dejstvo, da sta drug drugega cenila in brala, po drugi pa razdira to, da je bil Celan v nemščini pišoči judovski pesnik, ki je preživel grozote holokavsta, Heidegger pa filozof, čigar izjave je mestoma skoraj nemogoče tolmačiti drugače kot antisemitske. Zaradi spogledovanja z idejami nacizma se je kompromitiral, še posebno pred tistimi, ki so holokavst preživeli. V kolikšni meri je mogoče govoriti o simbiozi med nemštvom in judovstvom, je vprašanje, ki se pri Celanu prelomi samo v sebi. Rojen je bil v Romuniji, v Parizu je delal kot lektor, leta 1970 je svojo življenjsko pot zaključil sam.

Celanovo poezijo prežema izkustvo holokavsta in groze nemške govorice, ki je govorica njegove matere in hkrati govorica morilca. Prav iz tega »dvoedinega« izkustva se Celan odpravi na

pot iskanja preko pisanja pesmi, ki so dialoške in na nek način vedno znova odpirajo vprašanja: *Kdo sem jaz? Kdo si ti?* Ta dialoškost omogoča nenehno premišljevanje samega sebe, mnogotero platenje pomenov, znotraj katerih se dogaja in zgodi pesem, ter preizprašuje odnos med pesnjenjem in mišljenjem, med poezijo in pojmom. Ali slednji izhaja iz prvega in nasprotno? Ali oba izvirata iz istega? Celanovo poznavanje zgodovine filozofije je bilo mogočno, a znotraj tega posebno mesto zaseda prav Martin Heidegger. Zgovorno je dejstvo, da so bili Celanovi prvi in zadnji nakupi prav Heideggerjeve knjige. Leta 1967 sta se srečala najprej na branju Celanove pesniške zbirke *Predih*, potem pa sta naslednji dan skupaj preživela v Heideggerjevi koči. Interpretacij omenjenega srečanja je več in morda bodo do gotovosti nekoč lahko pripeljali vsi razkriti dnevniki in zapisi obeh. Toda o tem, da je med Celanom in Heideggerjem odraz nezmožnosti bližine, nam priča Celanova poezija *Todtnauberg*, ki jo pesnik napiše po zadnjem srečanju. Konča se z besedo *vlačnost* in zastavilo se nam je vprašanje, ali se morda v njej skriva vlačnost očesa, ki žaluje.

Svetovni dan filozofije je sklenil dr. Jan Ciglencečki, prav tako filozof in prevajalec, ki nas je vodil skozi *Preplet puščavništva, platonizma, gnoze, krščanstva in psihiatrije v Jungovi Rdeči knjigi*. Ker je že Carl Gustav Jung sam dejal, da vodi dve življenji hkrati, življenje znanstvenika na eni strani in raziskovalca nezavednega na drugi, se nam je uvodoma, po vzoru dveh slik na vhodu v sorbonsko knjižnico, zastavilo vprašanje odnosa med znanostjo in nezavednim oziroma sanjami. Kje so meje znanstvenega raziskovanja? Ali nas znanost samo ovira ali pa je lahko pot do

višjega? Šele akademski skepticizem je svetemu Avguštinu omogočil njegovo spreobrnjenje. Ko znanost človeka usmerja, ga pravzaprav osvobaja njegovega jaza. Znanost omogoča, da reflektiramo nekritično postavljene predpostavke. S podobnimi pomisleki se je soočal Jung. *Rdečo knjigo* je začel pisati po razhodu s Freudom, jo pisal šestnajst let, njeno objavo pa v času življenja prepovedal. Izšla je posthumno. Jungovo delo nam prikazuje proces razmišljanja, namen njegovega branja pa je, da začutimo ta proces in spoznamo tisto, kar nas osvobodi dogem. Naravoslovec lahko sebe osvobodi v odnosu do kozmosa, ki ga raziskuje, filozof sebe osvobodi v odnosu do bivajočega. Med njima ni bistvene razlike. Jung je oživil platonistično paradigmo dojemanja dejanskosti oziroma resničnosti, pri čemer naj raziskovanje notranjosti ne gre na račun zunanosti. Človek je telo *in* duh. Dejstvo, da se *Rdeča knjiga* konča brez pike, je hkrati tudi dejstvo, da se nikoli ne konča. To je knjiga znanstvenika, ki se poda v neznane prostore. Zapisovanje in preiskovanje lastnih sanj razume kot soočenje s simbolnim redom, ob tem pa ne gre spregledati izvirnega pomena simbolnega, ki označuje dve stvari, ki sta *skupaj*. Simbolni red, ki se kaže v sanjah, torej nastopa kot povezovalac tistega, kar je bilo nekoč ločeno. Ponavljajoče se simbole Jung razume kot arhetipe, ki nakazujejo na morebitno univerzalno simbolno raven, ki povezuje dve strani. Prav simboli v sanjah pa morda omogočajo balansiranje sebstva. Arhetipe številni, tudi tisti, ki sledijo Freudovi drži, zavračajo, prav tako znanost, ker jih ni mogoče znanstveno dokazati. Jung jim stopa v bran s pomočjo Platona – arhetipi niso fantazije, subjektivni vtisi in interpretacije, ampak resničnosti, ki obstajajo zunaj nas *in* v nas. A zdi se, tako Jan Ciglenečki, da bo pot spopadanja z očitki še dolga.

Čeprav smo se dejansko poslavljali od leta 2015, smo se s svojo tretjo gostjo, dr. Uršo Zabukovec, znotraj okvirov tematskega naslova *Gogolj med umetnostjo in liturgijo* preselili

v prvo polovico 19. stoletja. V čas, ki je Rusiji z vidika zunanje politike naklonjen, notranjo politično moč pa vzdržuje z izrazito neenakomerno razporejenostjo blaginje. Nikolaj Vasiljevič Gogolj, ki sicer velja za mojstra kratkih, grotesknih, jezikovno in slogovno dovršenih novel, ki kritizirajo družbene razmere tedanje carske Rusije, se v natančnejšem branju pokaže kot tisti, ki domovino razume kot pravilno urejeno. A še pogosteje spregledan vidik je Gogoljev edinstven odnos do ruske pravoslavne tradicije. Odraščal je v družini, kjer sta pravoslavna religija in obisk bogoslužja igrala osrednjo vlogo. Z odgovorom na vprašanje o poslednji sodbi, ki ga je še kot deček zastavil svoji materi, je osvojil trden temelj, na katerem je zgradil lastno verovanje in dojemanje Boga. Postal je prikriti *glasnik* pravoslavne religije. Predvsem v njegovih poznejših delih se pogosto odraža motivika iz liturgije vzhodne cerkve. Zadnje desetletje njegovega življenja, kljub že v rosnih letih usvojenemu pisateljskemu mojstrstvu, zaznamuje mučna in nerazložljiva ustvarjalna kriza. Stiska, notranji pretresi in soočenje z lastno nesposobnostjo, da bi ustvarjal ter dokončal delo *Mrtve duše*, namigujejo na temnejšo plat tega literata, ki išče možnost, da bi z odmikom od svojih zgodnejših del tokrat vir ustvarjalnosti našel *drugje*. A ne le poznavanje Gogoljevega odnosa do Boga, temveč tudi seznanitev z vzhodno cerkvijo je potrebna za razumevanje njegovega napora v poskusu povezave božjega s pisateljskim navdihom. Pomembno se kaže vprašanje *teurgične umetnosti*, ki kot umetnost z božansko noto zahteva notranje prečiščenje. Slednje očitno Gogolja nagovori do te mere, da se od svojih prejšnjih del nepremostljivo odmika in išče vir umetniškega ustvarjanja drugje, pri Bogu. A Gogoljevo neizmerno strahospoštovanje do Boga, ki preide v bogaboječnost in v njem vzgoji neobgljenega človeka, je lahko uvid v Gogoljevo pravo zavest, ki je pravzaprav gnostična in sploh ne krščanska. Soočenje z Dostojevskim, čigar dela lahko posežejo v samo bistvo bralca prav zaradi njegovega razumevanja človeka kot

nepopolnega, a varovanega od Boga, in s tem nenehno deležnega brezpogojne ljubezni, morda kaže na Gogoljevo nezmožnost prepoznavanja idealov. In če velja, da je pot do popolnega pisatelja možna zgolj skozi pesništvo, ki je nosilec teh idealov, je morda tu moč najti odgovor na Gogoljevo nerazrešeno stisko.

Med Levinasom in Ricoeurjem: Od sledov neskončnosti na obličju drugega k uztрту sebe kot drugega? je bilo vprašanje, ki nas je usmerjalo v pogovor s pisateljem, filozofom in teologom dr. Edvardom Kovačem. Emmanuel Levinas pravi, da se vsa zahodna filozofija lahko uresniči v Odiseji, pri čemer vračanje v rodno Itako razume kot vračanje v grško filozofijo. Genialnost Paula Ricoeurja pa je v preseganju nezdružljivosti grške in judovske misli. Filozofijo samo po sebi Levinas razume kot eksodus, kot potrebo po *iti naprej, izgubiti in najti se v nekem drugem*. V slednjem se namreč skriva enkratnost značaja, ki je lep, lepota pa je občutje, kjer posameznika ni sram biti premagan. Med menoj in drugim je strašna razparanost, znotraj katere je moč najti bogastvo razlike ali napetosti. Zahtevo, ki jo Levinas postavi Derridaju, naj ga ne tolmači krajevno, rekoč, da je njegovo filozofijo mogoče razumeti samo v kategorijah časa, oplemeniti stavek: *Če je tukaj etična odgovornost, je jutri danes*. Ricoeur meni, da najkrajša pot do mene samega vodi preko drugega, Levinas opozarja, da mi je drugi bolj intimen, kot sem si sam. Filozofija slednjega je mesijanska. Pri njem se soočamo z mesijanskim časom, ki nastaja s pravičnim dejanjem vsakega posameznika, v katerem se skriva neponovljiva enkratnost odgovora. Od obličja, ki mene samo izbere k enkratnosti, ne morem zahtevati, da je odgovorno do mene. A hkrati sem jaz odgovoren za njegovo odgovornost. Odnos do drugega je odnos do sveta, ki ni *od nekoga*, ne pripada, temveč je *dar*. V njem se skriva ljubezen, ki svojo najvišjo raven doseže v odpuščanju tistemu, ki greši. Izbranost, poklicanost k odpuščanju je izjemna, če razumemo, da je tisti, ki lahko odpusti, zgolj tisti, ki mu je bila storjena krivica. *Drugi* tako

postaja moj učitelj in razkriva čudež ljubezni v njegovi enkratnosti. Hkrati je drugi, kot pravi Ricoeur, moj konstitutivni jaz in za to sem mu stalno hvaležen. Drugi me ordinira, postavlja v red neskončnega odnosa in šele tako iz mene nekaj *naredi*. Ljubezen, ki je moja, pa šele more izrekati drugemu: *Ti boš živel!*

Dr. Tadej Rifel se nam je pridružil, ko smo želeli spoznati *Trpljenje in izgnanstvo v filozofiji Semjona Franka*. Ta se je rodil leta 1778 v judovski družini, v njenem krogu je že kot otrok spoznaval judovsko obredje, vendar se je kasneje spreobrnil in postal kristjan. Vzgojen je bil dvojezično, nemško in rusko, zato ne čudi dejstvo, da je del študija opravil v Nemčiji. Njegovo življenje je nenehen preplet strogo filozofskega udejanjanja na eni in politične angažiranosti na drugi strani. Vsakozi je želel biti v tesnem dialogu z zahodno filozofijo, a hkrati nikoli ni presegel občutja izgnanstva filozofskega intelekta iz Rusije. Zaradi večkratnih prisilnih selitev je njegovo življenje pogosto trpljenje, ki ga je posvojil tudi v okvirih Puškinove misli – *Hočem živeti, da bi mislil in trpel*. Napisal je več del, med drugim *Nedoumljivo*. Descartesov »*Cogito ergo sum*« je obrnil v »*Cogito esse absolutum*« in s tem pozornost z zavesti preusmeril na bit. V svojem filozofskem približevanju skrivnostnosti je težil k duhovnosti. Govorjenje o neki stvari je razumel kot trenutek, ko je ta stvar že mnogo več, kot le izrečena beseda. Šlo mu je za modrost, ne za pisanje filozofije. Sebe ni razumel kot le popotnika, temveč kot begunca. Bil je sicer štirikrat pregnan, a človek je zanj vedno v iskanju smisla v nesmiselnem svetu. Tolažbo je Frank našel v duši, ki jo je razumel kot domovino, ne glede na to, kje se nahajaš. V osnovi sleherne filozofije je prepoznaval religiozno intuicijo. Intuicijo, ki mi govori o tem, da neko *temeljno* obstaja, iz njega izrašča kot spoznanje dejansko vedenje in *to* je skrivnost. Ob tem pa se zdi, da soočenje s Frankovo filozofijo ne more mimo *vseedinosti* – biti, ki je prvotna, v kateri sta združena enost in mnogoterost, biti, ki je skrivnostna.

Ljubljanska srečavanja je zaokrožil beograjski pesnik in filozof Miloslav Gudović. Naslovni okvir *Z Empedoklom o ljubezni in sovraštvu* nas je tokrat nagovoril s pomislekom, ki ga je izpostavil naš gost. Zdi se namreč, da kljub naklonjenosti, ki jo Heidegger čuti do antične filozofije, pri njem ni zaslediti Empedokla. Hkrati pa je v kontekstu rabe besede *das Geviert* moč zaznati prav Empedoklovo *Četverje*. Časovni sestop od današnjega razumevanja področja, ki ga po poti znanstvene metode priznava in raziskuje fizika, nas pripelje do prvin, ki so za Empedokla bogovi. Soočenju z naravo je danes tuj pogled na korenine, v katerih je najti nekaj božanskega, teološko obarvanega. Nekdaj nujne štiri prvine razumevanja sveta – nebo, zemlja, bogovi, smrtniki – danes nimajo več enakega prostora. Morda sprejetje dejstva, da brez ljubezni in sovraštva ni korenin, da brez ljubezni in sovraštva ne more biti nič mišljeno, lahko omogoči preobrat v nekoč že doseženo razumevanje sveta. Morda nas lahko nagovori fragment, tako kot Gudovića: »[...] *a daj z vso dlanjo poglej, kako je vsaka stvar jasna* [...]«. Kot pravi Empedokles: »*Če je človek odprt za nadnaravno, nadčutno, ni nevarnosti, da se bo izgubil.*« Za Empedokla se zdi, da stoji ves čas na strani ljubezni. Ta v sozvočju s harmonijo omogoča, da o stvareh tega sveta sploh lahko govorimo. In kljub prepiru, ki počasi, a nujno pritiska in se prevesi v sovraštvo, je harmonija kozmosa končno vedno vzpostavljena. In vzpostavljena je zaradi ljubezni, ki je ontološka sila v osnovi biti. Temeljna sila je torej afirmativna. Ljubezen stremlje k *eni* božanski krogli, sovraštvo naredi razpoko. Slednje morda omogoči individualizacijo. Vendar je pri tej misli, v času strogega ločevanja med logičnim in mitičnim, nujno opozoriti na nevarnost povečanja sovraštva in odtujitve od mita. Doseganje biti je neogibno vezano na mišljenje in sledenje Empedoklovi poti pravzaprav zahteva sprejetje njegove drže, kjer je ohranjena identiteta mišljenja in biti. Biti pa je ljubiti.

Mateja Gregorič Jagodic

Migracijski tokovi in sodobno aktualno dogajanje

Projektni dnevi na Gimnaziji Moste 2015/2016

Družboslovni aktiv Gimnazije Moste, ki vključuje profesorje zgodovine, geografije, sociologije, psihologije in filozofije, se je na enem od svojih sestankov za temo družboslovnih dni za 3. letnik odločil za begunsko problematiko, saj so učenci na začetku šolskih ur nekatere profesorje spraševali o njihovih mnenjih glede begunskega vala. Če bi kdo od kolegov želel obravnavati katero drugo vsebino, mu je to dopuščal drugi del naslova, a smo se vsi odločili, da se bomo neposredno ali vsaj posredno osredotočili na begunsko krizo.

Projektne dnevi, povezani z naslovno tematiko, so potekali 23. in 24. 12. 2015 in 31. 3. 2016. Program decembrskih dnevov se je začel z ogledom kanadskega filma *Upornica*, nato so bili učenci razdeljeni v štiri skupine (čeprav jih je bilo sprva predvidenih pet, a je zgodovinski del odpadel zaradi bolezni). Skupine so se izmenjavale tako, da sta po dve skupini na en dan »rotirali« med dvema družboslovnima predmetoma, drugi dan pa med preostalima dvema predmetoma. Vsak profesor je pripravil naloge ali delavnice tako, da je v 70 minutah s svojega predmetnega področja osvetlil izbrano tematiko. **Namen tako zasnovanih projektnih dni s področja družboslovja in humanistike je bil, da učenci pridobijo celovitejši pogled na svet in sebe v času begunske krize ter skušajo slediti sodobnemu aktualnemu dogajanju.** Skupine so se pri obravnavi migracijskih tokov z vidika geografije osredotočile na migracije kot spremembo (motnjo) v delovanju družbe. Ugotavljale so, da je skupnost ali pa država, ki so jo doletele spremembe, težko zagotavljala varnost in nadzor, zato je priha-

jalo tudi do grobih kršitev človekovih pravic. Poudarjeni so bili zlasti razvojni (socialni, ekonomski, politični in okoljski) kazalci, ki kažejo na krhkost držav in povzročajo selitve (emigracije/imigracije). Dijaki so ugotavljali tudi smeri selitev in učinke premikanja ljudi, na primer gradnje zidov.

Sociološki vidik se je navezoval na prikazani film in se osredotočil zlasti na kršitev otrokovih pravic, ko se otroci pojavijo kot vojaki na vladni strani ali pa na strani upornikov. Ob filmu so ugotavljali, katere človekove in otrokove pravice so bile kršene (na primer pravica do varnega otroštva, igre, izobraževanja ...). V obliki delavnic so učenci obravnavali kršitve otrokovih pravic, ko so ti udeleženi v trgovini z otroki, prisilnem delu, prostituciji ali drugem (tudi medvrstniškem) nasilju nad otroki. Razmišljali so tudi, kako preprečiti tovrstno nasilje.

S psihološke perspektive je bil namen delavnice pripeljati dijake do izkustva razlike med objektivnim in subjektivnim pogledom na aktualno dogajanje. Poskusili naj bi razbrati samodejne miselne in čustvene odzive, ki se v njih vzbujajo ob seznanjanju s potekom migracij in položajem migrantov. Po drugi strani naj bi poskušali ločeno od lastnih vzgibov razmišljati o samih dejstvih aktualnega dogajanja. Pogovor je tekel tudi o vprašanju, iz česa izhajajo samodejne misli. Ugotavljali so, da so njihov vzrok strah pred negotovostjo, nevarnostjo in predvsem miselne navade, razširjene med bližnjimi in v ostali kulturni klimi. Dijaki so pri sebi poskušali opazovati razliko med lastnimi stališči, samodejnim čustvenim odzivom in temeljito zavestno presojo, kar je zanje težko opredeljivo.

Obravnava dveh aktualnih problematik, begunske krize in terorizma, s filozofskega vidika je potekala v obliki vodenega branja različnih odlomkov iz *Dela*, *Sobotne priloge* in *Mladine* s pomočjo vprašanj, njen namen je bil med drugim tudi spodbujanje bralne pismenosti. Najprej so dijaki iz odlomka intervjuja s Primožem Šterbencem analizirali vzroke

za nastanek tako močnega begunskega vala, nato pa iz odlomka besedila Vasje Badaliča *Afganistan, paravojaški raj* ter odlomka iz intervjuja z Renato Salecl iz *Mladine* določili dve kategoriji beguncev, ki prihajajo v Evropo. Iz odlomka besedila *Za železno zaveso* Boruta Mekine so izluščili podobnost med dojemanjem Judov v nacistični Nemčiji in takratni Evropi, kot ga je predstavila Hannah Arendt, z današnjim dojemanjem beguncev. Na podlagi prebranega odlomka, spet iz intervjuja s Primožem Šterbencem, so poskušali razbrati namen protiislamskega diskurza, ki ga ustvarjajo vplivne elite z ekonomsko močjo, da bi odvrčale pozornost od socialno izjemno nepravilnega sveta. V nadaljevanju so nato dijaki iz odlomka Žižkovega besedila *So vztrajni res najbolj zagnani?* skušali razbrati razliko med resničnimi in lažnimi fundamentalisti. Lažne fundamentaliste namreč globoko nadleguje, vznemirja, fascinira grešno življenje nevernikov, strastna napetost teroristov pa po Žižkovem mnenju kaže na pomanjkanje resničnega prepričanja. Poudarek razgovora po tej nalogi je bil na ločevanju resnično vernih muslimanov od terorističnih instantnih spreobrnjenec. Na podlagi odlomka iz intervjuja s Pascalom Brucknerjem so razmišljali, zakaj ljudje postanejo teroristi, in poskušali ugotovljeno povezati s Frommovo razlago bega pred svobodo. V nadaljevanju so dijaki iz odlomka iz poglavja Galimbertieseve knjige *Miti našega časa*, ki se nanaša na terorizem, predstavili glavni učinek 11. septembra, ki je občutje splošne, nedoločljive nevarnosti. Odlomek iz Žižkovega besedila *Merklova je predolgo blefiral* je bil osnova za razmišljanje, kako ravnati z begunci po Žižkovem mnenju in kako po mnenju dijakov. Izluščiti so morali tudi, katere vrednote za Žižka tvorijo bistvo Evrope in kako si predstavlja novo vodilno kulturo. Zadnja naloga z delovnega lista je bila namenjena temu, da bi do 31. 3. 2016 sami spremljali sodobno aktualno družbenopolitično problematiko in iz nje izbrali pet pomembnih dogodkov, svoj izbor pa bi morali tudi utemeljiti. Kako naj to izdelajo, je bilo prikazano s pro-

fesoričnim izborom iz takratnega aktualnega dogajanja in njenimi lastnimi utemeljitvami. Kot »ostanek« projektnih dni je do konca šolskega leta v knjižnici potekala razstava *Sodobno aktualno dogajanje* iz slikovnega gradiva *Dela*, ki sta jo urejala profesorica in eden izmed udeležencev MEPI-ja.

Zadnji dan projektnih dni je bil namenjen predstavitvam dela med 24. 12. 2015 in 31. 3. 2016. Učenci so bili spet razdeljeni v štiri skupine, ki so se po istem rotirajočem principu izmenjavale glede na posamezne predmete, in opravljali predstavitve svojega »vmesnega« dela glede na posamezna področja. Dan se je zaključil s predavanjem prostovoljca, ki je delal v slovenskih begunskih centrih, za vse učence Gimnazije Moste. Dijaki so tako bili deležni pričevanja človeka, ki je bil z begunci v neposrednem stiku.

Tadej Rifel

Štanjelski simpozij

Prelepa majska nedelja 22. maja, ki je se je v Ljubljani še prebujala v sveže jutro, v Štanjelu pa že kazala svoje vroče predpoletno lice, je bila namenjena Razpotjem na poljanah filozofije, kot se sedaj že tradicionalno imenuje simpozij, ki ga organizirata gimnazija Poljane in štanjelski domačini. Tokrat so nas gostili na vrtu in v galeriji pri Valetovih.

V prijetni toplini vrta, kjer pa so se nekateri že umikali žgočemu soncu, smo začeli s filozofskim preludijem profesorja Borisa Šinigoja, ki nam je spregovoril o Vinu filozofije, izhajajoč iz dela madžarskega filozofa Bele Hamvasa. Nato so na oder oziroma bolje rečeno na vrtno klop sedli dijaki. Urša Praprotnik nam je predstavila Platonovega *Fajdona* in njegovo problematizacijo smrtnosti in nesmrtnosti duše. Subtilnost misli na smrt je vedno osrednja tema sleherne resne filozofije, saj se v njej odraža sleherno življenje posameznika. Sledila je selitev v notranje prostore galerije, kjer je hlad odvezal trpečim okove pretirane sončave. Katja Gornik nam je predstavila referat o dialogu v Bubrovi in Levinasovi filozofiji, ki ju je poskušala misliti kot dopolnjujoča dela neke skrite celote. Za zaključek dopoldanskega dela pa nam je Alex Eliana Tadel nazorno prikazala vlogo posameznikove svobode pri Dostojevskem, kar nas je popeljalo k temeljem razumevanja človekove biti. Sledilo je obilno kraško kosilo, za kate-rega smo se zopet preselili na vrt. Utrujenost smo nato potešili ob milih zvokih lutnje v Ferrarijevem vrtu.

Popoldne smo prisluhnili še trem referatom. Dijaka Vid Čeplak Mencin in Martin Pečan sta se poglobila v Kierkegaardovo misel in se z njo v večji meri spoprijateljila. Dr. Robert Kralj je spregovoril o duhovnem čutenju pri mistikinji Tereziji Avilski, medtem ko je njegov stanovski kolega, ki si z avtorjem pričujočih vrstic deli

popolno identiteto, v sklepnem predavanju podvomil v obstoj resnične filozofije danes. Preden smo odhiteli na vlak proti Ljubljani, pa smo prisluhnili še glasbenemu postludiju, ki je imel analogno vlogo Filozofiji vina in je milo-zvočno zazvenel pod prsti prvega govorca.

Srečanja, kot je bilo letošnje v Štanjelu, ki je že peto po vrsti v tej obliki, so priložnost za pristno soočenje z vsebinskimi prispevki, ki vznika v mladih in malo starejših srcih, hrepenečih po modrosti. Glede na letošnjo temo pa moram na koncu nujno izpostaviti, da brez rujne kapljice pravo filozofiranje niti ni mogoče.

12. državno tekmovanje v pisanju filozofskega eseja

Letošnje tekmovanje je izpeljal kolega Edin Saračević na Gimnaziji Vič, naslednje leto pa bo potekalo na Škofijski klasični gimnaziji. Domenjeno je, da bo tekmovanje krožilo, zato zainteresiranim priporočamo, da se povežejo z novim organizatorjem Jernejem Piskom: jernej.pisk@gmail.com

Nagrajenci 2016

1. mesto

SVIT KOMEL, Gimnazija Bežigrad

BENJAMIN ZAJC, GSŠRM Kamnik

MATIJA PUŠNIK, Gimnazija Bežigrad

2. mesto

MAJ HROVAT, GSŠRM Kamnik

ANDRAŽ DOLINŠEK, Gimnazija Kranj

MAŠA MARIJA VRTAČNIK, GSŠRM Kamnik

MIHAELA DROBNIČ, ŠC Postojna

JAKA SMERKOLJ, Gimnazija Vič

3. mesto

TIMOTEJ ŠTEMPIHAR, Gimnazija Kranj

ŽIVA DEKLEVA, ŠC Postojna

GAŠPER URH, Škofijska klasična gimnazija

S slovenskimi filozofi nad Trst!



8. oktobra 2016 je bilo jutro svinčeno in mrzlo, ko smo se s srčnim Jernejem Ščekom, mladim profesorjem filozofije iz Trsta, srečali na Fernetičih in se odpeljali proti Liceju dr. Franceta Prešerna. Tja so bili Marjan Šimenc, Alenka Hladnik in Sandi Cvek povabljeni kot gostujoči predavatelji na filozofskih delavnicah za dijake, ki so se v tem šolskem letu pod mentorstvom profesorja Ščeka in profesorice Veronike Brecelj s filozofijo srečali prvič.

Najprej smo se začudeni spomnili, nekateri pa celo ugotovili, da v Italiji s poukom ni prizaneseno niti ob sobotah, in bili za hip hvaležni, da nam prihodnji teden ne bo treba vstajati sredi noči. Dijaki tretjega letnika liceja so se že zbirali v veliki dvorani, ko smo tja prišli tudi mi. Tržaška profesorja sta učencem predstavila goste – po njunih besedah tri najboljše predavatelje filozofije na srednjih šolah v Sloveniji, ki

so in še vedno pomagajo ter aktivno sodelujejo pri zagotavljanju verodostojnosti tega predmeta. In brez njih filozofija na slovenskih gimnazijah ne bi bila takšna, kakršna je. Profesorja sta predvsem želela, da njuni dijaki vidijo, kako delajo v razredu, ter obenem upala, da bodo tri učne ure kar najboljša popotnica in vzpodbuda za njihovo nadaljnje srečevanje s filozofijo.

Po laskavem nagovoru smo se razdelili v tri enako številčne skupine, ki so jim izmenjaje predavali vsi trije predavatelji. Skupina, ki sem se ji pridružila sama, je začela z delavnico Marjana Šimenca, ki je dijakom želel pokazati, kako lahko učenje filozofije poteka skozi dialog – sami, a pod njegovim budnim očesom ter ostrim ušesom in umom, so razmišljali o vprašanju, česa nas nauči šola. Dijaki so po

samostojnem premisleku (glasno) oblikovali svoje odgovore, tem pa je profesor Šimec sokratsko poskušal zamajati temelje tam, kjer so bili preveč naivni, nepremišljeni in nerazviti. Potem ko je svoj odgovor na zastavljen problem podal praktično vsak dijak, je profesor postregel s tezo nekega teoretika, čigar ime za tole pisanje niti ni pomembno, ki je v šolskem izobraževanju videl (zlasti) tri cilje: socializacijo, kvalifikacijo in emancipacijo. Profesor Šimec je svoje poslušalce takoj opozoril, da dana teza seveda ni absolutno resnična, ampak le eden izmed možnih pogledov na smisel šolskega izobraževanja, ki pa se njemu osebno zdi dober. Dijakom je prikazal, da so se do večine tega odgovora dokopali sami – izpostavili so, da nam »šola daje znanje za kasnejše opravljanje poklica« ter da nas uči »življenja v skupnosti« ter z njim povezane odgovornosti do drugih in do sebe. Pa vendar, predstavljena teza opozori tudi na pomen emancipacije, ki ga sami morda ne bi prepoznali, in tako opozarjajoč na še eno razsežnost, sklene krog našemu razmisleku, ki bi sicer obvisel v zraku in bil kot tak povsem neoprijemljiv in neuporaben. V zadnjem delu ure so dijaki ob razmisleku trditve, da »se ljudje po naravi zanimajo za filozofijo« spoznali, da so včasih problematične že trditve same in da nas prehitro zatekanje k odgovarjanju in opredeljevanju odmakne od tega, da bi najprej razmislili o smiselnosti teze. Kaj recimo pomeni »po naravi«? Kaj sploh je »človek po naravi«? Dijaki so zaslutili, da je besedna zveza v svojem temelju problematična in da bi bilo dobro, da najprej razmislimo o ustreznosti vprašanja samega in šele nato poskušamo najti odgovor nanj. Ob koncu ure je profesor pojasnil, da je s primerom poskušal opozoriti na veliko večji problem: da namreč dijaki v svojem (srednješolskem) izobraževanju vse prepogosto odgovarjajo na vprašanja, ki jih ne razumejo oziroma si jih sploh ne zastavijo.

Alenka Hladnik nam je razdelila učne liste in nas v 45 minutah, kolikor jih je imel na voljo vsak predavatelj, popeljala vse od rojstva

filozofije s Talesom, anekdote o njegovi gospodarski preračunljivosti, pa do mita in znanosti – ter poskušala razložiti, da čeprav na dramatično drugačen način, teorija o velikem puku in mit o nastanku sveta govorita o enem in istem. Podobno analogijo je izpeljala tudi med Talesovim spoznanjem, da je vse voda, ki je bilo dijakom že znano, in nekaj let starim odkritjem Higgsovega bozona v Cernu, za katerega, na moje presenečenje, večina dijakov še ni slišala. Pa so bili vseeno osupli ob misli, da so znanstveniki v Cernu poustvarili situacijo, o kateri je govoril že Tales – 2600 let razvoja in prišli smo od vode do Cerna. Razmislek Alenke Hladnik so vseskozi dopolnjevali dijaki in si s svojimi iskrenimi komentarji ter navezavami na svoj vsakdan pomagali pri razumevanju nastanka filozofije in njenega mesta danes. Vidno so se vznemirili ob profesoričini zastavitvi (temeljneg) filozofskega vprašanja, ki ga je postavila čisto na koncu ure in ji tako dodala pridih skrivnostnosti ter obenem pokazala najlepšo plat filozofije. Vprašani »Ali je bolje biti ali ne biti?« in »Je bolje, da svet je ali da ga ni?« sta namreč v svoji preprostosti tako temeljni in veliki, da so ob njiju vsa druga vprašanja nepomembna. In da je spoznanje ob odgovoru takšno, da so ob njem vsa druga spoznanja, kljub svoji presunljivi natančnosti, neznanskosti, težavnosti, koristnosti in bistrournosti – trivialna.

Po sladko-slani malici, simpatičnem junk foodu, smo se polni čipsa, poplaknjene s kokakolo, pridružili še Sandiju Cveku. Ta je mladim dijakom, ki se s filozofijo šele spoznavajo, sicer ne direktno, a zagotovo namenoma, poskušal pokazati, v čem je presunljiva moč in lesk te prav posebne dejavnosti človeškega rodu. Ob glasnem branju besedila Karla Jaspersa o izvoru filozofije jih je popeljal skozi vprašanja začetka in izvora filozofije ter pokazal, da za razliko od začetka izvor vedno iščemo v sebi in da je neločljivo povezan vsaj še z nekaterimi drugimi pojavi oziroma občutki – namreč s čudenjem, dvomom, človeško pretresenostjo, izgubljenostjo in samorefleksijo. V dialogu z

dijaki je razmišljal o problemu čudenja. Svoji mladi publiki brez zardevanja ni mahal s citati velikih avtorjev iz zgodovine filozofije (čeprav mimo Platona vseeno ni mogel). Oborožen s citati iz leposlovja, rock muzike, filmov, likovne umetnosti, časopisnih novic in predvsem z referencami iz vsakdanjega izkustva, je pokazal, da filozofija ni samo zahtevno spekulativno mišljenje, ki ga zmorejo le redki in katerega rezultat so težko razumljive, a morda največje knjige v zgodovini človeštva, ampak da je filozofija povsod tam, kjer je čudenje. Najlepši (čeprav zavajajoč) primer je ravno čudenje zvezdnemu nebu. Profesor Cvek je dijake opozoril, da je primer zavajajoč zato, ker se filozof ne čudi samo neznanskosti vesolja in presunljivi moči narave, ampak predvsem banalnostim vsakdanjega življenja. Filozofijo jim je predstavil kot opazanje in poskus razumevanja povsem običajnih stvari, s katerimi se neprestano srečujemo, ne da bi o njih posebej razmišljali, saj jih imamo tako zelo pred nosom, da zaradi svoje bližine večini ostanejo neopazne. Dijakom je dal vedeti, da je govoriti o čudenju čudno in (tragi)komično hkrati, saj se čudenja ne da nikogar naučiti, niti ne vanj prisiliti – tako kot je navsezadnje nemogoče dijaka prepričati, da je filozofija nujen predmet na njegovem predmetniku in še bolj nujno početje v njegovem življenju.

Zato mislim, da za vse nas velja to, kar je o prisotnosti filozofije v svojem življenju povedal profesor Cvek: »Ne izbereš ti filozofije, ampak filozofija izbere tebe.« In tako imamo na eni strani tiste, ki obogateni s filozofskim prespraševanjem, čudenjem, dvomom ter zavedanjem lastne negotovosti in minljivosti stopajo po nič kaj lahki poti iskanja modrosti in resnice. Na drugi pa ostale, ki »polni odgovorov na vprašanja, ki jih nimajo«, kot bi dejal profesor Šimenc, veliko bolj lahkotno hodijo po teh istih poteh kot prvi, le da jim večina poti za vekomaj ostane nevidna. Kakorkoli že, v Trstu so nam predavali trije arhetipski predstavniki prve »skupinice«. Jernej Šček, ki ni mogel skriti iskre-

ne hvaležnosti, da so »v naš majhen kraj prišli takšni predavatelji«, je svoj zahvalni nagovor zaključil z besedami: »Jaz bi bil Sandijev dijak vse življenje.« Jaz pa dodajam, da bi na predavanja Marjana Šimenca, Alenke Hladnik in Sandija Cveka vse življenje hodila tudi sama.

Pri tej številki so sodelovali:

Andrej Adam, profesor filozofije na gimnazijah na Ravnah na Koroškem in Mariboru

Boris Blagotinšek, filozof in urednik Mislec.net

Gorazd Brne, profesor filozofije na gimnazijah v Postojni in Ilirski Bistrici

Janez Ciperle, profesor filozofije

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

Smiljana Gartner, profesorica filozofije na FF v Mariboru

Mateja Gregorič Jagodic, profesorica filozofije na Gimnaziji Moste

Ana Marija Grum, profesorica filozofije in učiteljica filozofije za otroke v vrtcu

Alenka Hladnik, profesorica filozofije na kamniški gimnaziji

Katja Huš, magistrica filozofije

Anita Jakše, profesorica in učiteljica filozofije za otroke na OŠ

Svit Komel, bivši dijak Gimnazije Bežigrad in študent prava

Anja Kos, bivša dijakinja kamniške gimnazije Rudolfa Maistra

Rudi Kotnik, izredni profesor filozofije na FF v Mariboru

Uroš Lubej, profesor filozofije na Gimnaziji Novo mesto

Tanja Pihlar, profesorica filozofije

Tadej Rifel, profesor filozofije na Gimnaziji Želimlje

Manja Skočir, študentka filozofije in prava na UL

Mare Štempihar, profesor filozofije na Gimnaziji Bežigrad

Janez Vodičar, profesor filozofije na Gimnaziji Želimlje

Nina Miri Zalar, profesorica filozofije na Gimnaziji Poljane

FNM 1/4–2016 (48. številka, 23. 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: dr. Andrej Adam, Mišo Dačić, mag. Alenka Hladnik, Marija Kristina Milič,
mag. Matevž Rudl, dr. Marjan Šimenc, mag. Mare Štempihar

Odgovorna urednika: mag. Alenka Hladnik, dr. Marjan Šimenc

Tehnična urednica: Joži Trkov

Jezikovni pregled: Tjaša Mislej

Likovno oblikovanje: Barbara Železnik Bizjak

DTP: Peter Škrlič

Naslov uredništva: Državni izpitni center, Kajuhova ulica 32 U, 1000 Ljubljana, telefon
01/5484600, telefaks 01/5484601

Tisk: Državni izpitni center

Naklada: 130 izvodov

V spletni trgovini na strani www.ric.si lahko naročite nekatere starejše številke revije.

© Državni izpitni center 2016

Cena četverne številke je 8 EUR.

ISSN 1408 - 8274