
Vsebina

UVODNIK	3
MATURA	5
Alenka Hladnik: Platon pri maturi	5
Nina Miri Zalar, Sandi Cvek: Komentar odlomka (matura 2019)	12
Mišo Dačić: Kant pri vprašanju morale	15
Marjan Šimenc: Berlin na maturi: kako razumeti razlikovanje med negativno in pozitivno svobodo?	18
Sandi Cvek: Profesorji filozofije? Kdo ste in kaj počnete	35
POUK FILOZOFIJE	56
Uroš Lubej: Filozofija na daljavo: Priložnost za pot iz votline in o lekciji v programskem okolju Moodle	56
Nina Miri Zalar: Filozofija kot ključni element medpredmetnega povezovanja	60
Uroš Lubej: Medpredmetno povezovanje: Antigona – filozofski vidiki	62
Mare Štempihar: Nietzsche o učenju in poučevanju v času nihilizma	66
Jurij Verč: Filozofske pravljice Ermanna Bencivenge	73
Jernej Pisk: Kaj početi s športom pri pouku filozofije?	81
Helmut Engels: Razmislek o miselnih eksperimentih pri pouku	88
Andrej Adam: Kant kot utemeljitelj poučevanja filozofije	95
FILOZOFIJA IN LITERATURA	107
Mateja Gregorič Jagodic: Jadran kot avtobiografska zgodba v Vojnovičevi Figi	107
Janez Vodičar: Vloga tradicije in vrlin pri moralnem presojanju	112
FILOZOFŠKE REFLEKSIJE	118
Andrej Adam: Russellova filozofija vzgoje	118
Boris Šinigoj: Aristotelov um duše? Od samospoznanja k bogospoznanju	128
MEDNARODNA FILOZOFSKA OLIMPIJADA 2020	133
Blaž Sušnik: O vprašanju (ne)smisla	133
Una Iza Grandovec: Razprava o odnosu sebstva do okolja	138
Oskar Ban Brejc: Onstran dihotomije telo um	142

Uvodnik

Šolsko leto 2019/20 se je začelo povsem običajno, kakor mnoga pred njim. Toda marca 2020 se je spremenilo v še nikdar doživeto za ne še povsem staro, srednjo in mlado generacijo učiteljev in njihove mlade dijake in študente. Svet je zajela pandemija mutiranega korona virusa, ki je okrog Novega leta nekje na Kitajskem preskočil z divjih živali na ljudi in se bliskovito razširil po vsej obli. Marca, ko se je družbeno življenje ustavilo, je zavladal strah. Mediji so na pomoč poklicali filozofe in začeli objavljati njihova razmišljanja.

Nek slovenski filozof je na pogovorih, ki jih je v obdobju zapore javnega druženja organiziralo Slovensko filozofsko društvo, celo dejal, da je zapovedano fizično distanciranje (zmoto poimenovano socialna distanca) in zapiranje javnih prostorov celo največje etično dejanje v zgodovini človeštva. Izkazalo pa se je, da ima tak ukrep proti virusu morda celo več negativnih posledic kot virus sam. Ob covidu-19 smo se ljudje tudi, kot je opozoril Habermas, boleče zavedli meja svoje vednosti. In ta nevednost in z njo povezana negotovost še kar traja. Kot tudi trajajo ekstremna stališča, ki se pojavljajo, ko vednost umanjka in bi morali uporabiti svojo presodno moč, da bi se znašli v množici delnih informacij. Tako da virus boleče zastavlja vprašanje naše odvisnosti od znanosti, vprašanje, kako posredovati znanstvena spoznanja, da ne bo prišlo do nerazumevanja, predvsem pa vprašanje naše medsebojne povezanosti in odvisnosti. V obdobju, ko naj bi vsak sebe kot morebitni nosilec okužbe dojel kot grožnjo zdravju drugega in ko so soljudje potencialni nosilci okužbe za nas, so pod vprašaj postavljeni naši najbolj samoumevni medčloveški odnosi.

Vse to prav zahteva filozofsko refleksijo. Ne

gre za to, da v tej situaciji poskušamo pokazati, kako je filozofija relevantna v sodobnem svetu. Svet nas danes sili v odzive, ki neznansko potrebujejo filozofsko refleksijo, saj se nenadoma zavedamo vsega tistega, kar drugače ostaja samoumevno in neopaženo. Ker pandemija ne poneha, kar traja in se širi, vas vabimo, da za naslednjo številko premislite svoje izkušnje s poukom filozofije med njo in nam jih pošljete.

Za učitelje, dijake in študente se je začelo delo na daljavo s pomočjo informacijsko komunikacijske tehnologije. E-branje dijaških in študentskih izdelkov je postalo običajno in dobra priprava na dolgo načrtovano ocenjevanje mature pri filozofiji, ki bo od 2021 elektronsko.

V tej številki naj opozorimo na članek Sandija Cveka, ki je v resnici pismo učiteljem filozofije. Včasih je pretirano do karikature, včasih je kaj nekoliko retuširano, a brati ga gre kot resen prispevek k premisleku učnega načrta za filozofijo in k premisleku mature iz filozofije. In kot povabilo k še drugim refleksijam: učni načrt je vselej tudi dialog s časom, v katerem je nastal, saj ne more ignorirati učiteljske prakse v nekem obdobju, prepričan učiteljev in dijakov, skratka konteksta, v katerem pouk poteka. Sedaj je čas za prenovu učnega načrta in ta bo najbolj učinkovita, če bo temeljila na naši, tj. učiteljski refleksiji razredne prakse. Povabljeni k pisanju o tem.

Komunikacija na daljavo je omogočila Sloveniji po dvajsetih letih udeležbe na Mednarodni filozofski olimpijadi organizirati nadomestno e-IPO, ker je bila IPO v Lizboni zaradi pandemije odpovedana in prestavljena na naslednje leto. Kot pričajo objavljeni eseji treh bronastih dijakov, ima koncept mature, ki se je zgledoval pri mednarodni maturi, pozitivne posledice

za douniverzitetno snovanje v filozofiji. Tudi začelo se je dobro, prvi preskus gimnazijske filozofije na mednarodni ravni je bilo četrto mesto na IPO 1999 v Budimpešti, višek pa zlato v Atenah 2010.

Uredništvo

Alenka Hladnik

Platon pri maturi

Seminar za zunanje ocenjevalce

Smoter vsakoletnega seminarja zunanjih ocenjevalcev in maturitetne predmetne komisije, ki poteka tik pred maturitetnim izpitom, je priprava na zunanje ocenjevanje tekoče mature. Zunanji ocenjevalci dobijo od 10 do 12 vzorčnih komentarjev in esejev prejšnje mature, jih ocenijo, na seminarju pa se tiste odgovore, pri katerih se ocene pomembno razlikujejo, še enkrat prebere, čemur običajno sledi dolga razprava, katere cilj je poenotenje razumevanja kriterijev.

Letos se je seminar nekoliko razlikoval od prejšnjih, ni se dogajal med hektičnimi zadnjimi tedni pouka, saj tega razen priprav za četrte letnike ni bilo, potekal je na daljavo, in bil zadnji pred prehodom na elektronsko ocenjevanje, katerega smo odlagali, saj je brati pisavo z zaslona drugače kot s fizičnega papirja, še bolj drugačno je dojemanje vsebine. Toda matura 2021 bo za vse predmete elektronska, tudi za filozofijo. Vse troje je bilo verjetno razlog, da se je rodila ideja, naj zunanji ocenjevalci napišejo svoj komentar na odlomek Platonove *Države* mature 2019. Navodilo je bilo: »Kaj bi ti napisal v komentar, če bi bil odličen dijak, ki se nauči, kar mu učitelj naroči. Ni treba, da imaš talent za filozofijo, ampak hočeš jo imeti odlično in se učiš tako, da jo razumeš.« S komentarjema sta se odzvala Nina Miri Zalar in Sandi Cvek, kolega Mišo Dačić, ki se letos poslavlja od zunanjega ocenjevanja, je spisal daljšo analizo napak, ki jih kandidati delajo pri obravnavi Kanta, Marjan Šimenc pa na temo pozitivne in

negativne svobode po Berlinu. Sandi Cvek, ki je vse poletje razmišljal o filozofiji, o gimnazijskih profesorjih in maturi iz filozofije, upa, da se bo kdo odzval na njegovo pisanje. Torej, vabljeni k samorefleksiji in komentiranju njegovih pogledov.

Za ponazoritev, kako je letos potekala korespondenca med zunanjimi ocenjevalci in do nedavno glavno ocenjevalko (avtorico zapisa):

Uroš Lubej: »Predlagam pa, da pozornost tokrat usmerimo tudi v vprašanja pod besedilom. Po mojem mnenju so – glede na odlomek – rahlo problematična. Navodila za ocenjevalce pa so prav tako nekoliko vprašljiva, saj se še malce bolj oddaljujejo od odlomka.«

Alenka Hladnik: »Velja, potem analiziraj, prosim. Če je mogoče, kar se da hitro.«

Uroš Lubej: »Kaj misliš, naj analiziram? Da napišem, kaj je po mojem mnenju narobe z navodili?«

Alenka Hladnik: »Da. Meni se ta ne zdi slaba, ampak bi hotela slišati, kaj po tvojem mnenju ni v redu z navodili in vprašanji.«

Uroš Lubej: »V redu. Bom na hitro skiciral. Seveda se najbrž motim in gledam na vse skupaj iz svoje perspektive ali pa na način, kako sam z dijaki berem ta odlomek. Na to sem bil pozoren že lani, ko smo skupaj ocenjevali in je bilo toliko govora o nauku o idejah, čeprav se mi ni zdelo, da je to za odlomek bistveno (razen kolikor je to pri Platonu seveda vedno bistveno).«

Mogoče se torej motim, ampak rekel bi, da se navodila za ocenjevalca preveč osredotočajo na to, da morajo dijaki "razložiti nauk o idejah".

Kaj potem tisti, ki tega ne naredi, dobi slabo oceno? Navodila za dijaka (prvo vprašanje) pa niso povsem jasna. V navodilih, ki jih dobi dijak, sicer je vprašanje, na kaj se razume filozof. Na kaj pa se razume filozof? Prvič, vsekakor se razume "na ideje". In, drugič, razume se "na vladanje" – je idealen krmar. Če grem nazaj k navodilom in predpostavim, da mora dijak odgovoriti, da se filozof razume na ideje. V navodilih ni izrecno navedeno, da mora dijak tudi to, na kar se filozof razume, podrobno razložiti (da mora razviti, kaj ideje pravzaprav "so" in kako jih razumeti). Taka razlaga bi glede na kompleksnost vprašanja zahtevala samostojen esej. Kot učitelj bi – če bi pisali ta odlomek za vajo – vsekakor usmeril dijaka, da naj se osredotoči na druge stvari. Namreč navedeni odlomek predstavlja zaključek prisposodbe z ladjo. Prisposodba z ladjo pa ne ponazarja tega, kaj so ideje, in ni namenjena upodabljanju Platonovega nauka o idejah, ampak nastopi v kontekstu Platonove argumentacije, zakaj so filozofi najprimernejši za voditelja države. Nastopi v drugem delu te argumentacije, ko Sokrat odgovarja na očitke, ki jih izreka Adeimant proti tej Platonovi zamisli. Gre za očitek, da so filozofi neuporabni. In prisposodba z ladjo je izjemna ravno v tem, kako natančno (in hkrati slikovito) pokaže ne samo pogubnost demokracije, ampak tudi nujnost, da je filozofija v okviru demokratične (populistične) ureditve nujno (videti) neuporabna. Od dijaka pričakujem, da pokaže, kako v demokraciji (ali v kateri koli varianti "populistične" ureditve) nujno pride do tega, da na oblast pridejo ne tisti, ki znajo vladati (pri Platonu so to tisti, ki uporabljajo razum), ampak tisti, ki imajo vrlino prepričevanja, se pravi manipuliranja z lastnikom ladje (tj. z ljudstvom), ki je pri Platonu sicer veliko in močno, hkrati pa ne-umno. Ljudstvo je torej idealna tarča za dobre retorje, za nastopače, za manipulantе, za populistе. Na tej ladji je »uporabna« (torej videti uporabna) samo vrlina dobrega nastopanja. Znanja pa ni (še posebej pa ne znanja o vladanju), saj ga "dobri" retorji vedno uspejo z navideznimi

argumenti izpodbiti (vsaj v očeh množice, ljudstva). Ljudstvo torej ceni nastopače in zaničuje kot neuporabne vse tiste, ki se osredotočajo na iskanje (v očeh sofistov neobstoječe) resnice. Zato je filozof nujno videti neuporaben, in kolikor razkrinka nastopače, seveda tudi škodljiv, in zato izvržen iz ladje, ubit (paralela s prisposodo z votlino in usodo osvobojenca, ki se vrne v votlino, da bi popeljal tovariše v boljši svet in ker ogroža voditelje tam spodaj, ga tovariši ubijejo).

To je tisto, kar se meni zdi pri odlomku bistveno. In če tega komentar besedila vsaj približno ne nakaže, potem zame – pa če je še tako briljanten v razlagi nauka o idejah – ne more biti odlično ocenjen. Ne pristanem na to, da je Platonova Država samo in tudi ne predvsem nauk o idejah. Nauk o idejah v *Državo*, kolikor sam razumem, ni vpeljan kot centralna tema, ampak v okviru odgovorov na vprašanje, kdo so filozofi in zakaj so idealni voditelji države ...

Kaj torej napisati kot odgovor na prvo vprašanje? Krmar je strokovnjak za vodenje ladje, zdravnik za zdravje, vladar se razume na vodstvo, na kaj pa se po Platonu razume filozof?

Od dijaka bi pričakoval, da pove predvsem naslednje. Filozof je tisti, ki uporablja razum. Razume se na ideje in ker se razume na ideje, se razume tudi na vodenje države. Povezava med enim in drugim v Državi ni najbolj eksplicitno predstavljena. Tisti dijaki, ki berejo besedilo, pa poznajo prisposodo s slikarjem in prisposodo s slepcem. Filozof je torej tisti, ki *spozna Dobro, Lepo, Pravično in Resnično. Tako kot slepec ne more upodobiti predmeta, ki ga ne vidi, tako tudi tisti, ki ne vidi Dobrega, Lepega in Pravičnega*, ne more ustanoviti dobre, lepe, pravične in resnične države. Filozof je kot slikar: ker vidi dobro, lahko "naslika" dobro, se pravi lahko v državi uresniči dobro. In še več, ker vidi dobro, je lahko tudi sam dober. Kdo ne vidi dobrega, je lahko dober zgolj po naključju, najverjetneje pa bo na svoji (življenjski) poti zašel. Kot utelešenje dobrega filozof predstavlja

vsem državljanom zgled Dobrega, Lepega in Pravičnega – to ga dodatno kvalificira za voditelja države. Torej filozofa ne kvalificira samo njegova vednost, ampak tudi njegov značaj (ki pa je posledica njegovega vedenja, s čimer Platon obudi Sokratovo trditev, da tisti, ki ve, kaj je dobro, ne dela zla). In ni odveč dodati, da si filozof v resnici ne želi vladati – in, paradokсно, je ravno to tudi tisto, kar je pogoj, da edino on **zna** vladati, ga naredi za idealnega voditelja, ker nikoli ne bo želel za vsako ceno obdržati oblasti, ampak bo njegov edini motiv ustvarjanje Dobrega, Lepega in Pravičnega; ne bo zlorabil oblasti za osebne koristi, saj si želi samo eno: vedeti, spoznati ideje.

Odgovor na drugo vprašanje (zakaj so filozofi videti neuporabni) sem skiciral že zgoraj, ampak v osnovi gre za to, da v obstoječi državi obstaja samo ena »vrlina«, ki velja za pravo vrlino. To je spretnost prepričevanja (ugajanja, manipuliranja). Kdor to vrlino ima, je v obstoječi državi uspešen: se zavihti na oblast in vlada državi, pri tem pa mu uspe prepričati ljudstvo, da so za katastrofalno plovbo ladje, krivi drugi (na primer ravno pravi filozofi). Pomorščaki na obstoječi ladji cenijo samo tiste, ki imajo sposobnost manipulacije z ljudstvom, kar še dodatno krepí prepričanje o neuporabnosti filozofije. Filozofi so torej neuporabni, ker v obstoječi državi vrlina, ki jo imajo oni, se pravi vrlina spoznanja, ni cenjena. Oziroma marsikdo (pod vplivom napačne vzgoje in splošnega stanja duha v družbi) misli, da znanja sploh ni oziroma ne more biti. Poleg tega se v filozofijo podtaknejo ljudje, ki filozofiji niso dorasli (prispodoba s kovačem), ki filozofiji in njenemu ugledu delajo veliko škodo in ji dajejo videz neuporabnosti in celo škodljivosti.

Tretje vprašanje: Kako Platon združi vodenje države s filozofijo? (vprašanje je nekoliko nejasno, ampak verjetno bi ga dijaki morali razumeti v kontekstu odlomka, se pravi, če filozofija v obstoječi državi velja za neuporabno; naj dijaki pojasnijo, kakšna je vloga in položaj filozofije in filozofov v idealni državi). Navodila

za ocenjevalce tukaj nemara nekoliko zgrešijo sam odlomek pa tudi navodila dijakom, saj se osredotočajo na to, kaj se zgodi z dušo, ki spozna resnico ...

Kakor koli že: Platon je torej nasprotnik demokracije, saj je prepričan, da v demokraciji v resnici vladajo čustva in strasti; se pravi najnižji del duše. Politiki namreč manipulirajo z ljudmi, ljudstvo nato izbere namesto najboljše najslabše. Platon zagovarja vladavino razuma, vladavino filozofov. To je tudi prvi pogoj nastanka idealne države: da državo v svoje roke prevzamejo najbolj izobraženi. Drugi pogoj je temeljita sprememba v vzgoji in izobraževanju v novi državi. Za bodoče voditelje se smejo in morajo izobraževati samo tisti, ki imajo ustrezne značajske lastnosti, pri čemer je najpomembnejši razum. Bodoči voditelji so podvrženi temeljitemu in dolgo časa trajajočemu vzgojnemu procesu – država predvidi tako rekoč celotno njihovo življenjsko pot. Od prvih let, ko je poudarek na igri (telovadbi, glasbi itd.), do let, ko so podvrženi bolj resni izobrazbi (znanostim, ki vodijo v miselni svet), nato še dialektiki oziroma nauku o idejah. Ker mora biti bodoči voditelj tako »teoretik« kot »praktik«, je že kot otrok deležen tudi vojaških izkušenj oziroma poti v votlino (kot mladeniča ga vodijo na vojaške pohode, da okusi vojno, kasneje prevzema položaje v vojski). Ko je pripravljen, prevzame mesto voditelja države. Po obdobju vodenja pa ga država časti in hkrati pusti, da se vrne »iz votline« v svoja filozofska nebesa oziroma v preučevanje idej. Se pravi, kako Platon združi vodenje države in filozofijo: tako da ju tako rekoč spoji v neko nerazdružljivo "koalicijo". Tisti, ki ima moč, mora nujno "uporabljati" filozofijo (znanost). Tisti, ki se ukvarja z znanostjo, mora nujno imeti moč. Država načrtno goji znanost in filozofijo, znanost in filozofija pa ne moreta "lepodušno" stati izven države na nekem privilegiranem mestu "zunaj votline".

Moj odgovor na Uroševo pripombo bo daljši in upam, da bo iz njega razvidno, da je nauk o idejah ključen za razumevanje vseh v katalogu

predpisanih problemov k *Državi*. Seveda pa drži, da je teža nauka pri posameznem odlomku različna, pri nekaterih večja, pri drugih manjša, samo odstavek ali dva ali pa ves komentar na temo idej. Za spomladanski termin mature 2019 velja prvo, za drugi jesenski termin pa drugo. Kandidatu pomagajo podvprašanja v navodilu, čemu v odlomku naj namenijo več ali manj pozornosti. Seveda ne bo pisal k vsakemu odlomku na dolgo in široko o nauku o idejah, ampak prav ta je vezna nit vseh v katalogu navedenih problemov, ki lahko pridejo v poštev pri izpitu.

Platon kot maturitetna (ne)izbira

Pojasnilo: Nietzsche zaključuje Predgovor k *H genealogiji morale* z naslednjimi besedami: »Seveda, da bi izpolnjevali branje kot *veščino*, je potrebno predvsem nekaj, kar je dandanašnji prav najbolj pozabljeno – zato je še dovolj časa do takrat, ko bodo moji spisi 'berljivi' – potrebno je torej nekaj, za kar moramo biti skorajda krava, nikakor pa ne 'moderni človek': *prežvekovanje ...*«. Če že Nietzschejevi sodobniki niso več imeli izpopolnjenih bralnih veščin, kakor se je pritoževal, jih imajo naši dijaki dandanes še veliko manj. Zato jih je treba spremeniti v »teličke« branja. Že pred 25 leti ob uvajanju zunanje mature je bilo očitno, da jim je treba pomagati pri »prežvekovanju« filozofskih besedil oziroma pri poglobljenem, analitičnem branju. Zato sem takrat sestavila podrobna vprašanja, ki so jih vodila skozi besedilo, od vrstice do vrstice. Dijaki so morali nanje odgovoriti pisno ter nato iz odgovorov in njihovih razlag sestaviti besedila, ki so zajela večino vsebine k vsakemu od v katalogu navedenih problemov oziroma vprašanj in nato napisati iz tega še šest komentarjev za oceno. Da bi besedilo udomačila dijakom, so se šli celo igro vlog (primera o ladji), si ogledali dokumentarce o *Državi*, o matematiki in še prav posebnega o arhitekturi stolov (naslov žal pozabljen), jih do najtežjega vodila skozi zgodovinski razvoj idej od Talesa do Sokrata, od Platona do Aristotela, aktualizirala z množičnimi mediji, Marxovim *Komunističnim*

manifestom, tretjim svetom Karla Popperja, dodajala k branju 1. knjigo, sokratski dialog o pravičnosti, odlomke iz preostalih knjig ... In komaj katerega dijaka pripeljala do filozofskega spraševanja oziroma do »vstopa v miselni svet«. In vsako leto, prav od poskusne mature leta 1994, so o njem vroče diskutirali in polemizirali zunanji ocenjevalci, saj je bil Platon najpogostejša izbira. Po nekaj letih sem se odločila Platona za vselej umakniti s svojega spiska besedil za maturo. Kako je bilo to mogoče, ko pa sta bila Platon in *Država* moje prvo srečanje s filozofijo, delo me je fasciniralo (me še vedno) in zapeljalo v filozofijo, ko sem bila mlajša od dijakov, kandidatov za maturo. Odločitvi je botrovalo spoznanje, da s(m)o vstopajoči v filozofijo različni, zato dijakov nujno ne fascinira isto kot učitelja, pa da *Država* navkljub vsej svoji pomembnosti morda ni najboljše besedilo za vstop v filozofijo. Nemara pa je tudi slog pisanja neprimeren, Sokrat (Platon) je v izbranih knjigah akademski, učiteljski, predava, opisuje, razlaga, skratka nič posebnega, prav nič ni podoben Sokratu iz *Apologije*. Dijaki, navajeni poučevanja in učenja na pamet, slog prevzamejo in nadaljujejo skladno z njim, tj. se bolj ali manj natančno naučijo vsebin, pogosto tudi po povzetkih, še raje po zapisnikih. Na ogled postavljam svoja takratna navodila, gradiva in razdelave.

Navodilo za pisanje komentarja besedila v 1. izpitna pola

Zelo pomembno pri komentarju je, da umestite odlomek v kontekst celotnega dela, s čimer pokažete, da poznate celoto, da ste *Državo* prebrali in natančno poznate določena mesta, da Platonove teze razumete in jih znate razložiti, da znate pokazati, kje se vam zdi nerazumljiv, kje so njegovi argumenti šepavi, kaj so njihove skrite predpostavke, da pokažete, kam vodijo njegove zamisli – torej lahko stopite v dialog z njim ... Problemi, vprašanja, ki jih je treba obravnavati v Platonovi *Državi*, so predpisani v maturitetnem izpitnem katalogu, spodaj so vsebinsko razdelani, in če boste v svoje sestav-

ke (okrog 800–1000 besed na vsako temo) zajeli njihovo vsebino, razdelano po alinejah, se nimate česa bati na izpitu. Seveda veljajo tudi pri komentarju pravila za pisanje eseja.

a) Filozofi voditelji države

1. Citat iz 5. knjige (18, 473c-473e).
2. Pravična država (delitev na stanove, definicija pravičnosti).
3. Delitev duše.
4. Razlika med pravim in nepravim filozofom (filodoksom, sofistom).
5. Neuporabnost filozofov.
6. Filozof in teorija idej.
7. Vzgoja filozofov (in tudi vojščakov) (7. knjiga).
9. Voditelji države – strokovnjaki v današnjem pomenu besede.
10. Ali obstaja politika kot znanost?
11. Primerjava platonskih filozofov z Marxovimi komunisti.

b) Uresničitev idealne države (prevzem oblasti, vzgoja državljanov)

1. Izpišite relevantne odlomke:
 - a) filozofi prevzamejo oblast oz. vladarji postanejo filozofi (5. knjiga, 18, 473c-473e)
 - b) čiščenje države (6. knjiga)
 - c) pisanje ustave (6. knjiga)
 - č) preselitev državljanov na podeželje (7. knjiga)
 - d) vzgoja državljanov (začetek 5. knjige in 7. knjiga).
2. Revolucionarni prevzem oblasti – ali pri Platonu gre zanj?
3. Lahko tudi premislek, kaj vam je bližje,

revolucionarna sprememba, ki hoče takoj dobro družbo v skladu z zamislijo z odpravo krivic in odstranitvijo tistih, ki jih (lahko) povzročijo, ali pa vam je bližja pot reform, ki postopoma na podlagi konsenza večine izboljšuje družbo. (Karl R. Popper: »Esteticizem, perfekcionizem, utopizem« v *FNM* 1-2/1999, str. 59-66.)

c) Narava filozofije (predmet, metoda, cilj)

1. Predmet so ideje – tu spet vpeljete teorijo idej.
2. Metoda je dialektika (splošno /st. gr./ dialegesthai – razpravljati; dialektike tehne – veščina razpravljanja, dialoga in diskusije; Platon – umetnost diskutiranja na podlagi nasprotujočih si mnenj, je veščina delitve stvari na vrste in rodove, da bi bilo z njimi moč diskutirati in da bi z analizo in sintezo po logičnem postopku prišli od najnižjih pojmov do najvišjih).
3. Cilj – spoznanje idej in najvišje ideje dobrega, slednja omogoči filozofu *razumnost v praktičnem življenju*. (6. knjiga 12-13; 7. knjiga, 3; 517b-517c). Ljudje po krivici mislijo, da so filozofi za državo neuporabni, ker lahko uresničujejo ideje pravičnosti in resničnosti, se morajo vključiti v družbeno življenje, kajti država, ki jim omogoči vzgojo, zaradi katere se v svet idej tudi povzpnejo, ima pravico terjati, da jo s svojo razumno vladavino osrečijo, čeprav bi se oni najraje zadrževali v svetu idej.

č) Vedenje in mnenje

1. Povežite s teorijo realnosti: kaj je predmet mnenja (domnevanja in verjetja), kaj je predmet spoznanja (znanstvenega in filozofskega, razumskega in umskega)? Mnenje – posamezne stvari in njihove sence; spoznanje – matematične bitnosti in ideje.

2. *Korespondenčna opredelitev resnice: ujemanje med mislijo in stvarjo.* Če stvar oziroma predmet spoznanja spada v svet posameznih stvari – ta stol, ta človek, oni hrast – potem je misel samo domneva, mnenje, ne pa spoznanje. Zakaj? Zato, ker so posamezne stvari nastale, spremenljive, minljive, nepopolne. Ko se stvar spremeni, sodba, ki je bila trenutek prej še resnična, zdaj ni več. Če pa vzamemo za stvar (predmet) spoznanja/misli idejo, ki je resnična, nenastala, nespremenljiva, neminljiva, brezčasna, popolna, potem je taka tudi naša misel. Kajti ne moremo reči, da je nekaj pravo spoznanje, če drži samo nekaj časa. Tu se Platon zgleduje po matematiki, matematična spoznanja so nespremenljiva, brezčasna, neodvisna od spoznavajočega. (Ne pozabite, da je hotel Platon s svojo teorijo realnosti in spoznanja misliti tudi pitagorejsko tezo, da narava števila ne pozna prevare, in število kot počelo je večno, nespremenljivo, nenastalo itd., kakor ideja ...)

d) Dva svetova

1. Ontološki dualizem (nasploh).
2. Delitev realnosti na dva svetova (oziroma dve področji):
 - opis vidnega sveta.
 - opis miselnega sveta (predvsem sveta idej).
 - odnos med obema svetovoma (teorija deležnosti, posnemanja).
3. Zgodovinsko filozofski kontekst (jonski naravoslovci, Parmenid, Heraklit, pitagorejci, atomisti, sofisti, Sokrat).
4. Povezava obeh svetov s Platonovo teorijo spoznanja.
5. Primerjava s krščanskim dualizmom.
6. Kantov dualizem (fenomenalni in nuomenalni svet).
7. Nietzschejeva kritika dualizma (Somrak malikov).

8. Karl R. Popper: »O teoriji objektivnega sveta« (tretji svet) v *FNM* 1-2/1999, str. 55-59.

e) Ideja dobrega

1. Izpišite relevantna mesta.
2. Povzemite prispodobo o soncu.
3. Teorija idej in ideja dobrega.
4. Kritika teorije idej (v *Parmenidu*, Jerman 1994, str. 37).
5. Ali je dobro lahko užitek, naslada (hedonizem)?¹

f) Interpretacija prispodob o ladji, soncu, daljici in votlini

Če bo odlomek iz kakšne od prispodob, potem morate natančno poznati njeno vsebino in jo nato povezati z ustreznim problemom. Prav tako se pričakuje vaša interpretacija, ki pa mora biti filozofsko ustrezna. Zgled naj bo 1. poglavje pri Fürstovi.

1. Prispodoba o ladji ponazarja dva problema:

- Opišite vsebino prispodobe.
- Platonovo nezadovoljstvo z demokratično družbeno ureditvijo: analizirajte, kako prikazuje ljudstvo in kako politike.
- Hkrati pa nakazuje tudi Platonovo rešitev: krmar je prispodoba za vladarja – filozofa.

2. Prispodoba o soncu

- Opišite vsebino prispodobe.
- Dopolnite jo s prispodobo o votlini (pot spoznanja, cilj spoznanja, praksa).

¹ Kot učni pripomoček sem izdelala preglednico, ki omogoči razumevanje predhodnikov Platonove metafizike, v navezavi na lestvico abstrakcij iz delovnega zvezka, ki ga uporabljam pri splošnem pouku. Glej Hladnik, *Poučevanje filozofije skozi Sokrata, Gadamerja in lastno prakso*, mag. naloga, 2016.

- Smiselno jo je povezati s Platonovo teorijo idej.

3. Prispodoba o daljici

- Opis.
- Teorija realnosti: vidni svet – miselni svet (tema je poseben problem).
- Teorija spoznanja: mnenje – spoznanje (tema je poseben problem).
- Smiselno vpeljite zgodovino filozofije (na kratko v Jerman 1994, str. 19–31): pitagorejci (matematika, števila kot počelo, resničnost matematičnega spoznanja); Parmenid (lastnosti biti; spoznamo, kar biva; zakon izključenega protislovja; videz, resnica); Heraklit (nenehna sprememba, nasprotja); sofisti (relativizem – nemožnost resničnega, objektivnega spoznanja; nepravi filozofi po Platonu); Sokrat (dialektika, definicije pojmov, pojmi so predmet resničnega spoznanja).
- Nehipotetični začetek (ali v prevodu Kocijanciča *Nepredpostavljeno*, Počelo) 511b; (glej jonske naravoslovce v Jerman 1994, str. 19–24).
- Razlika med znanostjo (strokovne znanosti, matematika) in filozofijo. Predmet, metoda strokovnih znanosti, njihov cilj je spoznanje, so tudi sredstvo, ki vodi naprej v filozofijo (opišite pot izobraževanja, ki jo mora prehoditi človek, ki je sposoben postati čvar in na koncu filozof).

4. Prispodoba o votlini meri na več problemov:

- Opišite vsebino prispodobe, ki v sebi združuje obe predhodni, o soncu in daljici.
- Prikazuje pot do resničnega spoznanja: treba se je odlepiti od čutnega sveta, da bi dospeli v miselni svet in prišli

do resničnega spoznanja; je uvod v Platonov koncept vzgoje, ki ga natančno razdela v 7. knjigi.

- Govori o težavnosti poti, spremlja jo bolečina, in o tem, da potrebna prisila, da bi se odvrnili od vidnega sveta.
- Govori o Platonovi teoriji realnosti – dveh svetovih (vidni svet – svet v jami / miselni svet – svet zunaj jame).
- Povezuje se s političnim programom – filozof, ki na koncu spozna idejo dobrega, razumno deluje v zasebnem in javnem življenju in je usposobljen za vladanje državi. Platon tako pred filozofijo postavi dve nalogi: po eni strani ji gre za spoznanje resnice, za teorijo, po drugi pa ima praktičen cilj, usposablja za pravičnega vladarja zaradi spoznanja ideje dobrega.

g) Filozofija in druge znanosti

1. Prispodoba o daljici: razlika med matematiko in drugimi znanostmi ter filozofijo.
2. Funkcija znanosti v vzgojnem programu čvarjev (opis).
3. Kakšen je odnos med filozofijo in znanostjo danes? Kaj vi menite o tem?

Pomožna literatura

Marija Fürst, Nikolaus Halmer, *Filozofija*, DZS, Ljubljana 1996, str. 11-17.

Frane Jerman, *Filozofija*, DZS, Ljubljana 1994, str. 19-42.

Donald Palmer, *Ali središče drži?* DZS, Ljubljana 1995.

Izbrane številke revije *FNM* (filozofska revija za učitelje, dijake in študente).

Komentar odlomka (matura 2019)²

Platon: Država

»Povej mu, da ima prav, če trdi, da so ravno najsposobnejši med filozofi v očeh ljudstva neuporabni. Krivde za to neuporabnost pa ne sme pripisovati filozofom, temveč tistim, ki jih ne znajo ustrezno zaposliti. Ni namreč naravno, da krmar prosi pomorščake, naj ga postavijo za vodjo ladje in da 'modri hodijo pred vrata bogatašev'; kdor si je te besede izmislil, se je zmotil; pravilno se glasijo takole: kdor je bolan, najsi bo bogat ali reven, mora iti pred vrata zdravnikov, in vsakdo, ki čuti potrebo, da bi ga kdo vodil, se mora napotiti k vratom tistega, ki se razume na vodstvo; zato vladar, če res kaj velja, ne bo prosil podložnikov za dovoljenje, da jim vlada. Tako se tudi ti ne moreš zmotiti, če današnje oblastnike v državi primerjaš z mornarji, kakor smo jih pravkar opisali, tiste druge, ki jim veljajo za neuporabne zvezdoglede, pa s pravimi krmarji.«³

Navodilo za pisanje komentarja

Dani odlomek (prisposodbe o ladji) govori o neuporabnosti filozofov v državi. Odlomka ne obnavljajte, temveč ga komentirajte v obliki **razlagalnega** eseja, ki naj bo dolg vsaj 600 besed. V eseju odgovorite na vprašanja:

– Krmar je strokovnjak za vodenje ladje, zdravnik za zdravje, vladar se razume na vodstvo, na kaj pa se po Platonu razume filozof?

– Zakaj so najsposobnejši filozofi v očeh ljudstva neuporabni v obstoječi državi?

² Avtorja sta se odzvala izzivu in napisala komentarja tako, da sta se postavila v vlogo kandidata pri maturi.

³ Platon: *Država*. Prevod Jože Košar. DZS, Ljubljana 1976, 6. knjiga, str. 210–211.

– Kako Platon združi vodenje države s filozofijo?

Pri komentiranju odlomka upoštevajte tudi kontekst celotnega dela.

Navodila za ocenjevalce

Odlomek iz (prisposodbe o ladji) govori o neuporabnosti filozofov v državi. Najbolj sposobni filozofi, tj. tisti, ki niso po pomoti zašli v filozofijo in jo spravljajo ob dober glas pri ljudstvu, se ukvarjajo z idejami in se ne brigajo za drugo, kakor zanje. Naloga kandidata je, da razloži nauk o idejah, opozori, kakšne spremembe se zgodijo v procesu filozofskega izobraževanja / vzgoje pri posamezniku z razumsko dušo, ko spozna idejo dobrega. Platon pravi, da ga poznavanje ideje dobrega naredi razumnega in pravičnega, prav razumnega in pravičnega vladarja je treba postaviti na čelo polis, da bosta srečna in in polis in državljani.

Nina Miri Zalar

Načrtovanje popolne polis se v Platonovem delu *Država* razkriva skozi dialog med v pogovor stalno vpetim Sokratom ter Trazimahom, Adejmantom, Glavkonom in drugimi. Jedro načrta je moč najti v peti, šesti in sedmi knjigi, kjer Platon skozi Sokrata v precizni določitvi vlog posameznikov v polis na njen vrh postavlja filozofa. Soočenje dejanskih, obstoječih držav z utopično idejo popolne polis razkriva pomanjkljivosti nerazumevanja prave vrednosti tistih, ki v trenutnih državah ostajajo neuporabljivi, v idealni pa bi opravljali delo vladarja, to je filozofov. Slednje je kot problem izpostavljeno v navedenem odlomku in se nanašajoč na prisposodbo o ladji izpelje v pojasnitev vprašanja o filozofovi vsebini.

Platonov načrt popolne države predpostavlja obstoj popolnosti oziroma absoluta. Sledeč nauku o idejah naj bi tako obstajalo dvoje

svetov. Prvi, svet teles oziroma svet materije, nosi lastnosti nepopolnega, nastalega in minljivega, spremenljivega, skratka relativnega. Drugi, prvemu nadrejeni, pa je svet, v katerem bivajo popolnosti oziroma ideje. Svet teles je kot posnetek popolnosti ontološko odvisen od idej, ki po Platonu obstajajo v kraljestvu idej. Človek, ki je sestavljen iz duše in telesa, lahko s slednjim preko čutnih zaznav spozna zgolj telesno. V duši je potencial za spoznanje oziroma uzrtje absolutna. To torej pomeni, da so ideje dostopne zgolj duši oziroma umu. S pomočjo prispodob o votlini je točka uvida Sonca, ki prispodablja najvišje, tj. absolutno dobro – najvišjo idejo, iz katere vse izvira – prikazana kot pot iz votline, ki posameznika osvobodi navezanosti na izključno telesno in s tem na najnižje stopnje spoznanja – domnevanje in verjetje. Na dnu votline preostali ne poznajo dejanskosti za in nad njimi ter sence, ki se kažejo na steni, jemljejo za edino obstoječe. Le tistemu, ki opravi pot anamneze, pot vnovičnega pomnjenja, je dostopen svet zunaj votline, ki prispodablja kraljestvo idej. Pot iz votline se skozi pogovor med Sokratom in sogovorniki kaže kot dolga in težavna, kajti sprijaznjenje z dejstvom, da je svet, ki se je do nedavnega zdel edini resničen, pravzaprav najmanj dejanski, najbolj relativen, je že samo po sebi zahtevno. A tej nalogi sledi nova, ki zahteva vzgojeno dušo, zmožno uzreti absolutno dobro in hkrati ta uvid prenesti nazaj v votlino s ciljem, da prebivalci države zaživijo v pravično urejeni polis. Tovrstni nalogi so zaradi svoje naravne nadarjenosti kos izključno filozofi. Vendar so, kot razlaga Sokrat, filozofi v trenutnih državah razumljeni kot neuporabni. Nekateri med njimi se po lastni volji z željo po ukvarjanju s filozofijo umaknejo iz javnega življenja, spet drugi svojo nadarjenost napačno uporabijo. Hkrati se, zaradi koristi, ki jih to prinaša, za vodenje države odločijo tisti, ki zmožnosti vodenja nimajo, a so zmožni prepričati množico v upravičenost opravljanja prav te vloge. Slednje Platon ponazori s prispodobo o ladji, kjer ta predstavlja demokratično državo, lastnika ladje njeni prebivalci, mornarji, ki se,

brez pravih veščin, potegujejo za mesto krmarja, pa predstavljajo filodokse, ki prebivalce, kot preučeno zver, prepričajo v izbiro njih samih za vlogo vodilnih v državi. Ta ladja, ki jo vodijo za to mesto neprimerni ljudje, ker prave vednosti in znanja nimajo, plove nenadzorovano in nepremišljeno. Taka država ni dobra in ni pravična. Nasprotno bi prav taka bila, v kolikor bi jo, kot izučeni in sposobni krmarji, vodili filozofi. Slednji bi tovrstno vlogo morali – četudi je ne bi želeli – opravljati ne zgolj zaradi naravne nadarjenosti, ampak predvsem zaradi dolgotrne vzgoje, ki bi jim jo nudila novo ustvarjena popolna polis. Prav vzgoja je natančno premišljena v načrtovanju ustroja idealne polis, v kateri so prebivalci razvrščeni v troje stanov. Duša, ki jo sestavljajo poželenjski del, hrabrost in razum, ima v sebi potencial na posameznem delu, in ta je podlaga za razvrstitev bodisi v stan obrtnikov in trgovcev bodisi v stan čuvarjev ali v stan vladarjev. Zadnjega lahko po 50-letni vzgoji in številčnih prestanih preizkusih zasede tisti, ki je državo zmožen voditi pravično in dobro. Tisti, ki je polis pripravljen in zmožen voditi kot eno in zaradi polis same. Bodoči vladar, čigar zlata duša je preko izkazane nadarjenosti na razumskem delu zgodaj prepoznana, je filozof, ki je vzgojen skozi telovadbo in muzično umetnost najprej, aritmetiko, geometrijo, stereometrijo in astronomijo v nadaljevanju – kar mu omogoči znanstveno mišljenje in s tem odmik od mnogoterosti – in naposled doseže vzgojo na najvišji in najzahtevnejši ravni, to je dialektiki. Najboljši med čuvarji, filozofi, po dolgih letih vzgoje in uspešno prestanih praktičnih dejavnostih zasedejo častno mesto vladarja, ki nima zasebne lastnine. Edini njegov interes je uspešno vodenje polis, ki naj bo kot enota čim boljši posnetek ideje dobrega.

Idealna država je načrt, ki ga je po Platonu mogoče doseči s pomočjo plemenite prevare. Ureditev v njej predpostavlja jasno določeno vlogo, ki jo njeni državljani opravljajo v dobro celote, pri tem pa sreča posameznika ni bistvena. Moč filozofa vladarja je absolutna in

odločitve, ki jih sprejema, odločajo o usodi slehernega posameznika v polis. In ravno zato, ker navsezadnje izključno on poseduje zares pravo vednost, ta država pluje pravilno in pravično.

Sandi Cvek

Razumeti dani odlomek iz Platonove *Države* pomeni razumeti podobnost med počtetjem zvezdogledov in filozofov. Zakaj ni mogoče biti dober pomorščak oz. krmar ladje, ne da bi bil hkrati dober zvezdogled? Zato ker je orientacija po zvezdah nujni pogoj varnega plutja po morju. Zvezdno nebo je s svojimi brezčasnimi oz. nespremenljivimi konstelacijami, ki se urejejo in pravilno gibljejo okoli večno nepremične Severnice, edino (če za trenutek pozabimo na kompase in druga tehnična pomagala), po čemer se pomorščaki sploh lahko ravnaajo, da svoje ladje lahko pripeljejo tja, kamor jih pač hočejo pripeljati. Vse ostalo, s čimer imajo opraviti – morje s svojimi valovi in nebo s svojimi oblaki – se namreč nenehno giblje in spreminja, zato jim je pri njihovi plovbi bolj v oviro kot v pomoč. In približno to, kar počnejo izkušeni pomorščaki, počnejo tudi platonski filozofi, ko dvignjeni nad empirični svet nenehne spreminjanja, nastajanja in minevanja, kjer je pravzaprav vsaka konkretna stvar in pojav nekakšna heraklitska reka, v katero ni mogoče stopiti dvakrat; zrejo brezčasni, nenastali, neminljivi, nespremenljivi in s tem popolni svet idej.

Najbolj znano besedilo, v katerem Platon spregovori o svoji znameniti teoriji idej, je seveda *Zgodba o votlini*, katere največji paradoks pa je v tem, da je to, morebiti celo najslavnejše filozofsko besedilo vseh časov, dejansko zgodba – in potemtakem umetnostno, v jeziku metafor napisano besedilo. V tej zgodbi so jetniki, ki celo svoje življenje strmijo v sence, ne da bi vedeli, da gre za sence, prispodoba vseh tistih ljudi (ogromne večine človeštva!), ki so tako zelo priklenjeni na svoja čutila, da so prepri-

čani, da je to, kar vidijo, oziroma zaznavajo – edina resničnost, ki ji v svoji zdravorazumski preprošćini rečejo – svet. Platonova votlina je torej prispodoba empiričnega sveta, sence na njenem dnu, v katere kot v transu strmijo jetniki, so čutne zaznave, kipi, ki te sence mečejo, so snovne stvari; ogenj, ki gori visoko zadaj nad jetniki, je naše fizično sonce, in ubežnik je seveda filozof. Ta se po naporni in nevarni poti skozi strmi rov prebije v zunanji svet, kjer se sprva sploh ne znajde, saj ga povsem zaslepi sonce s svojim bliščem. Najprej ves nebogljen in razbolen gleda tisto, kar je gledal v votlini, in česar je vajen – namreč sence in odseve. Ki pa so tokrat odsevi resničnih stvari in ne po njih posnetih kipov, in jih meče sonce, ne pa ogenj – in predstavljajo pojme kot miselne odseve idej. Ko se mu oči privadijo silnega blišča, pa se ubežnik končno zazre v veličastno lepoto zunanjega sveta – sveta idej, in v njegovega gospodarja sonca – ideje dobrega.

Pri čemer seveda velja biti previden, saj pri razvpitem Platonovem ontološkem dualizmu oz. teoriji dveh realnosti, ki naj bi bila razvidna iz te zgodbe, ne gre zgolj za to, da 'je votlina le slab posnetek zunanjega sveta oz. da so konkretne stvari in pojavi le slabi, nepopolni (spremenljivi in minljivi) posnetki, konkretizacije, materializacije, brezčasnih, nenastalih, neminljivih, nespremenljivih, popolnih idej'. Mar ni Platonova veličina ravno v njegovem uvidu, da sveta, ki ga zaznavamo s svojimi čutili, sploh ne bi moglo biti in ga tudi ne bi bilo mogoče razumeti, če ne bi bilo nekega drugega – nesnovnega in neizkustvenega sveta brezčasnih in popolnih bitnosti, ki služijo kot nujna platforma vsemu bivanju in tudi vsemu razumevanju. In tej platformi Platon pravi svet idej. Ključno ontološko vprašanje se glasi: Na kakšen način obstaja karkoli? In Platon na to vprašanje odgovarja: Kot konkretna (spremenljiva in minljiva) stvar ali pojav, ki pa je vedno tipska (drevo, ptica, žuželka, oblak, lepota, pogum, pravičnost ...) In tam, kjer so tipi, morajo nujno biti tudi prototipi. Oz. arhetipi. Oz. ideje.

In tako kot se krmar spozna na vodenje ladje, zdravnik na zdravje in vladar na vodstvo, se po Platonu filozof spozna na ideje. In zato ker se zaradi uvida v obče ne izgublja v posameznem, in se je zaradi razumevanja celote sposoben dvigniti tako nad svojo lastno kot tudi nad tujo sebičnost – bi moral biti voditelj države oz. njen vladar. Da pa je v praksi povsem drugače, je najhujša Platonova frustracija, saj vsečna in agresivna sofistika s svojo nabuhlo in pogosto tudi lažnivo retoriko vse prevečkrat igraje pomete s filozofijo. To najlepše pokaže tragični, že prav depresivni konec *Zgodbe o votlini*, ko ne samo da najboljši ne postane voditelj povprečnih in slabih, ampak postane predmet njihovega norčevanja in v končni fazi pade kot njihova žrtev. Vprašanje, ki Platona najbolj vznemirja, je: kako urediti človeško družbo, da bo pravična, oz. medčloveške odnose, da bodo čim boljši? Kako najboljše posameznike zaščititi pred slabo in neumno večino? Zato je centralni problem Platonove filozofije – politika, in centralni problem njegove politike – vzgoja. In v tem smislu je njegova *Država* po eni strani neusmiljena kritika dejanske, krivične politike in hkrati načrt neke nove – pravične.

Mišo Dačić

Kant pri vprašanju morale

Največja težava, ki se pri kandidatih pojavlja v zadnjih letih, je, vsaj po mojem opažanju, težava s prepoznavanjem filozofske problematike, ki jo vsebuje naslovna trditev. Naslednja težava pa je, da četudi prepoznajo problematiko, avtorja/e, smer, jih napačno razumejo ali pa jih ne poznajo v tolikšni meri, da bi lahko relevantno razpravljali o dani trditvi, kar bom ilustriral na primeru spodnje maturitetne naloge.

Razpravljajte o trditvi: Delovanje na podlagi nagnjenj, čustev ali pričakovanja koristi ni avtonomno, zato tudi ni moralno.

Navodila za ocenjevanje

Trditev se nanaša na podpoglavje utemeljevanje moralnih načel. Zagovarjal bi jo predstavnik etike dolžnosti. Naloga kandidatov je premisliti, ali je trditev mogoče utemeljiti ali pa obstaja uspešna kritika. Pri tem imajo možnost predstaviti Kantovo etiko dolžnosti na eni strani, utilitarizem, hedonizem in etiko vrline pa na drugi strani. Uporabijo lahko pojme, kot so: avtonomija/heteronomija, deontologija, konsekvencializem, utilitarizem, etika vrlin, motiv, posledice, kategorično/hipotetično ...

Komentar

Pričujoči naslov eksplicitno govori o (1) delovanju na podlagi nagnjenj ... (2) avtonomiji in (3) (ne)moralnem. Implicitno pa vsaj še o (1) teleološki/deontološki etiki, (2) avtonomiji/heteronomiji morale, (3) kriterijih moralnosti in seveda (4) o potencialnih avtorjih/smereh – Kant, Aristotel, Aristipos, Epikur, Bentham, Mill, etika vrline, hedonizem, utilitarizem, etika dolžnosti.

Osredotočil se bom samo na Kanta oz. na pojme, ki se v naslovu nanašajo na Kantovo

etiko in težave, ki jih imajo dijaki z njihovim razumevanjem.

Avtonomija

Kantov pojem avtonomije dijaki najpogosteje razumejo v pomenu neodvisnosti. Nekateri jo razumejo kot »neodvisnost od zunanjih moralnih norm«. Drugi kot »neodvisnost od iracionalnega« in celo poenostavljeno izenačujejo avtonomijo in razumskost, o čemer seveda ne more biti govora. Vsaj v takem smislu, kot oni mislijo, ne.

Avtonomija je seveda neodvisnost. Toda tisto, kar morajo kandidati razumeti, je – neodvisnost od česa?

Svobodna volja

Pri zgornjem vprašanju o neodvisnosti vstopimo pri Kantu v polje pojma svobode oz. svobodne volje. Ta je pri Kantu pojmovana drugače, kot smo večinoma vajeni, in to je tudi nekaj, kar dela kandidatom velike težave. Tu gre izrazito za svobodo (neodvisnost/avtonomijo) od zunanjih določitvenih razlogov volje.⁴ Ali preprosteje povedano, od vseh subjektivnih dejavnikov (nagnjenja, čustva, pričakovanja ...), ki bi lahko bili vzrok/motiv našega delovanja. Zakaj?

Univerzalna etika

Za razumevanje zgoraj zastavljenega vprašanja se moramo vrniti v samo antropološko izhodišče Kantove etike. Kant človeka pojmuje kot umno bitje. Etika, ki jo išče oz. želi ustvariti, je etika, ki bi veljala za »sleherno umno bitje«⁵. Torej išče etiko, ki bi veljala za vse (umne) ljudi, in to je njegova izhodiščna predpostavka.

Sedaj pa lahko pričnemo graditi.

In kakšna naj bi bila ta etika, na čem naj bi bila utemeljena? Ker je mišljena univerzalna etika

⁴ Kant, Immanuel: *Kritika praktičnega uma*, Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana 1993; str. 72

⁵ Kant, str. 21.

kot etika, veljavna za sleherno umno bitje, mora biti torej utemeljena na nečem, kar je lastno vsem tem umnim bitjem. In edini skupni imenovalec vseh njih je **um sam**. Vse drugo so takšna ali drugačna subjektivna določila, čustva, nagnjenja, pričakovanja.

Na tem mestu bom preskočil načela delovanja (subjektivna/objektivna), hipotetični in kategorični imperativ.

Torej.

Če naj bo etika univerzalna, mora biti utemeljena na umu, edinem skupnem imenovalcu umnih bitij. To pomeni, da mora biti volja (gibalo delovanja) svobodna oz. osvobodjena vseh zunanjih določitvenih razlogov. Torej osvobodjena vseh **subjektivnih** razlogov za delovanje. Subjektivni razlogi za delovanje so tisti, ki eno umno bitje ločijo od drugega. Za osebna napotila za delovanje (maksime/hipotetični imperativ) so lahko čisto primerna in dobrodošla, vendar ravno zaradi svoje subjektivnosti ne morejo biti univerzalna. Veljavna za sleherno umno bitje.

In v tej točki se stakneta svobodna volja in avtonomija delovanja.

Napotilo (praktično načelo) za delovanje slehernega umnega bitja (praktični zakon) je lahko utemeljeno samo v skupnem imenovalcu (umu) in osvobodjeno vseh določitvenih razlogov volje (svobodna volja).

To napotilo je seveda **temeljni zakon čistega praktičnega uma** – kategorični imperativ (pustimo ob strani, da obstajata dve verziji).

»Deluj tako, da lahko velja maksima tvoje volje vselej hkrati kot načelo obče zakonodaje.«⁶

Če poenostavimo: delovali naj bi tako, da je lahko naše osebno načelo delovanja povzdignjeno v načelo delovanja vseh umnih bitij/ljudi.

⁶ Kant, str. 33.

Tu pa pridemo do še ene točke, ki kandidatom velikokrat dela težave. Napotilo interpretirajo kot posplošitev dejanja samega in ne **načela dejanja**, v čemer je pa velika razlika.

Načelo delovanja in njegova potencialna posplošitev je v nadaljevanju temeljni kriterij (ne)moralnosti in legalnosti, ne pa dejanje samo.

Kriteriji moralnosti

Kant pozna samo en kriterij moralnosti dejanj. Dejanje je moralno, če smo ga storili iz občutka dolžnosti do kategoričnega imperativa. Če smo ga storili **zaradi** kategoričnega imperativa. Torej je **edini** pravi moralni vzgib delovanja kategorični imperativ. Zakaj?

Ker je moralni zakon (kot smo že videli) utemeljen v umu, potem taisti um (umno bitje) čuti dolžnost delati tako, kot velewa kategorični imperativ. To je pravzaprav edini občutek, ki ga um lahko razvije do kategoričnega imperativa. Občutek dolžnosti. To, kot pravi Kant, še ne pomeni, da bomo v neki »krizni« situaciji tako tudi delovali, toda tudi v vsaki taki situaciji, v vsakem trenutku vemo, kako bi morali delovati. Vemo, ker nam to velewa naš um. Ta nam velewa, ker čuti dolžnost do kategoričnega imperativa.

Tudi tu pogosto naletimo na težave dijakov z razumevanjem.

Prva težava je v tem, da pojma dolžnosti ne razumejo v Kantovem smislu. O dolžnosti govorijo na splošno, dolžni smo pomagati drugim, ubogati starše ... Pri Kantu pa gre izrecno za občutek **dolžnosti do kategoričnega imperativa**⁷ in ne za dolžnost do drugih itd.

Druga najpogostejša težava kandidatov pa je nerazumevanje Kantovih kriterijev moralnosti. Vzrok nerazumevanja je polarnost moralne ocene v našem vsakdanjem življenju, pa tudi

pri večini etik. Dejanje je najpogosteje ovrednoteno (sicer poenostavljeno rečeno) kot moralno ali nemoralno. In to je to.

Pri Kantu pa zadeva ni tako preprosta. Dejanje, ki ni moralno, ni nujno tudi nemoralno. Je lahko **legalno**. Torej ni niti moralno niti nemoralno. Zakaj?

Kot že rečeno, je edini pravi moralni vzgib delovanja občutek dolžnosti do kategoričnega imperativa. Samo če smo dejanje storili zaradi občutka dolžnosti do kategoričnega imperativa (zaradi kategoričnega imperativa), je dejanje moralno. Torej. Če smo ga storili, ker ga je bilo prav storiti.

Toda dejanje lahko storimo tudi zaradi drugih vzgibov (nagnjenj, čustev ...), s katerimi ni nič narobe, razen tega, da niso občutek dolžnosti do kategoričnega imperativa. Taka dejanja so preprosto rečeno sprejemljiva. Če storimo dejanje zaradi sočutja, ljubezni, usmiljenja, ni s tem nič narobe. Je sprejemljivo, toda ni moralno. In v tej točki imajo dijaki težavo z razumevanjem. Kako je možno, da je tako dejanje nemoralno? **Ne, ni nemoralno**. Tako dejanje po Kantovih kriterijih sicer ni moralno, je pa legalno. Dobesedno prevedeno – v skladu z zakonom. V skladu s temeljnim zakonom čistega praktičnega uma – kategoričnim imperativom. To pa ne pomeni, da je nemoralno.

Legalno oz. v skladu s kategoričnim imperativom pomeni, da je načelo dejanja posplošljivo, tako kot to zahteva kategorični imperativ, vendar to načelo (žal) ni občutek dolžnosti do kategoričnega imperativa. Ali kot pravi Kant: »Če se določitev volje dogaja sicer v skladu z moralnim zakonom, toda le s pomočjo občutka, kakršnekoli že vrste, ki ga je treba predpostaviti, da bi moralni zakon postal zadosten določitveni razlog volje, če se torej določitev volje ne dogaja *zavoljo zakona*, bo dejanje sicer vsebovalo *legalnost*, ne pa *moralnosti*.«⁸

⁷ Kant, str. 80.

⁸ Kant, str. 72.

Če sklenem. Kandidatom velikokrat manjka ravno razumevanje teh drobnih detajlov Kantove etike. Marsikdaj naletimo pri kandidatih na »suvereno« rabo temeljnih pojmov Kantove etike, vendar se ravno v teh finih drobcih pokaže razumevanje ali nerazumevanje. Razkorak med vsakdanjo izkušnjo dijakov in moralno filozofijo je v tem primeru kar velik.

Marjan Šimenc

Berlin na maturi: kako razumeti razlikovanje med negativno in pozitivno svobodo?

Nekatere tematike na maturi kandidatom povzročajo težave, kar morda pomeni tudi težave nekaterih učiteljev pri poučevanju teh tem. Morda ne toliko težave, ki se jih jasno zavedajo, pač pa bolj za malenkosti, kot je premajhen poudarek na nekaterih temah, kar se potem na maturi v esejih pokaže kot težava dijakov pri analizi pojmov in argumentaciji.

Morda pa je razlog bolj načelne narave. Zamisel, da učitelj vsako leto raziskuje neko temo skupaj z dijaki, ima lahko omejitve, ki se jih je dobro zavedati. Nekatere filozofske poudarke (koncepte, paradigme, perspektive) je pač v nekem trenutku kurza smiselno preprosto posredovati dijakom, da bodo lažje mislili tematiko, s katero se ukvarjajo. Tako se lahko ob neki temi oblikuje železni repertoar, ki ga učitelj vsako leto posreduje novi generaciji dijakov. Cilj pouka tako postane tudi osvojiti tisti skupni temelj, ki šele omogoča informiran samostojni razmislek – ali pa vsaj k njemu bistveno prispeva. In pomemben del prizadevanj učitelja filozofije je namenjen temu, da vsi dijaki osvojijo bistvene temeljne poudarke.

Vendar se potem zastavi vprašanje, kje najti motiv, da se učitelj vsako leto z izbrano maturitetno temo sooči kot filozof, torej s čudenjem in skupnim premislekom. Spoznavanje novega sicer lahko s pomočjo hermenevtike razumemo kot stapljanje horizontov, a zdi se, da ta proces srečevanja z novim velja bolj za dijake kot za učitelja. Za tega vsakoletno začnjanje od začetka ni samo nov začetek, temveč ima tudi močne elemente ponovitve in ponavljanja.

Odgovor na vprašanje o razmerju med posredo-

vanjem spoznanj in sokratskim raziskovanjem od začetka je morda v tem, da je del učiteljevih priprav tudi raziskovanje konteksta teme, ki jo želi posredovati učencem. Okoliščine drugih teorij, na katere se je opirala, in številne interpretacije, ki jih je sprožala. Novo šolsko leto lahko z novimi učenci prinese tudi kak nov element, ki ga preštudiramo in vključimo v pouk. Tako železni repertoar z vključevanjem v vedno bogatejše ozadje predhodnikov, sodobnikov, drugih avtorjevih del in interpretov, zaživi na nov način in se tudi sam bolj oblikuje kot dialog različnih glasov, ki ga vzpostavljajo. Novo leto torej pomeni tudi nov pogled, poglobljanje starih tem, korak več v intelektualni avanturi, v skladu z vodilom: premisliti bolje, spodleteti bolje. Iz te perspektive ponavljanje ni preprosto ponavljanje istega, temveč delo na meji med znanim in tistim, kar leži na meji znanega, pa še ni toliko premišljeno in predelano, da bi postalo del učiteljevega sveta. Ponavljati z novimi dijaki bi tako za učitelja pomenilo premisliti ponovno ter premisliti širše in globlje.

Občutek svobode

Papineau v svoji predstavitvi temeljnih konceptov filozofije začne dve strani, posvečeni svobodi, z vprašanjem, kaj je svoboda, a to se mu takoj zazdi neprimeren pristop k problemu, tako da vprašanje obrne: kaj bi nekoga naredilo nesvobodnega. Zdi se, da je svoboda tako normalno in samoumevno stanje, da ga je težko opredeliti: kot zrak, ki ga ves čas dihamo, pa ga zaradi njegove vseprisotnosti ne moremo zares opaziti. Papineauju se odgovor na to negativno zastavljeno vprašanje zdi preprost: mojo svobodo zmanjša vse, kar mi prepreči, da bi nekaj naredil. Toda če malo pomislimo, se ta odgovor zazdi preširok, tako da ni v skladu z našim intuitivnim razumevanjem svobode: slaba fizična kondicija mi lahko prepreči, da bi preplaval Rokavski preliv, pa ne bi rekli, da me to dela nesvobodnega. Očitno je treba razlikovati med *pomanjkanjem sposobnosti* in *pomanjkanjem svobode*. Papineau opozori na pomemben poudarek v zvezi s svobodo – da

nas namreč samo drugi ljudje lahko naredijo nesvobodne. Toda ali so vse omejitve svobode rezultat delovanja drugih ljudi? Kaj pa sramežljivost, me ta lahko naredi nesvobodnega? In še boljši primer – ali me odvisnost ne naredi nesvobodnega, ali ne rečemo, da je nekdo tako zelo odvisen od mamil, da je njihov suženj?

In na tem mestu besedilo vpelje Berlina. On je »razlikoval med negativno svobodo, ki je odsotnost zunanjih omejitev, in pozitivno svobodo, ki zahteva racionalni samonadzor in obvladovanje lastnih poželjenj. Berlin je opozoril, da je pozitivna svoboda nevarna ideja, saj implicira, da imajo drugi jasnejše razumevanje od tebe glede tega, ali izvajš tak samonadzor, in lahko trdijo, da te smejo upravičeno prisiliti v nekaj v imenu svobode. Po Berlinu negativna svoboda nudi boljšo zaščito pred tiranijo.« (Papineau 2009, 190)

To tematiko moramo nasloviti tudi pri maturitetnem pouku politične filozofije. Razlikovanje med pozitivno in negativno svobodo je stalni vir težav za dijake in potem tudi za ocenjevalce, ki morajo presoditi, kaj je pravzaprav dijak s to razliko mislil in koliko zares razume Berlinovo koncepcijo. Začnimo z običajnimi intuicijami dijakov: »Nisem na svobodi, sem zaprt. Zapor je odvzem svobode. In ko prestanem kazni, sem spuščen na prostost.« To je morda paradigma, model za to, kaj je svoboda za dijake. Vsaj tako dijaki velikokrat odgovarjajo, ko jih povprašamo o svobodi. »Ne morem v kino, moram delati za šolo!« Tu ne morem ne pomeni, da gre za nujnost, ki ji ne morem ubežati. Gre pa za zavezo, ki je tako močna, za družbena pričakovanja, ki imajo obliko imperativa, da se ta zaveza čuti, četudi jo ignoriram. Moral bi delati za šolo, čeprav tega ne počnem, ker se mi res ne da. Torej je mogoče imperativu reči ne, težko pa je utišati njegov glas. »Ne morem!« tu pomeni zavezo, ki omejuje moje odločitve, čeprav jo lahko kršim. V primeru zapora to ni mogoče.

»Ne morem leteti,« je naravna nujnost. Ne morem iz zapora je naravna ovira v obliki rešetk, ki pa ima družbene korenine. Rešetke

bi lahko nadomestili z zavezo oziroma obvezo, da se po vikendu, preživetem doma, vrnem v zapor. Nič fizičnega me ne ovira, da ne ostanem doma, pa sem še vedno prisiljen vrniti se v zapor. Te naše vsakdanje intuicije pa ne sežejo zelo daleč. Tradicija je razvila bistveno več. Svoboda se nanaša na organizacijo družbe. Tudi tisto, kar Berlin poimenuje razlikovanje med negativno in pozitivno svobodo, se pravi poimenovanje, kateremu se tu želimo posvetiti, gradi na že obstoječih konceptih svobode, ki so tematizirale meje oblasti. Ne samo negativna svoboda, tudi dvojnost svobode, ki jo radi povežemo z Berlinom, je že del tradicije, iz katere izhaja Berlin.

Kajti že pred Berlinom so poznali tematizacije svobode, ki v svobodo vnašajo dvojnost. Najbolj slavno in v tradiciji vplivno je nemara razlikovanje, ki ga je vpeljal Benjamin Constant, ko je vzpostavil razlikovanje med svobodo starih in našo svobodo, se pravi med antičnim in modernim pojmovanjem svobode.

Svoboda starih in moderna svoboda

Svoj spis Constant sklene s trditvijo, da ne gre, »da bi se odrekli kateri od obeh svobod, o katerih sem vam govoril; naučiti se moramo, kot sem pokazal, kako ju je mogoče kombinirati«. (Constant 1990, 543) Za kateri dve vrsti svobode gre? Gre za razliko med svobodo starih in moderno svobodo. Constant svoj govor z naslovom »O pojmovanju svobode pri modernih« začne z nagovorom bralcu, ki ga poziva, tako kot učitelj včasih pozivamo učence, naj pomislijo ne samo, kaj sami mislijo, temveč kaj se o neki temi navadno misli. Ne le da je pogosto lažje povedati, kaj bi povedal povprečen mimoslomo, kot pa se hitro odločiti, kaj sami mislimo, ta odgovor tudi nekaj pove o kontekstu, v katerem živimo in ki na neki način živi tudi v nas:

»Vprašajte pa se, gospodje, najprej, kaj v tem našem času pomeni beseda svoboda nekemu Angležu, Francozu, prebivalcu Združenih

držav Amerike. Za vsakogar je *to pravica, da ni podrejen nikomur; razen zakonom*, da ga ni mogoče ne aretirati, ne zapreti, ne obsoditi in ne maltretirati na kakršenkoli način po samovoljni odločitvi enega ali več posameznikov. To je za vsakogar pravica, da pove svoje mnenje, da izbere svojo dejavnost in jo opravlja, da razpolaga s svojo lastnino in da jo celo zlorablja; da prihaja in odhaja brez iskanja dovoljenja in brez polaganja računov o svojih motivih in postopkih. To je, za vsakogar, pravica, da se združuje z drugimi posamezniki, bodisi zato, da z njimi deli iste interese, bodisi zato, da razširja nauk, ki je najbolj pri srcu njemu in njegovim tovarišem, ali pa samo zato, da napolni svoje dneve in ure na način, ki je blizu njegovim nagnjenjem in sanjarijam. In končno, to je za vsakogar pravica, da vpliva na delo vlade, bodisi tako, da imenuje vse ali nekatere funkcionarje, bodisi s predstavništvom, peticijami in z zahtevami, ki jih je oblast dolžna bolj ali manj upoštevati.« (Ibid., 529)

Nato to svobodo primerja s *svobodo starih*, se pravi svobodo, ki jo za nas največkrat uteleša atenska demokracija, oriše *skupno odločanje o stvareh, ki so zadevale vse*. In to niso bile malenkostne stvari. Odločitev, ali napasti Sicilijo ali ne, je pomenila odločitev, ali bo posameznik, ki je glasoval, odšel v vojno in pri tem tvegval življenje, ali pa ostal na varnem doma:

»S to svobodo primerjajte zdaj svobodo Starih. Bila je v tem, da so kolektivno, toda neposredno izvajali več dejanj suverenosti v celoti, da so na javnem mestu razpravljali o vojni in miru, da so sklepali s tujci zavezniške pogodbe, da so izglasovali zakone, izrekli sodbe, pregledovali račune, uradne spise in delo sodišč ter jih predložili javno vsemu ljudstvu, da jih sprejme, obtoži, obsodi ali razveljavi; toda hkrati, ko so Stari to imenovali svobodo, so pristali na popolno podreditev – kot na dejanje, ki je usklajeno s to kolektivno svobodo – posameznika avtoriteti

oziroma oblasti celote. Pri njih ne boste našli skoraj nobene od pravic, za katere smo videli, da so del svobode pri Modernih. Vsa privatna dejanja so podvržena strogemu nadzoru. (...) Pravica do izbire vere, pravica, ki jo štejemo mi za eno najbolj dragocenih, bi se Starim zdela zločin svetoskrunstva. V zadeve, ki se nam zdijo kar najbolj nepomembne in obrobne, se je vsiljevala avtoriteta družbenega telesa in nadlegovala voljo posameznikov. Tako je bil posameznik pri Starih skoraj običajno suveren v javnih zadevah, vendar pa suženj v vseh privatnih odnosih. Kot državljani torej odloča o vojni in miru, kot posameznik je omejen, opazovan, nadzorovan v vseh svojih premikih; kot delček kolektivnega telesa zaslišuje, odstavlja, obsoja, izganja, zadaja smrtno udarce svojim magistratom ali svojim nadrejenim; kot podrejen kolektivnemu telesu pa je lahko – po diskrecijski volji skupnosti, katere del je – oropan svojega položaja in dostojanstva, preklet, obsojen na smrt. Pri Modernih pa je ravno obratno: posameznik je neodvisen, samostojen v privatnem življenju, vendar pa je samo na videz suveren, celo v najbolj svobodnih državah. Njegova suverenost je omejena, skoraj vedno odložena ali prepovedana.« (Ibid., 530–531)

Constant tako razdela dinamiko svobode, ker se zdi, da se v zgodovinskem razvoju nekaj izgubi in nekaj pridobi, a ključno je, da se je spremenil sam status posameznika. Če je pred tem živel samo življenje državljana oziroma *člana kolektivnega telesa*, ima zdaj *dvojni status*: status državljana in status zasebnika, ki je zavarovan pred posegi kolektivnega telesa. Svoboda starih je pomenila suverenost posameznika, ko gre za odločanje o javnem, o pravilih, ki ne zadevajo samo skupno in javno, temveč vse življenje ljudi. Razlika med javnim in zasebnim v sodobnem pomenu ni bila vzpostavljena. Zato ni bilo prostora individualne svobode, ker je bil posameznik neposredno član družbe-države. Pri modernih pa ima posameznik zasebno svobodo, bistveno pa se je zmanjšal njegov vpliv pri vzpostavljanju javne sfere. Zasebnik in kolektivno urejanje skupnega življenja, in

enotno področje življenja v družbi-državi ter diferencirane družbe, kjer se vzpostavlja sfera, v kateri lahko posameznik sam odloča o svojem življenju. In pojasni, da so danes razmere zaradi velikosti držav drugačne:

»Iz tega, kar sem povedal, sledi, da ne moremo več uživati svobode Starih, ki jo je tvorilo dejavno in stalno sodelovanje pri kolektivni oblasti. Naša svoboda, za nas, mora biti sestavljena iz zmernega uživanja zasebne neodvisnosti. Delež, ki si ga je v antiki vsakdo vzel od nacionalne suverenosti, nikakor ni bil, kot je dandanašnji, le abstraktna predpostavka. Volja vsakogar je imela dejanski vpliv; izvajanje te volje je bil živ in ponavljajoči se užitek. Zato so bili Stari pripravljeni na mnoge žrtve, da bi le ohranili svoje politične pravice in svoj delež pri upravljanju države. Vsakdo je ponosno občutil, kaj pomeni njegov volivni glas in je v zavesti o svojem osebnem pomenu našel veliko odškodnino in uteho. Te odškodnine danes, za nas, ni več. Posameznik, izgubljen v množici, skoraj nikoli ne opazi vpliva, ki ga sam izvaja. Nikoli se njegova volja ne vtisne v celoto; v njegovih očeh ni ničesar, kar bi potrjevalo njegovo udeležbo. Izvajanje političnih pravic nam potemtakem nudi samo še delček užitka, ki so ga našli v njem Stari; hkrati pa so napredek civilizacije, trgovska naravnost našega časa in komunikacije med ljudstvi neskončno pomnožile in razvile sredstva posamezne sreče. Sledi torej, da mora biti naša navezanost na individualno neodvisnost mnogo večja kot pri Starih. Zakaj kadar so Stari žrtvovali to neodvisnost političnim pravicam, so žrtvovali manj, da bi dobili več; če pa bi to storili mi, bi žrtvovali več, da bi dobili manj. Cilj Starih je bil delitev družbene oblasti med vsemi državljani iste domovine. In to je bilo tisto, kar so imenovali svoboda. Cilj Modernih je varnost v zasebnem uživanju – in svobodo imenujejo tista jamstva, ki jih institucije priznavajo tem užitkom.« (Ibid., 535–536)

In v besedilu najdemo opozorilo glede posega sodobne oblasti, ki je – kot bomo videli – prese-
netljivo podobno Berlinovim pomislekom glede
pozitivne svobode:

»Zakaj iz tega, da se moderna svoboda loči od antične svobode, izhaja, da jo tudi ogroža drugačna nevarnost. Nevarnost, ki je grozila antični svobodi, je bila, da ne bi dovolj pozorno zagotovili delitev družbene moči, da ljudje ne bi prepoceni zapravljali pravic in individualnih svoboščin. Nevarnost, ki grozi moderni svobodi, pa je v tem, da se zaradi uživanja naše individualne svobode in zadovoljevanja naših posebnih koristi, ne bi preveč zlahka odrekli našim pravicam do udeležbe pri politični oblasti. Nosilci avtoritete seveda ne zamudijo prilike, da nas ne bi k temu spodbujali. Nadvse pripravljeni so prihraniti nam vsakršno muko, razen da ubogamo in plačujemo! Dejali nam bodo: 'Kaj je navsezadnje cilj vseh vaših prizadevanj, razlog vsega vašega dela, cilj vaših upanj? Mar ni to sreča? No, in zato nas pustite delati, pa vam jo bomo dali'. Ne gospodje, ne pustimo jim delati! Tudi, če je takšna skrb še tako ganljiva, le pazimo, da oblast ostane v svojih mejah. Naj se omeji na to, da bo pravična; mi bomo poskrbeli za to, da bomo srečni.« (Ibid., 540)

Zanimiv je prvi del opozorila: da se zaradi zasebnih užitkov ne bi odpovedali udeležbi pri politični oblasti. To opozorilo anticipira analitike sodobne demokracije, kot je denimo Marcel Gauchet, ki v demokraciji vidi dve komponenti – pravice posameznika in kolektivno suverenost ljudstva – in opozarjajo, da umik v zasebnost in odpoved kolektivni suverenosti lahko nazadnje spodkoplje temelje, ki omogočajo uživanje zasebnega življenja.

V kratkem spisu oziroma zapisu »Liberty« se Berlin sam sklicuje na Constanta in sledi njegovi izpeljavi. Takole začne svoj zapis:

»Kaj je politična svoboda? V starem svetu, zlasti pri Grkih, je biti svoboden pomenilo biti sposo-

ben participirati pri vladavini mesta. Zakoni so bili veljavni le, če je posameznik imel pravico pri njihovi vzpostavitvi oziroma odpravi. Biti svoboden ni pomenilo biti prisiljen ubogati zakone, ki so jih drugi, in ne tudi on sam, naredili *zanj*. Ta vrsta demokracije je vključevala, da so oblast in zakoni lahko prodrli v vsako področje življenja. Človek ni bil prost od tega nadzora, niti ni te prostosti zahteval.« (Berlin 2002b, 283)

Berlin dodaja: »V modernem svetu se uveljavila nova ideja – ki jo najbolj jasno oblikuje Benjamin Constant: namreč da je področje življenja – zasebno življenje, za katerega je vmešavanje javne oblasti nezaželeno, razen v izjemnih okoliščinah. Centralno vprašanje, ki si ga zastavi stari svet, je: 'Kdo mi bo vladal?' /.../ V modernem svetu je enako pomembno vprašanje: 'Koliko oblasti naj bo?' Stari svet je privzel, da obstaja eno življenje in da zakoni in oblast pokrivajo njegovo celoto – ni bilo razloga, da bi kak njegov konec zaščitili pred takim nadzorom.« (Ibid., 284)

Berlin svoje težave s pozitivno svobodo, ki jo bomo opisali pozneje, vidi prav kot nekakšno vrnitev k zornemu kotu starih:

»Domneva, da ljudje potrebujemo zaščito pred drugimi ljudmi in pred državno oblastjo, ni bila nikjer nikdar polno sprejeta; kar sem imenoval starogrški oziroma klasični zorni kot, se vrača v obliki argumentov, kot je tale: 'Pravite, da ima posameznik pravico, da izbere življenje, kakršnega si želi. Toda ali to velja za vsakega? Če je posameznik neveden, nezrel, neizobražen, mentalno invaliden, če so mu bile odtegnjene primerne priložnosti za zdravje in razvoj, ne bo vedel, kako izbrati. Taka oseba ne bo nikdar dobro vedela, kaj res hoče. /.../ Če starši in učitelji primorajo nevoljne otroke, da gredo v šolo ali da trdo delajo, v imenu tega, kar ti otroci morajo dejansko hoteti, čeprav tega morda ne vedo, ker to je tisto, kar vsi ljudje kot taki morajo hoteti, ker so ljudje, ali potemtakem omejujejo svobodo otrok. Seveda ne. Učitelji in

starši privedejo na plan njihov skriti oziroma pravi jaz, in skrbijo za njihove potrebe, proti minljivim zahtevam bolj površinskega jaza, ki ga bo večja zrelost odvrгла kot kožo.' Če starše zamenjate s cerkvijo ali partijo ali državo, dobite teorijo, na kateri temelji veliko moderne oblasti. Pravijo nam, da ubogati te institucije pomeni ubogati same sebe in potemtakem ne suženjstvo, kajti te institucije utelešajo najboljšo in najbolj modro obliko nas samih, in samo-zapovedovanje ni obvladovanje, in samo-kontrola ni suženjstvo.« (Ibid., 284)

Berlin vzpostavi razlikovanje med *organskim in liberalno-demokratskim pogledom*, in ta dva pogleda naj bi zaznamovala zahodni svet od renesanse naprej. Če prvi pogled podreja posameznika širši celoti, drugi pogled vztraja pri zasebnem svetu. Prav v njem se namreč šele lahko vzpostavi pravi jaz posameznika:

»Po drugem oziroma liberalnem pogledu so človekove pravice in ideja zasebne sfere, v kateri sem prost nadzora, nujno potrebne za tisti minimum neodvisnosti, ki jo vsak potrebuje, če naj se razvije, vsak na svoj način: kajti raznolikost je bistvo človeške rase, ne minljivo stanje. Zagovorniki tega pogleda menijo, da uničenje teh pravic, da bi zgradili univerzalno samousmerjajočo se človeško družbo – v kateri vsak koraka proti istim racionalnim ciljem – uniči področje individualne izbire, pa naj bo še tako majhno, brez katerega se življenja ne zdi vredno živeti.« (Ibid., 286)

Pozneje bomo videli, da v tej navezavi na Constanta oziroma na opozicijo med starimi in modernimi Berlin razvije vse elemente razlikovanja med negativno in pozitivno svobodo. Da je navezava na grško demokracijo za Berlina pomemben element njegove misli, priča tudi besedilo »Rojstvo grškega individualizma«. V njem razvija misel, kako Grki klasične dobe človeka razumejo kot družbeno bitje, zato se jim zdi samoumevno, »da je naravno življenje ljudi institucionalizirano življenje polis. Zamisel, da bi se mu upirali – v imenu svobode posame-

znika ali zgolj mirnega umika s trga v zasebno življenje – si je komaj mogoče predstavljati. Idiotes pomeni preprosto 'zasebni državlján', kolikor se ta oseba zanima za svoje zasebne zadeve v škodo mesta, lahko je slabšalni izraz, tako kot sodobna beseda, ki je z njo etimološko povezana.« (Berlin 2002c, 294)

A prelom se po Berlinu ne zgodi šele z novim vekom, prelom se zgodi že v Grčiji. Šestnajst let po Aristotelovi smrti 322 n.š. v Atenah začne poučevati Epikur in v nekaj letih njegova šola zasede položaj najpomembnejše filozofske šole.

»V dvajsetih letih ali morda še manj najdemo enakost namesto hierarhije, namesto poudarka o superiornosti specialistov nauk, da vsaj načeloma človek lahko sam odkrije resnico in živi dobro življenje tako kot vsak drug človek; namesto poudarka na intelektualnih darovih, zmožnosti, spretnosti, se poudarja voljo, moralne značilnosti, značaj; namesto lojalnosti, ki držijo majhne skupine skupaj, skupine, ki jih oblikujejo tradicija in spomin in organsko uje-manje vseh njihovih delov in funkcij, svet brez nacionalnih ali mestnih meja; namesto zunanje-ga življenja notranje življenje; na mestu politične zavezanosti, ki je bila za vse velike mislece prejšnje dobe samoumevna, pridige, ki priporočajo popolno odmaknjenost.« (Ibid., 302)

Torej se prelom s pojmovanjem svobode starih zgodi ali pa vsaj v neki obliki začenja že v Grčiji, ne šele v novem veku. To opozarja, v kako bogat kontekst se umešča Berlinov razmislek o svobodi.

Dva koncepta svobode: negativna in pozitivna svoboda

Berlin svoje znamenito uvodno predavanje na Univerzi v Oxfordu, ki je bilo objavljeno pod naslovom »Dva koncepta svobode«, začne z našim vsakdanjim občutkom svobode:

»Navadno pravimo, da sem svoboden, kolikor me noben človek ali ustanova ne ovirata v moji dejavnosti.« (Berlin 1992, 69) To običajno

stališče podrobneje opiše topološko kot »območje, v katerem lahko človek deluje, ne da bi ga drugi ovirali«. Drugi ljudje so tu potencialni nasprotniki mojim dejanjem. Pri tem, kar hočem storiti, ni tako, da potrebujem pomoč, sodelovanje drugih ljudi; morda je moj odnos z njimi, skupno življenje in njihovo strinjanje celo cilj mojega delovanja. Sem sam in želim uresničiti svoje cilje. Slika sicer ni tako enoznačna. Kajti celo če je drugi človek cilj mojega delovanja, je zato, da sva uspešno skupaj; množica vseh drugih ljudi je lahko ovira ali pa najinim predstavam o tem, kako hočeva živeti, nasprotuje. Torej ta začetni nazor ni nujno tako zelo individualističen, in posameznik ni nujno tako zelo osamljen, da izključuje vse druge ljudi, gotovo pa posamezniku daje prostor, v katerem se sam povezuje z ljudmi, s katerimi se sam hoče povezovati. Tako je bistveno zaščiten pred množico, ki bi mu želela narekovati, kako naj bi on in tisti, s katerimi sklepa vezi, živeli in ravnali.

Berlin nato prisilo omeji na prisilo drugih ljudi: »Prisila pomeni namerno vmešavanje drugih človeških bitij v območje, v katerem bi jaz sicer lahko deloval.« (Ibid., 70) To izključuje omejitve, ki so povezane z naravo in naravnimi zakoni (»ne morem skočiti več kot deset čevljev visoko«), in moje lastne omejitve (ne razumem Hegla). Tu doda pogled, da gre pri revščini za nesvobodo, in pripomni, da gre za to le, če sprejmemo določeno teorijo nastanka revščine – namreč to, da je posledica nepravilne ureditve, ki so jo vpeljali ljudje, »potem govorim o ekonomskem suženstvu ali zatiranju«. A ta pogled je odvisen od sprejemanja določenih teorij o nastanku revščine, zato bi lahko rekli, da je to pogled na svobodo drugega reda. Preprost, očiten primer svobode bi bil samo ta, kjer sprejemanje teh dodatnih teorij ni potrebno.

Kako obsežno je to področje, kakšna je širina tega področja svobode, otoka posameznika, na katerega ne posegajo drugi? Ne more biti neomejeno, ker bi to pomenilo, ne da sem

popolnoma svoboden, temveč da drugi v celoti posegajo v moje življenje. To je lep obrat perspektive: ker smo vsi na istem oziroma ker vsi štejem enako, moram svojo svobodo omejiti, da bi jo zaščitil. Ker omejim svojo svobodo, s tem omejim tudi svobodo vseh drugih, ki so v podobnem položaju, kot sem sam, in tako zaščitim svojo svobodo pred drugimi posamezniki. Tu Berlin vpelje pomembno tezo: »Ker so opažali, da človeški smotri in dejavnosti niso avtomatično v harmoniji, in ker so /.../ visoko vrednotili druge cilje, kot so pravičnost, sreča, kultura, varnost, in različne stopnje enakosti, so bili pripravljeni zmanjšati svobodo v interesu svobode same.« (Ibid, 71) Drugi, o katerih govori, so angleški politični filozofi, in njim pripiše ne samo omejitev svobode v imenu zaščite svobode (kar pomeni, da je svobodo posameznika v družbi mogoče realizirati le tako, da jo omejimo – za vse posameznike), temveč tudi zagovarjanje pluralizma vrednot in dejstva, da ni vnapijajnega skladja med njimi. Pluralizem je pomemben koncept, nekateri interpreti v njem celo vidijo ključno potezo Berlinove politične misli. Ne obstaja najvišji cilj, ki so mu podrejeni vsi ostali, temveč množstvo vrednot, ki so lahko vse pomembne. In vrednote so take, da so si lahko navzkriž, si nasprotujejo, realnega empiričnega sveta se vselej drži moment kaosa, nepredvidljivosti, kar vnaša neskladje in otežuje projekte ljudi. Normalno je, da se stvari ne izidejo gladko in da je treba sklepati kompromise. Tako da omejitev svobode izhaja tudi iz tega, da je svoboda samo ena od vrednot, da je tako že od vsega začetka del množstva in je kot taka vselej že omejena. Stran pozneje to pluralnost ciljev še jasneje izpostavi, ko govori o ljudeh v skrajni bedi, »ki so napol goli, nepismeni, podhranjeni in bolni« (ibid, 72). Te imaginarni sogovorec uporabi, da bi opozoril, da »svoboda ni gola odsotnost vsakršne omejitve«, in zagovarja tezo, da se svoboda univerzitetnika v Oxfordu razlikuje od svobode kmeta v Egiptu. Berlin proti temu poudari: »Svoboda ni edini cilj ljudi. (...) Da bi se izognili v oči bijoči neenakosti in vsesplošni bedi, sem pripravljen

žrtvovati nekaj ali vso svojo svobodo. To lahko storim hote in svobodno: toda odpovedujem se svobodi v prid pravičnosti, enakosti in ljubezni do soljudi. /.../ A to žrtvovanje ne pomeni povečanje tistega, kar je bilo žrtvovano, namreč svobode, ne glede na veličino moralne potrebe ali poplačila zanjo. Vse ostaja, kar je: svoboda je svoboda, ne pa enakost, poštenost, pravičnost, kultura, človeška sreča ali mirna vest.« (Ibid, 72)

Vendar ta omejenost ne pomeni, da je doseg svobode vselej stvar konkretne konstelacije. Misleci so predpostavljali, »da bi moralo obstajati določeno minimalno območje osebnosti, kamor nikakor ne bi smeli vdirati.« (Ibid, 71) Razlog za to je pomemben: »Kajti če bi vstopali vanjo, bi se posameznik znašel na preozkem območju še za tisti minimalni razvoj svojih naravnih sposobnosti, ki nam edine omogočajo uveljavljati ali si sploh zamisliti različne cilje, ki jih ljudje štejejo za dobre, pravične ali svete.« (Ibid, 71) Posameznik, da bi sploh lahko zasnoval, kaj so njegovi cilji, za katere si bo prizadeval, potrebuje prostor zasebnosti. To pomeni, da potrebuje prostor za svoj razvoj in oblikovanje svoje volje. Potrebuje prostor, kjer se bo sploh vzpostavil kot »avtonomni« posameznik. Avtonomni v narekovajih, ker Berlin sam tega koncepta ne uporabi.

Minimum svobode, ki je »svoboda od«, nakazuje individualistično koncepcijo človeka. Berlin ob komentarju Milla poda dva pomembna poudarka. Mill negativno svobodo povezuje z razvojem človeka, tako da gre za koncepcijo svobode kot »nujnega pogoja za uspevanje človeškega genija« (ibid, 75). In Berlin pronicljivo opozori, da so se »poštenje, resnicoljubnost in ognjeviti individualizem« razvijali tudi v nadzorovanih skupnostih in skupnostih s strogo disciplino. Svojo poanto še zaostri: negativna svoboda ni nujno povezana z demokracijo in suverenostjo ljudstva, s samo-vladanjem (*self-government*). Despot lahko pusti svojim podložnikom veliko mero svobode. In tu Berlin vpelje zanj ključno razliko, razliko med negativno in pozitivno

svobodo, razliko med svobodo od in svobodo do. In to razliko ob vpeljavi opredeli kot razliko med dvema vprašanjema:

»Odgovor na vprašanje 'Kdo mi vlada?' se logično razlikuje od vprašanja 'Koliko se oblast vtika vame?'. Konec koncev je v tej razliki vsebovan veliki kontrast med konceptoma negativne in pozitivne svobode. Kajti pozitivni pomen svobode ne pride na dan, če skušamo odgovoriti na vprašanje 'Kaj smem početi ali biti?', pač pa pri vprašanju 'Kdo mi vlada?' ali 'Kdo mi zapoveduje, kaj morem biti in kaj ne, kaj morem in česa ne smem početi?'. Povezava med demokracijo in svobodo posameznika je veliko bolj napeta, kot se je zdelo zagovornikom obeh. Želja, da bi si vladal sam ali da bi vsaj do neke mere sodeloval v procesu nadzora nad svojim življenjem, je lahko enako globoka kot želja po prostem prostoru dejavnosti, in nemara celo zgodovinsko starejša. Toda to ni želja po isti stvari.« (Ibid, 76–77)

Pri filozofskih esejih ta razlika dijakom povzroča številne težave. Videli bomo, da težave povzroča tudi interpretom, in na podlagi pregleda nekaterih najvplivnejših interpretacij se bo izkazalo, da ta težava izvira iz samega besedila. Berlin namreč v besedilu poda več interpretacij razlikovanja, ki ga je vpeljal, oziroma bolje, v besedilu je najti več linij razmisleka, ki jih ni mogoče brez preostanka speljati v preprosto, jasno in enoznačno razliko med dvema vrstama svobode.

Da je razlikovanje težavno, je razvidno že takoj, ko je vpeljano. Najprej že na koncu zgornjega navedka, ki za razliko med dvema pojmovanjenjema svobode najde dva referenčna okvira. Prvi je referenčni okvir želje posameznika: kot smo videli, govori o *želji posameznika*, da bi bil sam gospodar svojega življenja.⁹ Vendar v istem

⁹ »The desire to be governed by myself, or at any rate to participate in the process by which my life is to be controlled may be as deep a wish as that for a free area for action, and perhaps historically older.« (Berlin 2002d, 178)

stavku govori o zgodovinski dimenziji tega razlikovanja, saj željo poveže z zgodovinskim razvojem. Ta zgodovinska razsežnost pride v ospredje v nadaljevanju navedka, ki se glasi takole:

»Toda to ni želja po isti stvari. Dejansko je tako različna, da je končno pripeljala k velikemu spopadu ideologij, ki vladajo našemu svetu. Kajti to je tisto – 'pozitivno' pojmovanje svobode: ne svoboda od, ampak svoboda do – do življenja v predpisani obliki – ki jo pristaši 'negativnega' pojma včasih predstavljajo kot le zunanjo preobleko surove tiranije.« (Berlin 1992, 77)

Iz tega dela se lepo vidi, zakaj je besedilu težko dati enoznačno interpretacijo. Berlin vpelje tezo, da je pozitivna svoboda pravzaprav le preobleka surove tiranije, a to trditev takoj umesti v dvojni kontekst. Prvič tega ne trdi sam, tako včasih pravijo pristaši negativne svobode, tj. tisti, ki pravijo, da je svobodo treba razumeti kot negativno svobodo. To tudi (lahko) pomeni, da razlikovanje med negativno in pozitivno svobodo ni razlikovanje med dvema vidikoma svobode, temveč med dvema alternativnima interpretacijama tega, kaj svoboda je. No, bodimo previdni: vsaj tisti pristaši negativne svobode, ki jih tu omenja Berlin, bi to razlikovanje tako interpretirali. Obenem pa Berlin ves čas opozarja na zgodovinsko razsežnost, ki ni samo dodatek strogi pojmovni analizi, temveč je njen del: pojmovanja svobode so se zgodovinsko spreminjala, zato jih ni mogoče enkrat za vselej strniti v definiciji, temveč mora misel spremljati dinamiko razvoja pojmovanj. Statiko definicije tako zamenja dinamika zgodovinskega razvoja.

Ves dosedANJI govor o pozitivni svobodi je v Berlinovem besedilu umeščen (neposredno) pred razdelek z naslovom »Pojem pozitivne svobode«. Je tako rekoč uvod oziroma priprava vanj, prava analiza pa šele sledi. In razdelek se tako tudi začne, kot stvar sama:

»'Pozitivni' smisel besede 'svoboda' izhaja iz posameznikove želje, da bi bil sam svoj gospo-

dar. Želim si, da bi bilo moje življenje in moje odločitve odvisne od mene, ne pa od kakršnihkoli zunanjih sil. Želim biti instrument svojih lastnih dejanj volje, ne pa instrument dejanj volje drugih ljudi. Želim biti subjekt, ne objekt; da bi me gnali moji razlogi, moji zavestni cilji, ne pa vzroki, ki delujejo name, kot pravimo, od zunaj. Hočem biti nekdo, ne pa nihče. Hočem biti dejaven – tisti, ki odloča, ne pa namesto kogar odločajo, tisti, ki se sam usmerja, ne pa nekdo, na kogar delujejo zunanja narava ali drugi ljudje, kot da bi bil stvar ali žival ali suženj, ki ni sposoben igrati človeške vloge, da si sam zamišlja lastne cilje in načine ravnanja ter jih uresničuje. To je vsaj del tistega, kar mislim, ko pravim, da sem racionalen in ko me moj razum razlikuje od preostalega sveta kot človeško bitje. Nadvse si želim, da bi se zavedal samega sebe kot mislečega, hotečega, dejavnega bitja, odgovornega za svoje izbire, sposobnega pojasniti jih, sklicujoč se na svoje lastne cilje in ideje. Počutim se svobodnega, kolikor verjamem, da je to res, in zaslužnjega, kolikor sem primoran ugotoviti, da to ni res.

Svoboda, ki je v tem, da sem svoj lastni gospodar, in svoboda, ki je v tem, da mi drugi ljudje ne preprečujejo izbirati tako, kot izbiram, se na površini morda zdita kot dva logično ne pravdosti oddaljena pojma – videti sta zgolj kot nikalni ali trdilni način, kako izreči isto stvar. Vendar pa sta se 'pozitivni' in 'negativni' pojem svobode zgodovinsko razvijala v različnih smereh, ne vselej z logično spodobnimi koraki, dokler nista končno zašla v neposredni medsebojni konflikt.« (Ibid, 77–78)

Zgodovina komentarjev Berlinove koncepcije svobode je pokazala, da je izraz »biti sam svoj gospodar« dvoumen, saj ga lahko beremo na dva načina, recimo jima ožje in širše branje. V ožjem pomenu gre za to, da subjekt sam odloča o svojih dejanjih, da je sam subjekt svojih dejanj. To implicira dvojnost: dejanja mi ne vsiljujejo od zunaj, in motivi, ki vodijo moje dejanje, so res moji pravi motivi. Ko delam, kar hočem, res hočem tisto, kar sem jaz. Moja

hotenja so v skladu z mano. Kar implicira nujnost premisleka o tem, kaj sem in kaj hočem. Pozitivna svoboda bi tako predpostavljala nekaj, kar bi lahko poimenovali subjektovo privzajanje samega sebe.¹⁰

Lahko pa izraz »svoj lastni gospodar« beremo širše – svoj lastni gospodar sem le, če lahko (so)odločam o okolju, v katerem živim, če (so)odločam o razmerah, ki vplivajo na moje želje. Ta razmislek pa od posameznega jaza pelje do kolektivnega jaza in izhaja iz prepričanja, da posameznik ni atom, temveč je vselej povezan z drugimi, ti drugi pa niso samo povezani z njim, temveč prek teh povezav tudi pomembno vplivajo nanj in na družbeni prostor, v katerem živi. Ti dve branji pozitivne svobode tako na neki način ponovita dvojnost svobode starih in modernih. In zastavljata vprašanje, kako lahko svoj zasebni prostor (prostor nevmešavanja drugih) ohranim, ne da bi se angažiral in imel vpliv v širšem javnem prostoru. Ta namreč postavlja pravila, ki veljajo za celoto prostorov, torej tudi pravila o tem, ali bo obstajal (zasebni) prostor, v katerega javna pravila ne posegajo, in kako velik bo ta prostor.

A ključni korak je vprašanje, ali sta nesvoboda in suženjstvo povezana samo z zunanjimi razmerami, ali pa sem lahko suženj notranjih vzgibov, strasti, strahov, potlačitev. Pozitivna svoboda tako zastavi vprašanje notranjosti subjekta. Vendar se zdi, da Berlin to vprašanje zastavi predvsem zato, da na različne načine pokaže, kako je bila pozitivna svoboda zlorabljen.

Knowles (2001, 79–81) povzame Berlinovo argumentacijo o možnih zlorabah pozitivne svobode v zaporedje štirih podob: samokontrola in samorealizacija, paternalizem, družbeni nadzor in državno zaslužjevanje. Prve podobe so sprejemljive in samoumevne, težava je po

Berlinu v tem, da prve tri počasi pripeljejo – po načelu spolzke strmine – do naslednje podobe, tako da se na koncu znajdemo v položaju, ko nas država zaslužnjuje. Prva podoba govori o tem, da ideal samouresničenja vključuje tudi ocenjevanje vrednosti naših želja in nagibov. Ne vodi nas vsak naš vzgib do tega, kar si resnično želimo, zato moramo svoje nagibe in želje ocenjevati. Tistim, ki nas ne vodijo k življenju, ki si ga res želimo, moramo odreči zadovoljitev. To pomeni, da sta sestavni del dobrega življenja tudi samonadzor in izogibanje skušnjavam.

A kot otroci še nismo znali dobro presoditi, kaj je dobro za nas, tako da so nam drugi pomagali, da smo se izognili nekaterim skušnjavam in s tem dejanjem, ki bi bila neposredno škodljiva ali pa bi jih vsaj pozneje obžalovali. Starševska pomoč otrokom je nujno potrebna in vodstvo drugega včasih koristi tudi odraslim. Paternalizem pa lahko dobi obliko družbeno posredovane samo-kontrole. Očiten primer tega so odvisniki, ki potrebujejo pomoč drugih, da se odvrnejo od odvisnosti ter postanejo in ostanejo svobodni (od alkohola, mamil ...). Družbeni mehanizmi in zakonodaja tako ljudem pomagajo, da živijo življenje, ki si ga v resnici želijo. V naslednjem koraku pa pridemo do stališča, da je država v službi naših pravih interesov in nas dela svobodne. Totalitarna država razglasi vizijo dobrega življenja in državljane prisili, da živijo v skladu z njo. Z Rousseaujevo slavno formulacijo iz *Družbene pogodbe*: država prisili državljane, da postanejo svobodni.

Logika spolzke strmine je lepo razvidna: začetna samoevalvacija in odpovedovanje določenim nagnjenjem v imenu subjektive podobe dobrega življenja vključuje razcep subjekta. Nekatera nagnjenja (želje) vodijo do dobrega življenja, druga pa ne in se jim je treba odpovedati. Vendar subjekt sam odloča, kaj je dobro življenje zanj, se sam nadzira in se sam odloča, kdaj in v kakšnem obsegu se bo čemu odpovedal. V naslednjih korakih pa se instanica, ki odloča o tem, kaj je za subjekta dobro in koliko

¹⁰ Iz te perspektive je razlika med negativno in pozitivno svobodo tudi razlika med deskripcijo in preskripcijo, med dejstvi in vrednotami. Negativna svoboda samo opisuje, ali me kdo omejuje, pozitivna svoboda pa nekako terja, da delujem v skladu s svojimi vrednotami.

in kdaj in čemu se bo v imenu ideala dobrega življenja odpovedal (se pravi instanca nadzora), postopno prenaša v zunanost subjekta, tako da je na koncu v celoti zunaj njega. Vprašanje pa je, ali se ta logika spolzke strmine vselej uveljavi oziroma ali ni mogoče najti mehanizmov, ki preprečujejo, da se uveljavi bolj, kot je potrebno. Vendar zaprimo ta oklepaj in se vrnimo k Berlinovi izpeljavi.

Pozitivna svoboda tako vzpostavlja razliko med tem, kar si v resnici želimo, in navideznimi željami, kar lahko povežemo z razliko med empiričnim jazom (sebstvom) in pravim (idealnim) jazom. Berlin pravi, da na to operacijo, ko se razlikuje empirično sebstvo od pravega sebstva, ni imuno niti negativno pojmovanje svobode, a vendarle bistveno manj kot pozitivno:

»Vendar se je 'pozitivni' pojem svobode kot gospostva nad samim seboj, s svojim namigovanjem na človekovo razdeljenost znotraj samega sebe, dejansko in glede na zgodovinsko doktrino in prakso, lažje predal temu razcepu osebnosti na dvoje: na transcendentnega, dominirajočega nadzornika in na empirično skrupulno poželenja in strasti, ki ga je treba disciplinirati in pokoriti. To zgodovinsko dejstvo je bilo vplivno. To razodeva /.../, da pojmi svobode neposredno izhajajo iz pogledov na to, kaj sestavlja sebstvo, osebo, človeka. Dovolj je manipulacij z definicijami človeka, ki jih je mogoče izvesti tako, da pomenijo, kar že si manipulator želi.« (Ibid, 80–81)

Kaj Berlin predlaga? Odpoved pravim ciljem, odpoved instanci, ki ve bolje od posameznika, kaj je zanj dobro. Če te vednosti ni, potem so pravi cilji tisti, ki si jih zastavi vsak posameznik. Iz tega sledi, da je treba sprejeti pluralnost ciljev:

»Pluralizem je bolj človeški, ker ljudem kot nenapovedljivo samospreminjajočim se človeškim bitjem ne odvzame (tako kot graditelji sistema) v imenu kakšnega oddaljenega ali zmedenega ideala veliko tistega, za kar so sami

ugotovili, da je nepogrešljivo v njihovem življenju. Na koncu ljudje izbirajo med najvišjimi vrednotami; izberejo tako, kot pač izberejo, ker je njihovo življenje in mišljenje določeno s temeljnimi moralnimi kategorijami in koncepti, ki so vsaj v daljšem obdobju in na večjem prostoru del njihovega bivanja in mišljenja ter občutja njihove lastne identitete; del tistega, kar jih dela človeške.« (Ibid, 88–89)¹¹

Tu se Berlin presenetljivo približa pojmovanju svobode, ki ni politično, temveč eksistencialistično: upor proti sistemu v imenu posameznika. V gimnaziji je tu najbolj očitna referenca Sartre: ni vrednot, vsak posameznik si jih mora sam ustvariti.

Zaplet z negativno svobodo

Ko smo opredelili temeljno razliko med negativno in pozitivno svobodo, se lahko vrnemo k besedilu tik pred razdelkom, ki ima naslov pozitivna svoboda. V opombi k temu delu besedila Berlin namreč stvari nekoliko zaplete. V njej negativno svobodo najprej poveže z »močjo izbire med vsaj dvema alternativama«. (Ibid, 76) A ker so lahko dejanja prisiljena, lahko izberem preprosto manj slabo dejanje, spričo groženj oblasti, Berlin postavi niz nadaljnjih pogojev, ki dopolnjujejo obstoj alternativ:

- Koliko je alternativ, se pravi možnosti za delovanje?
- Kako težko je realizirati posamezno možnost?
- Kakšno vlogo in pomen imajo možnosti v »mojem življenjskem načrtu«?
- Koliko so odprte/zaprte glede na druga človeška dejanja?
- Kakšno vrednost družba pripisuje tem možnostim?

¹¹ Berlin na tem mestu v opombi z odobranje citira Benthama, ki pravi: »Individualni interesi so edini realni interesi.« (Ibid, 88)

Zdi se, da ta razprava precej zaplete koncept negativne svobode pri Berlinu. Ne gre več samo za to, da drugi ne posegajo v moje življenje (oziroma ne omejujejo mojega delovanja), temveč mora tudi moje življenje imeti posebno strukturo, se pravi obliko dejanskih alternativ. Pri tem se je pomembno spomniti, da negativna svoboda meri samo na delovanje oziroma posege drugih ljudi. To je pomembno, ko koncepte poskušamo ponazoriti s konkretnimi primeri. Lep primer težav z negativno svobodo se včasih ponazori z izgubljenim v puščavi. Nikogar ni, ki bi ga oviral, pa vendarle se ne zdi svoboden, saj ne more zadovoljiti svojih temeljnih želja oziroma potreb. Umril bo od žeje, čeprav je popolnoma svoboden.¹² A po Berlinu, ker v tem primeru ne gre ne za družbo ne za ljudi, tu ne moremo govoriti ne o pozitivni ne o negativni svobodi.

Res pa je, da ljudje v tovrstnih trenutkih lahko govorijo o svobodi. Ekstremne situacije povzročijo, da večina stvari, s katerimi smo se ukvarjali v vsakdanjem življenju, ni več pomembna. Ker smo tako vpeti vanje, ker nas tako »pre-okupirajo«, se nam lahko zdi, da nas večja težava paradokсно razbremeni vsega tistega, kar nas v vsakdanjosti okupira in teži. Ekstremna situacija je tako lahko osvoboditev. Vsaj za nekaj trenutkov. Nov pogled, razbremenitev, trenutek svobode, ko lahko začnemo znova. Ko lahko presodimo, kaj je pomembno. Svoboda kot trenutek, ko nimamo ničesar več izgubiti – radikalna izguba in radikalna svoboda tako sovpadata. To je za nas svoboda, a je svoboda v drugem, recimo eksistencialnem registru. To pa ni register politične filozofije. Ne pomeni, da oba registra nista povezana, a da bi razumeli politično svobodo, jo je treba obravnavati ločeno. Pozitivna svoboda v Berlinovem pomenu tako ni svoboda, ki meri na to, da dejansko lahko nekaj naredimo v tem svetu, temveč že

¹² Kot da svoboda od pomeni prikrajšanost za vse bistveno, kot da je svoboda tista točka v življenju, kot pravi pesem, ko ne moremo ničesar več izgubiti – kot da je svoboda uvid, da pravzaprav ničesar zares nimamo, zato ničesar ne moremo izgubiti in lahko nehamo skrbeti.

sama negativna svoboda pomeni, da poleg odsotnosti omejitev obstajajo tudi dejanske alternative, da obstajajo pozitivne možnosti, da nekaj naredim.

To je pomemben poudarek, kajti nekateri interpreti Berlina vidijo to dvojnost v pozitivni svobodi:

»Negativno svobodo na začetku Berlin definira kot svobodo od, to je odsotnost omejitev na dejavnik s strani drugih ljudi. Pozitivno svobodo pa je definiral tako kot svobodo do, to je sposobnost (ne zgolj možnost) zasledovati in doseči hotene cilje, kakor tudi kot avtonomijo oziroma samo-vlado v nasprotju z odvisnostjo od drugih.«¹³

Izraz pozitivno res navaja na sklep, da je pozitivna svoboda do taka, da omogoča dejanske projekte, vendar je ta vtis, kot smo videli, napačen. Res pa je, da ima Berlin težave z distinkcijo oziroma da razlikovanje med pozitivno in negativno svobodo poteka na več ravneh. Kot opaža Sellers:

»Berlin razlikuje svojo preferirano 'negativno' svobodo od 'pozitivne svobode'. Razlikovanje je poučno, a ne na način, kot ga je uporabljal Berlin. Če 'negativna svoboda' pomeni, da se drugi ne vmešavajo in lahko počnemo, kar hočemo, bi morala 'pozitivna svoboda' pomeniti, da smo zmožni narediti, kar hočemo, ali da se nam to omogoči. Negativna svoboda je 'svoboda od' omejitev. Pozitivna svoboda bi morala biti 'svoboda' za realizacijo lastnih ciljev. Ko Berlin pravi, da je stopnja moje negativne svobode odvisna od tega, 'koliko odprtih možnosti imam', zamegli razliko, saj koristi pozitivne svobode pripiše negativni svobodi. Toda Berlin se je bolj bal omejitev, kot je cenil možnosti. Bal se je, da bo pri omejevanju človeških strasti država uveljavila novo ortodoksnost in skozi 'navidezno krinko' osvoboditve vzpostavila svojo lastno 'brutalno tiranijo'.« (Sellers 1998, 107)

¹³ Avtor razdelka o Berlinu v Stanfordski filozofski enciklopediji, <https://plato.stanford.edu/entries/berlin/#ConcLibe>.

Res je, da to določilo negativne svobode (se pravi opredelitev, da negativna svoboda ni samo odsotnost omejitev za moje ravnanje kot pri Hobbesu, temveč tudi prisotnost dejanskih alternativ)¹⁴ v svojem članku Berlin doda le v opombi. Toda pozneje, ko hoče upoštevati kritiko, da stoično omejevanje lastnih želja po njegovi definiciji povečuje negativno svobodo, kljub temu da realne omejitve ostanejo nespremenjene, zelo jasno zatrdi, da negativna svoboda ne obsega samo odsotnosti omejitev:

»Pomen svobod, pod katerim sam uporabljam ta izraz, ne vključuje samo odsotnosti frustracije (ki jo lahko dosežemo z izničenem želja), temveč odsotnost ovir za možne izbire in dejavnosti – odsotnost ovir na poti, po kateri se človek lahko odloči hoditi. Taka svoboda na koncu ni odvisna od tega, ali sploh želim hoditi ali kako daleč želim hoditi, temveč od tega, koliko vrat je odprtih, koliko so odprta, od njihove relativne pomembnosti v mojem življenju, čeprav morda tega ni mogoče izmeriti na noben kvantitativen način. Obseg moje družbene oziroma politične svobode je v odsotnosti ovir ne samo glede na moje dejanske, temveč tudi potencialne izbire – glede na moje delovanje na ta ali oni način, če se tako odločim. Odsotnost take svobode je tako povezana z zaprtjem teh vrat ali neuspehom, da bi jih odprli, kot rezultat, nameren ali nenameren, spremenljivih človeških praks, delovanja človeških dejavnikov; čeprav bi jih imenovali zatiranje samo, če so taka dejanja bila premišljeno nameravana (ali jih morda spremlja zavest, da bodo lahko blokirala poti).« (Berlin 2002a, 32)

S tem razumevanjem negativne svobode Berlin sam zamegli razlikovanje med pozitivno in negativno svobodo, poznejše analize pa, kot bomo videli, pokažejo, da ta zameglitev ni naključna, saj je negativno razumevanje svobode nujno tako, da ni samo negativno. V analizah se izkaže, da četudi bi negativno svobodo

razumeli samo negativno, kot odsotnost prisile, torej brez pozitivnega elementa neoviranih poti in odprtih vrat, negativna svoboda vendarle mora vsebovati oziroma predpostaviti marsikaj pozitivnega, da bi jo sploh lahko opredelili.

Taylorjeva kritika koncepcije negativne svobode

Taylor opozarja, da zagovarjanje *močne negativne svobode* (sam ji pravi karikaturna verzija negativne svobode) sprejme samo zunanje ovire kot tiste, ki štejejo. Manj očitne ovire, kot so nezavedanje, sprevrnjena zavest, potlačitev, so za ta pogled nepomembne. Pa vendar se moderni zagovor svobode pogosto sklicuje na poromantični občutek, da je za posameznika pomembna njegova samouresničitev; tako lahko govorimo o svobodi samouresničitve, ki pa lahko spodleti zaradi notranjih ali zunanjih razlogov. Zato se »moderni pojem negativne svobode« (Taylor 2006, 143) razlikuje od denimo Hobbesovega, in tudi Berlinovega, ki s pojmom pozitivne svobode opozarja prav na možne zlorabe, povezane z notranjimi ovirami svobode.

Taylor vpelje najprej dva koncepta: prvi je povezan z možnostmi (*opportunity-concept*), drugi pa z dejanskim izvajanjem dejanj (*exercise-concept*). Negativna svoboda ima na svoji strani preprostost: odsotnost zunanjih ovir omogoča subjektu, da naredi, kar hoče narediti, in kar hoče narediti, je pač tisto, kar subjekt identificira kot svojo željo. Če pa je svoboda povezana z izvajanjem, potem nismo svobodni, če neke naše sposobnosti niso uresničene ali so blokirane. In ovire za to so lahko bodisi zunanje bodisi notranje. (Ibid., 147) Samorealizacija terja, da subjekt lahko naredi, kar si res želi, da torej izpolni želje, ki jih ima njegov pravi jaz.

Bistven pa je Taylorjev poudarek, da je treba vpeljati zmožnost razlikovanja med različnimi motivi, če naj opredelimo svobodo, in to zadeva tudi negativno svobodo. Taylor vpelje miselni

¹⁴ Sicer bi bil svoboden tudi zapornik, ki bi sebe prepričal, da je rad v zaporu.

eksperiment. Če na križišču uvedejo semafor, tako da ni mogoče več preprosto peljati po prednostni cesti kot prej, je to omejitev proste vožnje. Lahko bi rekli, da gre za omejitev svobode. A vendar tega največkrat ne bomo rekli, saj gre za neznatno zadevo. Če pa vernikom prepovedo vožnjo v cerkev, je to resen poseg v njihovo svobodo. Kako lahko vemo, da gre enkrat za poseg v svobodo in drugič ne?

Taylorjev odgovor je, da zato, ker imamo oza-dno razumevanje (*background understanding*), ki nam pove, da so nekatere dejavnosti za ljudi zelo pomembne, druge pa ne. Iz te perspektive svoboda ni več preprosto hobbesovska fizična odsotnost zunanjih omejitev, ki telesu preprečuje določena dejanja, temveč odsotnost omejitev za dejanja, ki so za ljudi pomembna. (Ibid., 150) Kar pomeni, da negativna svoboda vendarle ne vključuje samo odsotnosti omejitev, temveč tudi neko sposobnost subjekta, ki jo Taylor poimenuje notranji pogoji svobode, ti pa so v sposobnosti identifikacije in razlikovanja med različnimi tipi motivacije.

Če to sprejmemo, pa človek, ki je notranje toliko blokiran, da ne more uresničiti svojih pomembnih smotrov, ni svoboden. Oziroma drugače, če je za opredelitev, kaj so ovire, ki so relevantne za negativno svobodo, treba poznati, kaj so pomembni človeški motivi, potem nepoznavanje teh motivov onemogoča določitev negativne svobode. To pomeni, da negativna svoboda ni povezana samo z zunanjimi ovirami, temveč tudi z notranjimi. Oziroma še natančneje: zunanji motivi niso fizikalno dejstvo, temveč konstelacija, ki onemogoča določena dejanja. Ker je za identifikacijo teh dejanj potrebna presodnost, ki nam pove, kaj je za nas pomembno, so zunanje ovire povezane z notranjimi ovirami. Oziroma drugače: tradicionalna koncepcija negativne svobode temelji na ločitvi med notranjostjo in zunanostjo, za katero pa se izkaže, da ne obstaja.¹⁵

¹⁵ Povezavo med negativno in pozitivno svobodo zagovarja tudi McCallum (2006), ki v svojem vplivnem komentarju Berlina zatrjuje, da ima svoboda vselej trojno strukturo:

Drugi pogledi na Berlinovo razlikovanje

Adam Swift (2014) predlaga, da Berlinovo razlikovanje med negativno in pozitivno svobodo oziroma svobodo od in svobodo do nadomestimo z drugim razlikovanjem. V resnici ne gre za novo razlikovanje, temveč za trojico razlikovanj, ki naj bi bolj jasno pokazala različne razsežnosti Berlinove dvojice negativno/pozitivno. Swiftova teza torej je, da Berlin z vzpostavitvijo razlike, ki običajno reši neko zagato, zagato še bolj zaplete (kar nakazuje že samo dvojno poimenovanje razlike: z dvojnostjo svobode od in svobode do vpelje semantični svet, ki ne sovпада s konotacijami dvojnosti pozitivno/negativno), saj kompleksno problematiko stlači v razlikovanje, ki kljub vsem Berlinovim nasprotnim opozorilom daje vtis, da gre za preprosto opozicijo. Swiftov predlog tako vključuje tri razlike:

- razlika med dejansko (*effective*) in formalno svobodo;
- razlika med svobodo kot avtonomijo in svobodo kot »delam, kar hočem«;
- razlika med svobodo kot politično participacijo in svobodo, ki se »začne tam, kjer se politika konča«.

Vidimo, da Swift niti ne poskuša podati elegantnih poimenovanj za posamezni tip svobode, temveč s poimenovanjem ohranja stik z intuitivnimi občutki svobode, ki jih ljudje (v sodobni zahodni družbi) imajo. Prva razlika meri na razlikovanje med zgolj odsotnostjo vmešavanja v življenje posameznika in dejansko močjo oziroma sposobnostjo za delovanje. Dejstvo, da posamezniku nihče ne preprečuje, da nekaj naredi, še ne pomeni, da to res lahko naredi – da je res sposoben to narediti. Vsi lahko gremo na počitnice na Bahame, pravi Swift, ker

subjekt je svoboden od A, da bi naredil B. Rekli bi, da ima po Taylorju svoboda še bolj zapleteno strukturo: subjekt je svoboden od A, da bi naredil B, zaradi C (pri čemer je C kriterij, ki pojasni, zakaj je B tako pomemben, da bi s tem, ko bi ga prepovedali, omejevali svobodo subjekta).

nam država tega ne prepoveduje, a nekateri nimajo denarja, da bi si to lahko privoščili. Imajo formalno svobodo, ne pa tudi dejanske. Tematika je aktualna v obdobju neoliberalnega kapitalizma, ki poudarja svobodo posameznika in tako po tihem posamezniku naloži popolno odgovornost za njegovo življenje – tudi za tisti del življenja, ki ga bistveno določajo širše družbene okoliščine, v katerih posameznik živi in na katere v resnici nima nobenega vpliva.

Svobodo posameznikov v teh primerih lahko povečamo, a ne s tem, da jih pustimo pri miru, ker jih s tem samo prepustimo samim sebi. Njihovo svobodo država lahko poveča tako, da jih postavi v položaj, ko dejansko lahko nekaj naredijo. Na primer z drugačno distribucijo družbenega bogastva – a kaj ko družba, ki poudarja svobodo posameznika, tudi vso odgovornost za njegov položaj prevzame nanj, državi pa prepove, da bi se vmešavala v delovanje trga, ki »pravično« vsakemu dodeli, kar mu gre.

Swift predstavi zanimivo izpeljavo, ki pokaže na povezanost obeh vidikov nesvobode v izhodiščnem primeru. Na Bahame ne morem potovati, če mi oblast to prepove ali če nimam dovolj denarja. Očitno je, da je prvi razlog povezan z oblastjo, zakonodajo, politikom, drugi pa ne. A kaj se zgodi, če tisti, ki nima denarja, da bi si kupil vozovnico za Bahame, hoče potovati tja. Gre na letališče in skuša vstopiti na letalo, čeprav nima letalske vozovnice. Ustavili ga bodo, saj obstajajo pravila in zakoni, ki prepovedujejo letenje, če nismo zanj plačali. Tudi v tem primeru torej naletimo na pravila, oblast in politikom. Če damo za nas bolj vsakdanji primer: oblast nam lahko dovoli voziti se po avtocestah, kot v Nemčiji, ali pa nam to prepove in za vožnjo po avtocestah zahteva plačilo, kot v Sloveniji. Zdi se nam samoumevno, da moramo za vožnjo po avtocesti plačati, a v resnici je za tem politična odločitev. To ne pomeni, da taka ureditev ni pravična, pokaže pa, kako v družbenem življenju svet ni nevtralen. Tudi odsotnost vmešavanja države je neki način vmešavanja – je rezultat implicitne odločitve, da se ne bo

vmešavala. V kolikšni meri se bo država vmešavala ter kakšna oblika in mera redistribucije družbenih virov je pravična, pa je legitimno politično vprašanje. Tako da z obsegom oblasti ni povezana samo negativna svoboda, kjer je ta povezava očitna: če me oblast ne omejuje, sem negativno svoboden. Z njo je povezana tudi pozitivna svoboda: oblast lahko poveča pozitivno svobodo posameznika oziroma posameznikov, če se tako odloči.

Drugo razlikovanje je razlikovanje med avtonomijo in samovoljo. Avtonomija, samovlada, postavljanje pravil samemu sebi. Zamisel je, da lahko kdo dela, kar mu »pade na pamet«, pa ne odloča sam o sebi in ni svoboden. Berlin je opozarjal, da je to nevarna ideja, ker odpira pot radikalnemu družbenemu poseganju v življenje posameznika. A če avtonomijo razumemo kot posameznikovo »sposobnost jasnega razmišljanja in informiranega odločanja o tem, kaj hoče« (Swift 2014, 67), potem je težko v tem videti grožnjo svobodi posameznika. Res pa je, da Rousseaujeve izpeljave v *Družbeni pogodbi* o tem, kako je posameznike treba »prisiliti, da bodo svobodni«, opozarjajo na to bolj problematično plat avtonomije. Višji jaz, ki bolje kot posameznik vidi, kaj je dobro zanj, ima lahko obliko proletariata, lahko pa cerkve ali kake druge kolektivne oblike, denimo naroda. Zdi se, da je ključno vprašanje, kaj specifično avtonomija skuša odpraviti: ali nevednost in trenutne impulze ali pa prave želje in življenjske projekte, ki so povezani s kolektivnimi identitetami. Višji jaz je lahko povezan z avtentičnostjo, kot v poromantiki, ali pa z moralnostjo, kot pri Kantu. Povsod se pokaže, da svobodo posameznika lahko omejujejo tudi notranji dejavniki, ne samo zunanja prisila.

Tretje razlikovanje oziroma tretji način, kako Berlin razlikuje med negativno in pozitivno svobodo, oziroma tretji vidik te razlike se nanaša na razliko med politično participacijo in svobodo v zasebnosti. Pozitivna meri na politično participacijo (v državi), da torej pozitivna svoboda pomeni sodelovanje pri oblikovanju

zakonov, ki določajo naše življenje. To lahko povežemo z nazorom, da smo ljudje po naravi politična bitja in smo tako polno ljudje le, ko se angažiramo v družbi oziroma državi. To je klasični republikanizem, ki v politični participaciji vidi pravi cilj človeškega življenja in nasprotuje liberalnemu pogledu, da je svoboda v tem, da ljudi pustimo, da delajo, kar hočejo. To se sklada tudi z Rousseaujevim pogledom, da svoboda pomeni živeti pod zakonom, ki smo si ga sami dali, in ne pod zakoni, ki so jih postavili diktatorji. Zakon je lahko identičen, a smo svobodni, če smo ga postavili sami, in nesvobodni, če nam ga je postavil diktator. Gre za vprašanje avtonomije v izvornem pomenu besede: če si sami postavimo zakone, smo avtonomni. Svoboda je tu dojeta kot ne-dominacija, in samorealizacija posameznik doseže skozi politiko. Lahko pa seveda politično dejavnost (prostor pozitivne svobode) dojamemo tudi zgolj instrumentalno: angažirani smo v politiki, da bi preprečili posege v našo svobodo. Angažma ni cilj sam na sebi, je le instrument za doseganje negativne svobode.

Še nekaj razlikovanj v navezavi na negativno in pozitivno svobodo

Berlin nasprotuje opredelitvi negativne svobode kot možnosti, da naredim, kar želim. V tem primeru bi bil svoboden tudi, če bi uspel odpraviti vse svoje želje. Torej manj ko imam želja, bolj sem svoboden. Ta pogled na svobodo, ki se osredotoča na posameznika in zanemara svet, v katerem ta posameznik živi, se Berlinu zdi v nasprotju z našim dojetjem svobode, zato negativno svobodo povezuje s številom odprtih vrat (v svetu, objektivni vidik), ki so nam na voljo – in ne samo s številom odprtih vrat, skozi katere želim stopiti (subjektivni vidik). Berlinovo negativno svobodo tako lahko razumemo popolnoma opisno: negativna svoboda opisuje alternative, ki so subjektu na voljo, ne pa subjektov odnos do teh alternativ. Pozitivna svoboda pa je neizogibno normativna, vrednotno obarvana. Bistvo svobode osebe je v njeni

sposobnosti, da svoje življenje živi v skladu s svojimi vrednotami. Pri pozitivni svobodi torej ne gre za odsotnost vmešavanja drugih, temveč za to, da oseba sama odloča o svojem življenju in ga sama »vodi«. Pozitivna svoboda je tako odgovor na vprašanje, kdo odloča o mojem življenju. Če odločam sam, sem svoboden, če odločajo drugi ali pa se preprosto prepuščam toku, si sploh ne zastavim vprašanja, kakšno življenje želim živeti, in torej živim nereflektivno življenje, potem nisem svoboden.

Senn opozarja na dva vidika svobode: vidik možnosti in vidik procesa. Vidik možnosti nam je že znan iz Berlinove koncepcije negativne svobode kot števila odprtih vrat. Možnosti nas opozarjajo na to, da več ko imamo svobode, več imamo možnosti, da lahko zasledujemo svoje cilje v življenju. Procesni vidik pa opozarja na pomen dejanja izbire: če sem prisiljen izbrati, kar bi sicer tudi sam izbral, nisem svoboden, čeprav delam tisto, kar si sicer želim delati. Dejanje izbire je pomembno: če se mi ga odvzame in naredi namesto mene, se mi je odvzelo pomemben element svobode.

Ni tako novo, in ni tako splošno

Lalandov filozofski slovar razdelek svoboda, ki naj bi nastal v letu 1910, začne z opredelitvijo, da je svoboden »tisti, ki dela, kar hoče on, in ne tisto, kar hoče nekdo drugi, je odsotnost tuje prisile«. (Lalande, 2010, 559) Nato opozori, da se je beseda razvila v tri različne smeri:

svobodo se po analogiji s človekom pripisuje tudi drugim bitjem; iz družbenega zornega kota svoboda označuje stanje državljana v odnosu do države (svobodni smo, da naredimo vse, kar ni prepovedano z zakonom; svoboščine posameznika so pravice, ki omejujejo moč države); izhajajoč iz teze, da so v notranjosti subjekta sile, ki so mu tuje in ga prisiljujejo, svoboda v psihološkem oziroma moralnem pomenu označuje tudi neodvisnost subjekta v odnosu do sil, ki v resnici niso on sam (svoboda kot racionalnost in premišljenost v nasprotju s strastmi,

nevednostjo, naključnimi vzgibi, pa tudi norostjo, nemarnostjo, moralno neodgovornostjo). V komentarju nato slovar začetni pomen označi kot splošni pomen, ki bi mu bilo smiselno reči zunanja svoboda. Za svobodo v družbi pa opozori, da je stvar presoje in je vselej omejena: meri na odsotnost prisil, »ki se jih ima za nenormalne, nelegitimne, nemoralne«. (Ibid, 565) Torej so na ravni slovarske opredelitve nekateri elementi Berlinovega razlikovanja že obstajali, vendar jih je Berlin v svojem delu povezal na specifičen način. Ključna težava njegovega razlikovanja pa je, da v preprosto distinkcijo med negativno in pozitivno svobodo zajame elemente, ki jih ni mogoče umestiti v binarni prostor preprostega razlikovanja med negativnim in pozitivnim, niti ne v prostor razlike, ki ga oblikujeta opredelitvi svoboda od/svoboda do. Videli smo, da negativna svoboda (svoboda od) ni samo negativna, temveč vključuje že tudi obstoj alternativ, torej svobode do. Iz te perspektive razlikovanja med negativno in pozitivno svobodo ni mogoče preprosto uporabiti (v eseju), temveč ga je treba vedno znova misliti, kar pomeni, da ga moramo tudi problematizirati in postopno razviti njegovo vsebino. Težave pri rabi tega koncepta v eseju torej v veliki meri izvirajo iz samih notranjih napetosti Berlinove teorije. Vir težav v rabi koncepta so torej notranje težave koncepta. In če rečemo še splošneje: smiselno uporabiti filozofski pojem pomeni pokazati, zakaj je njegova raba smiselna kljub težavam pri opredelitvi njegove vsebine.

Literatura

- Constat, Benjamin (1990 (1819)). O pojmovanju svobode pri modernih, *Teorija in Praksa*, 1990, št. 5.
- Berlin, Isaiah (1992). Dva koncepta svobode, v: *Sodobni liberalizem*, ur. R. Rizman, Krtina: Ljubljana, str. 69–89.
- Berlin, Isiah (2002a). Introduction, v: Hardy 2002, str. 3–53.
- Berlin, Isiah (2002b). Liberty, v: Hardy 2002, str. 283–286.
- Berlin, Isiah (2002c). The Birth of Grek Individualism, v: Hardy 2002, str. 287–320.
- Berlin, Isiah (2003d). Two Concepts of Liberty, v: Hardy 2002, str. 166–216.
- Hardy, Henry (ur.) (2002). *Liberty*, Oxford University Press: Oxford.
- Knowles, Dudley (2001). *Political Philosophy*, Routledge: London.
- Lalande (2010). *Dictionnaire philosophique*, PUF: Pariz.
- Miller, David (2006). *The Liberty Reader*, Paradigm Publisher: Edinburg.
- MacCallum, Gerald (2006). Negative and Positive Freedom, v: Miller 2006, str. 100–122.
- Papineua, David (2009). *Philosophy*, Duncan Baird Publishers: London.
- Sellers, M.N.S. (1998). *The Sacred Fire of Liberty*, Palgrave: London 1998.
- Swift, Adam (2014). *Political Philosophy*, Polity Press: Cambridge.
- Taylor, Charles (2006). What is Wrong With Negative Liberty, v: Miller 2006, str. 141–162.

Profesorji filozofije? Kdo ste in kaj počnete

Kako bi vi odgovorili na zgornje vprašanje? Bi rekli, da pač – vsak na svoji gimnaziji širom Slovenije poučujemo filozofijo? A kaj če bi vaše ga radovednega sogovornika zanimalo, kaj to pomeni? Bi v zadregi iz množine raje prešli na ednino, češ da lahko govorite le zase, saj 'profesorji filozofije' v empirični stvarnosti obstajajo zgolj kot ohlapna skupina zelo različnih posameznikov, zato se lahko od gimnazije do gimnazije, od profesorja do profesorja, ta 'filozofija' oz. njeno poučevanje znatno razlikujeta?

A kaj če bi vas sogovornik gnjavil še naprej in bi ga zanimalo, s kakšno pravico velja ta subjektivni značaj za filozofijo in filozofe bolj kot za vse ostale gimnazijske predmete in njihove nosilce, saj zagotovo obstajajo kar velike razlike tudi med profesorji npr. fizike, angleščine, biologije ali matematike? Na kakšen način bi mu skušali dopovedati, da v še veliko večji meri od vseh ostalih pedagogov nismo niti ceh, kaj šele monolit? Da se filozofija dramatično razlikuje od vseh drugih predmetov ravno zaradi svoje odprtosti in svobode, ker k filozofskim temam ni mogoče pristopati tako kot h gravitacijski konstanti, nepravilnim glagolom, fotosintezi ali sinusnemu izreku? Bi se lotili naporenega razlaganja, češ da filozofija ni samo obvezni predmet v tretjem ali četrtem letniku gimnazije, kot tudi ni samo izbirni maturitetni predmet, ampak je profesorjem filozofije v neprimerno večji meri kot profesorjem drugih predmetov dano na izbiro – ne samo kako, ampak tudi kaj poučujemo?

Bi se sklicevali na *Učni načrt*, kjer je ta odprtost v obliki izbirnosti izpostavljena kot ena bistvenih lastnosti samega predmeta? Ni si mogoče zamisliti profesorja fizike, angleščine, biologije ali matematike, ki svojim dijakom zgolj omeni gravitacijsko konstanto, nepravilne

glagole, fotosintezo, sinusni izrek ..., a se potem raje posveti poglobljeni razlagi njemu bolj zanimivih tem; profesorji filozofije pa počnemo natanko to, saj se pri pouku vsak izmed nas ukvarja samo s tistimi temami oz. problemi, ki se mu osebno zdijo najbolj zanimivi oz. pomembni in jih obdela na način, ki se mu zdi najbolj primeren.

Tako se lahko na primer 'profesor A' ukvarja predvsem s temami s področja resničnosti in spoznanja, 'profesor B' pa predvsem s temami s področja etike in politične filozofije. To v praksi pomeni, da 'profesor B' svojim dijakom sicer lahko omeni solipsizem, Zenonove paradokse ali ontološki argument bivanja Božjega, zagotovo pa nima niti časa niti volje (niti znanja?!) za njihovo poglobljeno razlago; 'profesor A' pa je zaradi istih razlogov svojim dijakom prisiljen zamolčati silno zanimive zagate utilitarizma, Evtifronove dileme ali kategoričnega imperativa. Da se potemtakem na gimnaziji, kjer poučuje 'profesor A' – vsaj v smislu obravnavanih vsebin – poučuje precej drugačna filozofija kot na gimnaziji, kjer poučuje 'profesor B'.

In ker mi gotovo že hitite ugovarjati, da to seveda drži za maturitetne ure, da pa nas glede rednega pouka vse, kljub našim različnim interesom, zavezuje malo prej omenjeni *Učni načrt*, ki npr. tako spoznavni teoriji kot etiki predpiše vsaki po 15 ur pouka, vas bom spomnil na dve žalostni dejstvi, ki pa ju – če seveda imate maturitetno skupino – zagotovo dobro poznate:

- 1) Da je 15 ur prav kriminalno majhna odmera časa za vse tisto, kar naj bi se takrat realiziralo.
- 2) Da znajo biti v praksi stvari precej drugačne, kot si jih je zamislila teorija.

Ker so v meni znani banalni empirični pedagoški stvarnosti vse oči uprte predvsem v maturo, sem se kot profesor, ki skuša svoje maturante pripeljati do čim boljših rezultatov, prisiljen osredotočiti na eno temo – in to je v tem prime-

ru ali spoznavna teorija ali pa etika – pri čemer je moja izbira znana. Skratka: eno ali drugo in nikakor ne oboje hkrati, ker je za oboje premalo tako časa kot tudi dijaške pridnosti – tako pri rednem pouku kot pri maturitetnih urah. Ko imaš namreč maturitetno skupino, ti tistih nekaj dijakov diktira tempo tudi pri vsem ostalem. In ker recimo mene srce vleče k spoznavni teoriji, sem nujno kot (v *Učnem načrtu* tako zelo opevano) izbirno temo izbral ontologijo, pa seveda filozofijo duha (ki se kot taka v *Učnem načrtu* sploh ne pojavi), pri čemer se nikakor nisem mogel izogniti filozofiji religije. Kar seveda pomeni, da sem za 'obvezno čtivo' svojim dijakom lahko izbiral samo med Platonovo *Državo* ali pa Descartesovimi *Meditacijami* – in tudi tukaj je moja izbira znana. Če vas srce bolj vleče k etičnim temam, se seveda niste mogli izogniti niti njihovem ujemnemu dopolnilu v obliki politične filozofije niti 'obveznemu čtivu' v obliki Aristotelove *Nikomahove etike*, Nietzschejeve *H genealogije morale* ali pa (že spet) Platonove *Države*.

Pri čemer nisem pozabil, da moramo – ne glede na našo izbiro – seveda imeti nenehno pred očmi tudi vse tisto, kar je v *Učnem načrtu* tako lepo artikulirano in v alineje razvrščeno v uvodnih dveh poglavjih: 'Splošni cilji / kompetence' in 'Operativni cilji / kompetence'. Ja, seveda! Ne glede na to, ali smo se odločili za ontološko-gnoseološke ali za etično-politične teme, naše dijake vseskozi usmerjamo k samostojnemu, ustvarjalnemu mišljenju in presojanju. Seveda v njih spodbujamo razmislek o njih samih, svetu, družbi in naravi. Pri vsaki uri neumorno spodbujamo kritično refleksijo njihovega vsakdanjega izkustva, vednosti, vrednot in delovanja ... In svojo srčno kri prelivamo tudi za vse ostalo, kar je črno na belem zapisano na straneh 5 in 6 *Učnega načrta*.

Zato se mi zdi primerno za začetek pogledati, kaj sploh piše v *Učnem načrtu* – tem filozofsko izredno zanimivem filozofskem besedilu, ki ga mogoče preslabo poznamo, ker ga v poplavi veliko bolj glamuroznega filozofskega čtiva

premalokrat vzamemo v roke. Morda se v njem skrivajo razlogi vsaj nekaterih težav, s katerimi se iz leta v leto spopadamo na način najbolj zoprnega 'večnega vračanja istega'. Ker je bil seveda tudi letošnji seminar zunanjih ocenjevalcev potrditev te mučne prakse, se bom skušal z našimi težavami spopasti skozi komentar oz. razmislek nekaterih najbolj zanimivih izjav, ki so bile na njem izrečene. Zaradi lažje preglednosti jih bom navedel v krepkem tisku, ob nujnem opozorilu, da seveda ne gre za dobesedne citate, ampak za moje spominske rekonstrukcije, v katerih sem poskušal ujeti bistvo izrečenega.

Učni načrt

Zgoraj omenjena vsebinska odprtost filozofije kot gimnazijskega predmeta v smislu izjemne izbirnosti v *Učnem načrtu* naravnost bode v oči: najprej že v poglavju 3 'Cilji in vsebine' modula A za splošne in strokovne gimnazije, v odstavku 3.1.2.4. 'Izbirna tema' na strani 10: »*Učitelj skupaj z dijaki izbere problem ali dva, ali v smiselno celoto povezan niz problemov (izbor ni zaprt, sprejemljivo je vsako filozofsko utemeljeno spraševanje). Osnova izbire so interesi učitelja in dijakov; v strokovnih gimnazijah se bo izbirna tema tako večinoma ujemala z obarvanostjo gimnazijskega programa (v umetniških gimnazijah bo denimo največkrat s področja estetike).*«

Potem par vrstic nižje, kjer je v rubriki 'Predlogi izbirnih vsebin' poudarjeno, da »so navedena osnovna področja in pri vsakem samo ena ali več možnih tem; gre torej samo za nekaj zgledov, učitelj pa lahko izbere teme, ki tu niso omenjene«.

In potem še na koncu te strani, kjer je v odstavku 3.1.3 'Izvedbeni napotki' zapisano, da: »*Učitelj po lastni presoji izbere tiste probleme, rešitve in pojme, ki se mu zdijo bistveni za razumevanje neke teme.*« Pri čemer je na začetku naslednje strani sugerirano, da: »*Izbirna tema ni nujno ločena enota. Lahko*

se jo vključi v obravnavo spoznanja oziroma etike in se ji nameni več časa, smiselno pa je, da se pouk z izbirnimi vsebinami izvaja na koncu leta, ko so dijaki že nekoliko uvedeni v filozofijo in lahko pri pouku sodelujejo.«

Vsebinsko odprtost obravnavanih tem *Učni načrt* seveda izpostavlja tudi v poglavju 3.2 Modul B – klasična gimnazija, in to v odstavku 3.2.2.5 'Izbirna tema' na strani 14, v identični formulaciji, kot je bila malo prej navedena v modulu A za splošne in strokovne gimnazije.

Ta duh izbirnosti se prelije tudi na naslednjo stran skozi uvodni vrstici odstavka 'Predlogi izbirnih tem': »*Navedena so osnovna področja in pri vsakem samo ena ali več možnih tem, učitelj pa lahko izbere teme, ki tu niso omejene*« in iz njih še v 'Izvedbene napotke' pod številko 3.2.3: »*Učitelj po lastni presoji izbere tiste probleme, rešitve in pojme, ki se mu zdijo bistveni za razumevanje neke teme*«, pri čemer je seveda, tako kot pri prejšnjem modulu 'Splošna in strokovna gimnazija', tudi tukaj sugerirano, da »*izbirna tema ni nujno ločena enota, saj se jo lahko vključi v širši kontekst*« in seveda je tudi na klasični gimnaziji smiselno, »*da se pouk z izbirnimi vsebinami izvaja na koncu leta, ko so dijaki že nekoliko uvedeni v filozofijo in lahko bolj sodelujejo. Nujno pa je izbirno temo oblikovati tako, da pouk filozofije za dijake tvori smiselno celoto.*«

In natanko ta odprtost v smislu izbirnosti je seveda tudi bistvena značilnost 'Modula C' oziroma 'izbirnega modula' – po domače povedano – maturitetnega pouka, kjer je v odstavku 3.3.2. 'Vsebine', 3.3.2.1. 'Teme' na strani 16 poudarjeno, da »*Zadošča izbira ene teme. Izbira je prepuščena učitelju; ta se tudi odloči, kako bo temo obdelal, s katerimi avtorji jo bo osvetlil in s katerimi besedili. Od njega je še odvisno, katerim vsebinam bo dal večji poudarek, kandidati pa naj vsaj okvirno poznajo vse podteme in navedene pojme.*«

Odstavek 'Izbirna tema' na strani 20 to izbir-

nost še razširi, saj lahko za razliko od vseh ostalih gimnazijskih profesorjev mi filozofi izbiramo celo filozofske panoge po okusu, želji oz. volji nas samih oz. naših dijakov: »*Glede na poseben interes dijakov lahko učitelj izbere filozofsko antropologijo ali estetiko.*« Kar si lahko privoščimo tudi pri izbiri filozofskega besedila, saj nam *Učni načrt* sicer ponuja v izbiro štiri klasike (*Država*, *Nikomahova etika*, *Meditacije* in *H genealogiji morale*), in to izbiro na strani 22 v odstavku 'Izbirno besedilo' še nadgradi z možnostjo upoštevanja naših lastnih predlogov: »*Glede na poseben interes dijakov lahko učitelj izbere tudi kako drugo klasično filozofsko delo.*«

A svoj vrhunec doseže ta izjemna odprtost oz. izbirnost proti koncu *Učnega načrta* v nekaj izjemno zanimivih odstavkih. Najprej že na koncu te strani pod številko 3.3.3. v 'Izvedbenih pojasnilih': »*V izbirnem modulu se še zlasti izrazi avtonomija učitelja, povezana z veliko izbirnostjo: učitelj (skupaj z dijaki) izbere temo in besedilo, ki ju bo obravnaval, ob izbrani temi pa sam določa, katere filozofe in katera besedila bo pritegnil, da bi jo čim bolj približal dijaku. Vnaprej je načrtan le okvir izbire – zaradi prepričanja, da je odlika filozofije razvijanje sposobnosti dijakov za samostojen razmislek o filozofskih problemih. Ta seveda ni mogoč brez dialoga s filozofsko tradicijo zastavljanja vprašanj in njihovega reševanja, vendar je izbira sogo- vornikov prepuščena učitelju. Z esejem kot obliko preverjanja pa so postavljeni cilji, do katerih mora dijake pripeljati ukvarjanje s filozofijo. Izbirni modul je tako izrazito odprt za različne pristope in omogoča celo paleto individualnih programov.*«

In potem še čisto na koncu v obliki 'Didaktičnih priporočil', kjer je v odstavku 6.1 'Izhodišče pouka' spet izpostavljena izstopajoča posebnost tega predmeta: »*Učitelj je samostojen pri izpeljavi procesa poučevanja in ciljev predmeta. Izhodišče pouka je svoboda in samostojnost mišljenja.*« Potem v predzadnjem poglavju 6.2

‘Izvedba pouka’, ki je s svojim prvim odstavkom 6.2.1 ‘Izbirnost’ samo skrajno zgoščen povzetek vsega prej povedanega: *»Učni načrt je odprt in ne predpisuje vsebine pouka v podrobnostih razen pri uvodni temi Kaj je filozofija. Pri modulu A in B učni načrt navede tri načine (pojmovni, avtorski, problemski) izvedbe tem – učitelj si lahko pomaga s katerim izmed njih, lahko pa oblikuje svojega. Vrstni red obravnavanih tem je prepuščen presoji učitelja. Prav tako po lastni presoji izbere tiste probleme, rešitve in pojme, ki se mu zdijo bistveni za razumevanje neke teme. Odprtost se še posebno izrazi pri izbiri temi. Ta ni dodatek k moduloma A in B, temveč njun najpomembnejši del, na kar kaže tudi število dodeljenih ur. Pri modulu C učitelj skupaj z dijaki izbere eno od predlaganih tem in eno od navedenih filozofskih del. Odloči se tudi za izbirno temo in izbirno besedilo.«*

Tole – zelo obsežno, a prepričan sem da nujno – navajanje iz *Učnega načrta* končujem še z začetkom naslednjega odstavka 6.2.2 ‘Metode poučevanja’, ki je formuliran v obliki nasveta: *»Učitelj prosto izbira metode poučevanja, vendar naj poseže po tistih, ki dijake najbolj spodbujajo k dejavnemu sodelovanju, saj je prav to najkrajša in najlažja pot do uresničitve ciljev predmeta. Govorjenje, branje in pisanje so neločljivo povezani in nujni za razvijanje ožje filozofskih in splošnih kognitivnih ter metakognitivnih kompetenc, zato opozarjamo na tri učne metode: dialog, branje filozofskih besedil, pisanje.«*

Že spet Platon? Ja, že spet!

In kaj bi utegnil biti problem pri tako izrazito odprto zastavljenem gimnazijskem predmetu, kjer profesorji izbiramo tako teme kot tudi načine, kako bomo te teme obdelali? V principu, oziroma v teoriji, prav nič, a v praksi marsikaj, kot je (že spet) razkrilo naše junijsko usklajevanje kriterijev ocenjevanja na maturi. Tako velika izbirnost znotraj tega predmeta in z njo poveza-

ne izjemne pristojnosti in velika svoboda, ki so podeljene nam profesorjem kot njegovim nosilcem, seveda za sabo potegnejo tudi našo veliko odgovornost, s čimer ne bi bilo popolnoma nič narobe, če bi živeli v idealnem svetu, kjer vzgajajo mlade ljudi (poučujejo filozofijo) samo ‘zlate duše’, utelešene v najboljših, najbolj kompetentnih profesorjih. A težava je spet v banalni empirični stvarnosti, saj zase dobro vem, da nisem takšno utelešenje platonskega ideala, vsakoletno branje in ocenjevanje maturitetnih esejev pa me utruje v prepričanju, da nisem edini. Gotovo se vsi strinjamo, in tudi v *Učnem načrtu* je precej jasno zapisano, da ta odprtost in izbirnost nikakor ne pomenita, da sme profesor pri pouku početi, kar se mu zljubi, saj obstajajo neke vsebine, ki pri razlagi določenih tem ne smejo umanjkat, kot obstajajo tudi neke meje, ki se jih ne sme prestopiti; a kljub temu vsakič znova med nami prihaja do neprijetnih razhajanj glede tega, katere so te vsebine in kje so te meje. Na začetku tega pisanja sem dal primer ‘profesorja A’, ki se pri pouku ukvarja predvsem z ontološko-gnoseološko problematiko, in ‘profesorja B’, ki obravnava predvsem teme s področja etike in politične filozofije. A pozor: tako kot po eni strani menim, da se ‘profesorju A’ res ni treba nujno poglobljeno ukvarjati tudi z vprašanji etike in politične filozofije, se po drugi strani bojim, da ne velja tudi obratno, saj se ‘profesor B’ marsikdaj nikakor ne more izogniti ontološkim temam – in mar ni najlepši primer tega prav Platon?

Nekdo mi je zadnjič – ko sem se že spet razburjal, kako skoraj noben kandidat Platonove teorije idej ne samo da ne razloži, ampak je niti ne omeni – ugovarjal, češ da »Platon ni samo teorija idej!«, pri čemer mu je pritrdil še nekdo, nekako v smislu, *»ali se nismo dogovorili, da dijake, ki v svojih maturitetnih nalogah ponudijo cel kup podrobnosti, iz katerih je povsem jasno, da so besedilo prebrali, nagradimo? Menda jih ne bomo kaznovali s slabimi ocenami samo zato, ker se ne ukvarjajo s teorijo idej?«* Osebnost seveda vsaj do neke mere razu-

mem to težavo in takšne pomisleke, ker seveda vem, kako kompleksna filozofska problematika se razpira – ne samo v celotnem Platonovem filozofskem opusu, ampak tudi v njegovi pravkar obravnavani *Državi*. Žal pa me vse do tega trenutka še nihče ni uspel prepričati, da Platon v končni fazi ni predvsem in zgolj teorija idej – vsaj v smislu, da vse njegove ostale teorije in teze na njej stojijo in z njo padejo. Poglejmo si recimo letošnji primer, ko je bilo treba interpretirati odlomek iz *Države*, v katerem Platon opisuje lastnosti filozofa, pri čemer je bilo treba razložiti:

- Katere lastnosti poleg navedenih še morajo imeti filozofi in katera od njih je ključna?
- Kaj po dolgotrajni poti spoznavanja oziroma vzgoje filozofi naposled spoznajo?
- Zakaj jih to spoznanje po Platonu naredi primerne za vladarje?

Ta 'navodila za pisanje komentarja' se končajo z nujnim pozivom po upoštevanju konteksta celotnega dela – in kaj drugega je pri Platonu 'kontekst celotnega dela' kot ravno njegova teorija idej – kar pa v *Učnem načrtu* res ni ravno z rdečim podčrtano. Tam v poglavju 'Filozofsko besedilo' na strani 20 piše, da »*je potrebno poznavanje enega filozofskega besedila; od dijakov se pričakuje, da poznajo vse glavne probleme izbranega besedila in znajo na tej podlagi razviti filozofske razsežnosti danega odlomka*«, pri čemer je v primeru *Države* treba poznati celotno delo zgolj pregledno, temeljito pa samo 5., 6. in 7. knjigo, in tu *Učni načrt* izpostavi naslednje glavne probleme:

- a) Filozofi – voditelji države.
- b) Uresničitev idealne države (prevzem oblasti, vzgoja državljanov).
- c) Narava filozofije (predmet, metoda, cilj).
- č) Vedenje in mnenje.
- d) Dva svetova.
- e) Teorija idej in ideja dobrega.

f) Interpretacija prisposodob o ladji, soncu, daljci in votlini.

g) Filozofija in druge znanosti.

In kje bi se tukaj utegnil skrivati problem? Mogoče v vrstnem redu, saj se med temi osmi mi 'glavnimi problemi' tisti 'najbolj glavni' pojava še le pod točko 'e', kar bi se dalo razumeti, kot da gre za samo enega izmed problemov – za enakega med enakimi, kar seveda ni res. Vem, da se ponavljam kot stara plošča, ampak: teorija idej je znotraj platonizma nekaj takega, kot je 'ideja dobrega' znotraj njegovega 'idejnega sveta'. Iz nje vse izhaja, na njej vse temelji in k njej vse teži – pa če je to komu všeč ali ne. Brez razumevanja te teorije pač ni mogoče razumeti 'točke a', po kateri so voditelji države filozofi, saj bi bili lahko voditelji države tudi avtomehaniiki, frizerji, računovodje, peki ali nogometaši; kot tudi brez nje ni mogoče razumeti ostalih šestih problemov. A porazna večina kandidatov, ki na maturi komentirajo Platona, ne samo da te teorije ne razume, ampak je niti ne omeni, pač pa veselo hiti obnavljati to in ono.

Sam se trudim, da filozofija ne bi bila nekakšen *speaker's corner* v Hyde parku med gimnazijskimi predmeti, kjer lahko vsak po mili volji pametuje; kot se tudi trudim, da ure filozofije ne bi bile ure pravljič, kjer se govori in posluša bolj ali manj čudne zgodbe. V maturitetnih komentarjih Platona pa vse prevečkrat izpade natanko tako – recimo pri kandidatih, ki z velikim veseljem govorijo o paslikah, ki vladajo na prvi četrtini razdeljene črte. Pa o materialnih predmetih in izdelkih človeških rok, ki vladajo v njeni drugi četrtini. Pa o točkah, premicah, likih in številah, ki vladajo v njeni tretji četrtini. In tu in tam celo o idejah, ki vladajo v njeni zadnji, četrti četrtini. Ah, vsa ta kraljestva in njihovi vladarji! Kako čudovito mora biti to Platonovo kraljestvo idej nekje na nebu! Rekli mi boste, da se tudi Platon podobno izraža, in da tudi on svoje najpomembnejše teorije nikjer eksplicitno ne razloži, ampak da se on in njegovi sogovorniki ves čas obnašajo,

kot da je obstoj idejnega sveta nekaj povsem samoumevnega. Jaz pa vas bom spomnil, da *quod licet Iovi non licet bovi*: da to, kar je dovoljeno Platonu, nikakor ni dovoljeno dijaku, katerega naloga ni obnova, ampak komentar, kot lepo piše v navodilih. In če je za tovrstno komentiranje neprimerna Platonova *Država*, je skrajni čas, da jo zamenjamo s kakšnim primernejšim Platonovim besedilom. In če je za tovrstno komentiranje neprimeren Platon kot tak, potem je skrajni čas, da ga zamenjamo s kakšnim primernejšim filozofom – pa naj se to sliši še tako bogokletno.

Mar res nikogar ne skrbi žalostno dejstvo, da maturitetni komentariji Platona, ki teorije idej niti ne omenijo, niso izjema, ampak pravilo. Izjema so tisti, ki jo omenijo, in še dodatna izjema med temi izjemami tisti, ki jo skušajo misliti oziroma razlagati. Letos je bil narejen še dodatni 'korak naprej' v tej smeri, ko niti ni bila več omenjana teorija idej, ampak tu in tam samo še 'ideja dobrega', in jaz nikakor ne morem razumeti kako je to mogoče. Ker če dijaki zmorejo tako pridno obnavljati tehnične podrobnosti Platonove 'politike' in 'pedagogike', zakaj ne bi znali enako pridno obnavljati podrobnosti njegove teorije idej, če jim je bila seveda razložena. Je mogoče, da jim ponekod ni bila? Je mogoče, da nekateri dijaki s svojimi slabimi ocenami na maturi plačujejo visok račun za slabo delo svojih učiteljev?

Zato ostaja moj odgovor na vprašanje – »Kaj je narobe z množico esejev, v katerih so kandidati ponudili cel kup podrobnosti v obliki obnavljanja prisposodob o razdeljeni črti in votlini in nizanja tehnikalijske strukture Platonove države in posebnosti njegove vzgoje, pri tem pa so 'nekako pozabili omeniti' njegovo teorijo idej?« – še vedno isti: Razlagati katerikoli problem Platonove spoznavne teorije, etike, politične filozofije, pedagogike ali teorije umetnosti, pri tem pa 'nekako pozabiti' na teorijo idej, je približno tako, kot pri razlagi krščanstva podrobno opisovati liturgično obredje, natančno obnavljati življenjepise svetnikov in brezhibno naštevati

cerkvene praznike, pri tem pa 'nekako pozabiti' na misterij Jezusa Kristusa – učlovečenega Boga, ki je živel med nami, govoril in počel zelo zanimive stvari, bil kot hudodelec usmrčen na križu, s svojo smrtjo izbrisal izvirni greh in nam s svojim vstajenjem od mrtvih prislužil večno življenje. Ali pa tako, kot pri razlagi *Don Kihota* natančno opisovati tako suhljatega glavnega junaka na Rosinantu kot tudi njegovega debelušnega oprodo Sanča Panso na oslu, pa njuno iskanje Dulsineje Toboške in prigode s pastirji, trgovci, mlini na veter, župnikom in brivcem ..., pri tem pa 'nekako pozabiti' na viteški etos, ki vso zgodbo poganja, uokvirja in osmišlja!

Platon seveda nikakor ni edini, je pa mogoče najlepši primer filozofa, kjer brez njegove temeljne teze njegov celoten sistem – skupaj z njegovo politiko in pedagogiko – izgubi tla pod nogami in razpade v množico sicer zanimivih, a nepovezanih in nesmiselnih koščkov. In mar ni čudovita potrditev tega prav letošnja matura, kjer prvo vprašanje v zgoraj citiranem 'Navodilu za pisanje komentarja' sprašuje natanko po tisti najpomembnejši lastnosti filozofa, ki v odlomku sploh ni izpostavljena, je pa za filozofa ključna – namreč zmožnost umevanja idej? Brez te zmožnosti so vse ostale v odstavku izpostavljene vrline duše, poštenost, blagost, učljivost in dober spomin, sicer zažele ne in občudovanja vredne, a nezadostne za filozofa vladarja – ker poštene, blagi, učljivi ljudje dobrega spomina so lahko tudi avtomehaniki, frizerji, računovodje, peki ali nogometaši.

Učni načrt, ki, kot smo videli, vseskozi poudarja avtonomijo in svobodo učitelja pri izbiranju tako tem kot tudi načinov njihove predstavitve, sicer izpostavi tudi nujnost, da ta neko temo oblikuje »tako, da pouk filozofije za dijake tvori smiselno celoto«, a žal samo enkrat – in sicer na koncu 15. strani v 'Izvedbenih napotkih' pri izbirni temi modula B – klasična gimnazija. Bojim se, da je to premalo – saj bi to očitno moralo biti neprestano izpostavljano, čeprav bi seveda moralo biti nekako samoumevno. Vsaki prej citirani omembi učiteljeve svobode v

njegovem izbiranju obravnavanih tem in načinov njihove obravnave bi moral slediti ta tujni dodatek, da mora biti celota tako ali drugače smiselna. Zato ves čas ponavljam, a brez kančka uspeha – brez teorije idej ta smisel iz Platona izgine. Tudi v odstavku 'Filozofsko besedilo' na strani 20 piše, da je v maturitetnem modulu »*potrebno poznavanje enega filozofskega besedila; od dijakov se pričakuje, da poznajo vse glavne probleme izbranega besedila in znajo na tej podlagi razviti filozofske razsežnosti danega odlomka*«. In kaj pa je drugega glavni problem *Politeie* kot natanko tisti, o katerem v večini maturitetnih komentarjev ni ne duha ne sluha?

Nekoč mi je kolega, ki poučuje na likovnem oddelku umetniške gimnazije, potarnal, da je najbolj zoprna značilnost njegovih dijakov – nagnjenost h kiču. Jaz sem mu odvrnil, da je najbolj zoprna značilnost mojih dijakov – dogmatizem. Kakšna ironija in kakšen narobe svet v obliki kičaste umetnosti in dogmatične filozofije! Pri maturitetnih komentarjih Platona so rezultat tega – ne samo nerazumevanja, ampak skoraj popolnega nepoznavanja Platonove teorije idej – povsem dogmatične maturitetne naloge, kjer se k Platonu pristopa kot k oblaku sicer nepovezanih, a absolutnih, od zgoraj danih resnic, ki jih ni treba niti misliti, kaj šele komentirati, ampak si jih je treba zgolj zapomniti in jih znati reciklirati.

Ob branju in ocenjevanju teh nalog se pogosto spomnim na katekizem *K Jezusu, krščanski nauk*, ki sem ga kot prvošolček uporabljal pri verouku, in se začne z besedami: »*Naš nebeški oče je Bog. O dobrem Bogu so nam govorili naši starši. O Bogu nas uči tudi duhovnik.*« Temu preprostemu dejstvu sledijo štiri preprosta vprašanja in štirje preprosti odgovori:

- 1) Kdo je naš nebeški oče?
Naš nebeški oče je Bog.
- 2) Kje je Bog?
Bog je povsod.

- 3) Zakaj Boga ne vidimo?
Boga ne vidimo, ker je duh in nima telesa.
- 4) Kdaj z Bogom govorimo?
Z Bogom govorimo, kadar molimo.

Sledi še domača naloga: *nauči se moliti 'Oče naš'*. Napotek za življenje: *Rad bom hodil k verouku. Molil bom za starše in duhovnike, ki nas uče o Bogu.* In še ena domača naloga: *Preriši trikot z žarki, ki je na sliki nad nebeškim očetom.*

In to je vse! Konec prve lekcije! To, da je naš nebeški oče Bog, to, da je Bog povsod, to, da ga ne vidimo, ker je breztelesni duh, in to, da je molitev pogovor z Bogom, so absolutne resnice onstran vsakega dvoma, razmisleka in kritike, saj zanje jamčita dve najvišji avtoriteti: starši in duhovnik. In povsem enaka logika obvladuje maturitetne naloge, o katerih govorim: tisto, kar je v njih zapisano, skupaj z vsemi daljicami, votlinami, ladjami, filozofi in filodoksi, je absolutna resnica onstran vsakega dvoma, razmisleka in kritike, saj zanjo jamčita dve najvišji avtoriteti: Platon in gimnazijski učitelj filozofije kot njegov apostol. Kar je spet svojevrsten paradoks, saj osebno ne poznam nobenega profesorja filozofije, ki bi se znotraj lastne šole imel za avtoriteto, vem pa, da se nas kar nekaj tam pogosto počuti kot nebodigatreba. Mogoče bi bil še kar dober odgovor na vprašanje, zapisano v naslovu tegale besedila, tale: Profesorji filozofije smo zelo frustrirani osebki s hudimi občutki manjvrednosti, saj celo znotraj že tako razvrednotene in včasih že prav prezirane kaste šolnikov kot nosilci predmeta, ki ne igra v prvi ligi (slovenščina, matematika, naravoslovje, tuji jeziki) in na marsikateri gimnaziji niti ni izbirni maturitetni predmet, tako med dijaki kot tudi znotraj profesorskega zbora ne uživamo kakšnega zelo velikega ugleda. In natanko tukaj tiči tisti malo prej omenjeni paradoks: po eni strani nismo avtoritete tam, kjer bi želeli biti, po drugi pa smo tam, kjer nočemo in ne bi smeli biti. Ta naša slaba avtoriteta se kaže v tem, da se naši dijaki filozofije ne učijo prav nič

drugače, kot se učijo vseh ostalih predmetov – na pamet!

Naši dijaki nam sledijo in za nami ponavljajo. V lastni pedagoški praksi to vidim tako, da v esejih svojih (tudi najboljših dijakov) vse preprosto berem samega sebe: svoje lastne primere, način argumentiranja, včasih celo svoje lastne stilizme. Vsi zunanji ocenjevalci vemo, da se na maturi eseji – tako zelo dobri kot tudi zelo slabi – pojavljajo 'v jatah', ker očitno prihajajo iz istega gnezda, in da znotraj takih 'jat' ponujajo enake primere, enake utemeljitve, enake klišeje, pogosto pa tudi enake neumnosti – skoraj kot da so pisani po nareku. In če na maturi po naključju popravljam in ocenjujem kakšnega svojega dijaka, ga ne prepoznam po pisavi, ampak po načinu, kako pristopa k problemu, po načinu, kako razlaga stvari. V tem smislu že prvi splošni cilj tega predmeta, ki je v *Učnem načrtu* zapisan že na strani 5 – da namreč pouk filozofije dijake »usmerja v samostojno, ustvarjalno mišljenje in presojanje« – zveni sicer plemenito, a hkrati precej naivno. Saj ne pravim, da je s takim, tako profesorskim kot dijaškim, pristopom k pouku filozofije kaj narobe, mogoče je to edino normalno in sploh ne bi moglo biti drugače – pravim samo, da se govorjenje o filozofiji kot o spodbujanju samostojnega mišljenja in presojanja sicer zelo lepo sliši, da pa gre v bistvu za precej problematičen koncept. Sam sem že dolgo zelo skeptičen do parole »misli s svojo glavo!«, saj pri sebi opažam, da vse življenje mislim z glavami drugih, in da moji dijaki vse prevečkrat mislijo z mojo.

Del in celota

Moje nezadovoljstvo s komentarji Platona je zadnjič nekdo skušal zavrniti z nasvetom, da »je eseje treba brati holistično in ne analitično«. To je seveda še kako res, a žal je ta resnica trivialna, ker – ko berem esej, pač berem esej, kar pomeni, da me zanima, kaj ima kandidat pametnega povedati o določeni temi. Povedano učeno: berem ga holistično, saj analitičen

postanem v skrajni sili, ko se mi zazdi, da mi kandidat prodaja bučke, barva meglo, izumlja toplo vodo, odkriva Ameriko, mlati prazno slamo ..., in celo v tem primeru seveda ne iščem neznanja, kot mi je zadnjič nekdo očital, ampak ravno nasprotno: iščem znanje, ki pa ga včasih na žalost ne najdem niti z mikroskopom in pinceto. Tako odlične kot tudi zanič eseje prepoznam 'iz aviona' – ne glede na to, kako jih berem, naj bo od spredaj nazaj ali od zadaj naprej, v njihovi celovitosti ali 'po koščkih', ker bi bilo po petindvajsetih letih branja, pisanja in ocenjevanja zares mizerno, če tega ne bi znal. In eseji, ki so vsebinsko 'tanki', so praviloma tudi jezikovno šibki. Očitek, da sem prestrog, sem prvič slišal že kot debitant na zunanjem ocenjevanju mature davnega leta 1995. Takrat me je starejša izkušena kolegica skušala obrzdati s pokroviteljskim očitkom, da sem tak zato (namreč prestrog), ker edini med njimi nimam svoje maturitetne skupine, in zato ne morem vedeti, kakšni nadčloveški naporji so pogosto potrebni, da dijake pripelješ do tega, da so sposobni napisati besedila, ki se meni zdijo tako mizerna. Zdaj že četrto stoletja imam svojo maturitetno skupino, a večina nalog, ki jih kot zunanji ocenjevalec popravljam in ocenjujem, se mi še vedno zdi mizerna. Zanimivo, mar ne?

A najbolj perverzna težava v tej navidezni – holistično – analitični dilemi je seveda v tem, da ocenjevalni obrazci niso oblikovani holistično, ampak prav boleče analitično. 'Holistični' ocenjevalni obrazec bi bil prazen list papirja (s tistimi najmanjšimi administrativnimi dodatki v obliki šifer in kod), kamor bi vpisal svoj 'holistični' komentar. A v banalni realnosti me pričakajo ocenjevalni obrazci z vnaprej pripravljenimi rubrikami, ki so tako zelo anti-holistične in vsiljivo analitične, da jih doživljam kot nasilne in žaljivo anti-filozofske. Menda naj bi mi bile v pomoč, a so seveda čisto nasprotje tega, saj moram tam podčrtati nekakšne možnosti, ki se mi zdijo po eni strani izumetničene oziroma za lase privlečene, po drugi strani pa nevarne, saj morebitnim špekulativnim kandidatom (ja,

tudi pri tako poduhovljenem predmetu, kot je filozofija, se najdejo taki) kar ponujajo izgovore za pritožbe na ocene.

Pa pojdemo po vrsti. Ocenjevalni obrazec za 'Izpitno polo 1' (komentar izbranega filozofskega besedila) je razdeljen na štiri rubrike (okvirčke), katerih prva ima naslov 'Razumevanje in relevantnost' in kjer moram izbrati (podčrtati) eno izmed naslednjih možnosti:

Razumevanje dela kot celote: ne razume / slabo / dobro / poglobljeno.

Odgovor: povsem nerelevanten / večinoma nerelevanten / deloma relevanten / večinoma relevanten / povsem relevanten.

Vsak, ki je že kdaj popravljaval filozofske eseje pri rednem pouku, ve, kako problematična je npr. meja med 'ne razume' in 'slabo razume', pa tudi kako spolzek in tanek led predstavlja taka tabele. In na maturi je stvar še toliko hujša. Kaj če npr. jaz pri nekem eseju podčrtam prvo, moj so-ocenjevalec pa drugo možnost? Taka situacija kar kliče po pritožbi – sploh če gre kandidatu za eno samo točko – v časih, ko menda pritoževanje postaja trend in so se dijaki sposobni zapičiti v najbolj absurde podrobnosti. A pojdemo naprej. Zame je 'večinoma nerelevantno' isto kot 'deloma relevantno'. Bi me znal kdo prepričati, da niso razlike med 'večinoma nerelevantnimi' in 'deloma relevantnimi' odgovori – če že ne iz trte izvite, pa vsaj bolj pisane na kožo manipulatorskim dijakom kot vestnim ocenjevalcem?

Druga rubrika, imenovana 'Struktura odgovora in jasnost', se mi zdi še hujša, saj ponuja naslednje možnosti:

Komentar besedila: fragmentaren / daljše besedilo / esejističen.

Jezik: neprimeren / delno primeren / primeren; nejasen / delno jasen / jasen.

Brez linije izpeljave / linija s preskoki / enotna linija izpeljave.

Uvod: brez / slab / dober; Struktura jedra: brez / slaba / dobra. Sklep: brez / slab / dober.

Prva težava je že v tem, da mnogi tako imenovani maturitetni eseji sploh niso eseji, ampak daljša besedila, in da so tudi daljša besedila lahko fragmentarna oziroma ni povsem jasno, za kakšno vrsto fragmentarnosti naj bi tukaj šlo. Druga težava je, da tudi ni povsem jasno, v kakšnem smislu je kandidatov jezik lahko neprimeren, delno primeren ali primeren; nejasen, delno jasen ali jasen. Očitno se tukaj ne nagraduje oziroma kaznuje neuporaba, slaba, ali pa dobra uporaba avtorjevih pojmov, saj je ta predmet naslednjega, tretjega predalčka. Mar tukaj ocenjujemo kandidatove jezikovne kompetence, njegovo slovnico in pravopis? Prav tako se mi zdijo problematične: meja med 'brez linije izpeljave' in 'slabo linijo izpeljave', pa tudi tri možnosti (brez, slab, dober), med katerimi se moram odločiti pri svoji oceni kandidatovega uvoda, jedra in zaključka – namreč problematične zame kot 'holističnega ocenjevalca', ki mora svojo 'holistično oceno' nekako stlačiti v te predalčke.

Tretja rubrika, imenovana 'Poznavanje in uporaba avtorjevih pojmov', od mene zahteva, da se opredelim glede sledečega:

Pozna in uporablja: DA / NE.

Uporabi naključno nekaj pojmov. / Uporabi nekaj slabo razumljenih pojmov. / Smiselno uporabi nekaj osnovnih pojmov, nekatere lahko analizira. / Uporabi, razume in analizira relevantne pojme. / Uporabi in analizira relevantne pojme ter vzpostavi povezave med njimi.

Kakšna je razlika med poznati in uporabljati? Mar ni to, da kandidat uporabi nek pojem, dokaz, da ga pozna? Seveda je povsem drugo vprašanje, ali ga tudi razume. Kar je seveda odlično izhodišče za nadvse zanimivo filozofsko

debato o tem, kaj sploh pomeni 'vedeti' in kaj 'razumeti', ter o zelo različnih oblikah – tako 'védenja' kot tudi 'razumevanja' – a ta debata seveda spada bolj v kakovosten pouk filozofije kot v tole besedilo.

Meni najhujša je zadnja, četrta rubrika, imenovana 'Poznavanje in razlaga filozofskega problema', kjer je treba izbrati in podčrtati eno izmed naslednjih možnosti:

Ne pozna / slabo in pomanjkljivo / slabo / osnovno / dobro / zelo dobro / poglobljeno.

Odgovori na vprašanja v navodilih: DA / NE.

Delno odgovori na vprašanja: eno / dve / vsa.

Odgovori na vprašanja: eno / dve / vsa.

Poglobljeno odgovori na vprašanja: eno / dve / vsa.

Vključi odlomek v filozofski kontekst dela: DA / NE.

Vstopi v dialog z avtorjem: DA / NE.

Spet problematične distinkcije, sploh na spolzkem terenu naveze s so-ocenjevalcem. In potem se vsa zgodba seveda ponovi tudi na ocenjevalnem obrazcu za 'Izpitno polo 2'. Vse skupaj doživljam kot Prokrustovo posteljo, kjer je treba nekje nekaj raztegniti in drugje nekaj odrezati, da so predalčki ravno prav polni, čeprav jih polnim glede na svojo 'holistično oceno', se pravi – za nazaj. To pomeni da ne podčrtujem zato, da bi lažje ocenil, ampak zato, ker je tako treba. In zakaj je tako treba? Najbrž zato, da je zadeva videti bolj resna. Zato se moram ukvarjati s temi 'pikami' in 'vejicami' in tvegati težave, če česa ne bom 'prav' podčrtal. Seveda bi se veliko bolje počutil, če bi mi bilo dovoljeno zapisati ob številu točk še par 'holističnih' pripomb ter se zanesti na lastno profesorsko in ocenjevalsko avtonomijo oz. avtoriteto.

Kaj naj pri tako oblikovanem ocenjevalnem

obrazcu počnem s holističnim branjem? Kako naj ga v obliki 'pripomb ocenjevalca' stlačim na tistih par kvadratnih centimetrov meni namenjenega prostora, ki ga je vsega skupaj približno pol manj, kot je prostora v rubriki *Navodila ocenjevalcu*, kjer mi je razloženo, kam in kako moram (z nalivnim peresom ali s kemičnim svinčnikom) vpisati število točk in kje in kako moram počrtniti (s svinčnikom HB ali B) ustrezne okvirčke. Takole na pamet bi rekel, da je celo neuporabne beline na robovih ocenjevalnega obrazca veliko več, kot pa je prostora, namenjenega mojim komentarjem. In ja, iz leta v leto imam občutek, da ne bo nobenih težav, če prav nič ne komentiram, da pa zna biti konec sveta, če česa ne bom podčrtal. In ker jaz marsičesa ne podčrtam, vseskozi živim v strahu pred koncem sveta.

Bronaste, srebrne in zlate duše

Ena najbolj zanimivih izjav na naši zadnji Zoom seansi je bila pripomba kolegice, češ da »se ob branju esejev takoj vidi, kdo je nadarjen za filozofijo in kdo ni«, še bolj pa kolegova zavrnitev, ki je prišla v obliki vprašanja, »od kdaj pa ocenjujemo nadarjenost za filozofijo?«, češ da »niti v učnem načrtu niti v navodilih ocenjevalcu ni nikakršnega govora o ocenjevanju nadarjenosti«.

Saj res! Kaj sploh ocenjujemo na maturi iz filozofije? Mar ni to samo zoprno podvprašanje že tako zoprnega naslovnega vprašanja: kdo smo profesorji filozofije in kaj počnemo? Ne vem, kako je pri vas, jaz osebno na maturi ocenjujem približno tako, kot ocenjujem tudi pri rednem pouku. Svojim dijakom prvo uro pouka predstavim tudi načine in kriterije ocenjevanja, kar naredim tako, da jim med drugimi gradivi razdelim tudi list, kjer je natančno razloženo, kako si pri filozofiji prislužiš nezadostno, zadostno, dobro, prav dobro ali odlično oceno. V praksi to pomeni, da je za dvojko treba znati komaj kaj, za trojko je treba nekaj malega obnoviti, za štirico je treba obnoviti nekoliko več in bolje,

za petico pa je treba bodisi problem zares razumeti ali pa zadevo, ki je lahko povsem nerazumljena, obnoviti najbolje. Zato osebno tako pri rednem pouku kot na maturi poznam dve vrsti petic: prve si prislužijo 'ta pametni' – filozofski genialci – oziroma rečeno v jeziku zgornjega citata: 'nadarjeni', filozofski talenti, ki probleme dejansko razumejo in jih skušajo misliti, pogosto seveda tudi z glavo lastnega učitelja na svojem vratu. Druge pa si prislužijo 'ta pridni', s čimer seveda nikakor nočem reči, da niso pametni, ampak da žal niso pametni na edini način, ki v filozofiji kaj šteje in ki se mu po pravici lahko reče – filozofski talent. Pri pouku te besede nikoli ne uporabljam, saj mi je ljubši angleški izraz '*attitude*', s katerim si pomagam v prvih urah teme 'kaj je filozofija', ko skušam razložiti, da za razliko od predstavnikov vseh ostalih ved in znanosti filozofa ne prepoznaš po predmetu, s katerim se ukvarja, ker je lahko predmet filozofskega raziskovanja oziroma refleksije karkoli, ampak po njegovem '*attitude*' – njegovi filozofski senzibilnosti kot načinu gledanja in razmišljanja. In bojim se, da se tega '*attitude*' dejansko ne da naučiti – tak ali si ali pa nisi, imaš ga ali pa ga nimaš – talent pač!

In seveda se ne strinjam, da v *Učnem načrtu* to ni zapisano, saj je pri temi 'Kaj je filozofija' (str. 7 in še na str. 11 – pri modulu B) kot cilj pouka filozofije izpostavljeno, da dijaki:

- Razumejo posebnosti filozofske zastavitve vprašanj.
- Razumejo filozofske temelje našega razumevanja sveta in samega sebe.

Pri temi 'Kaj lahko vem?' (str. 7 in potem še na str. 12 – modul B) naj bi pouk filozofije dijake uvedel v problematiko spoznanja, kar pomeni da:

- Poznajo in razumejo osnovne probleme tega področja.
- So sposobni analizirati nek spoznavni problem in razumeti predlagane rešitve.

- Znajo uporabljati temeljne pojme.
- Znajo uporabiti pridobljena spoznanja za razumevanje znanstvenega spoznanja, s katerim se srečujejo pri drugih predmetih.
- So sposobni refleksije o tem, kaj je kritično mišljenje.
- Ozavestijo in analizirajo svoj odnos do znanstvenih spoznanj, s katerimi se srečujejo pri drugih predmetih, še zlasti premislijo o vlogi znanosti v človeškem življenju.
- Na koncu znajo pridobljene uvide uporabiti za refleksijo svojega odnosa do spoznanja.

Pri temi 'Kaj naj storim' (str. 9 in potem še na str. 13 – modul B), pa je seveda glavni cilj pouka filozofije uvajanje dijakov v filozofsko problematiko etike, kar pomeni da:

- Poznajo in razumejo nekatere temeljne probleme tega področja.
- So jih zmožni analizirati in razumeti predlagane rešitve.
- Znajo uporabljati temeljne pojme.
- Znajo povezati pridobljeno znanje z osebnim premislekom načel, ki vodijo naše ravnanje.

Tudi pri izbirni temi (str. 10 in potem še na str. 15 – modul B) je najpomembnejši cilj poglobljeno razumevanje izbrane filozofske problematike, kar pomeni, da dijaki:

- Poznajo in razumejo izbrani problem.
- Ga znajo analizirati in razumejo obravnavane rešitve.
- Znajo uporabiti ključne pojme.
- Znajo samostojno razmišljati o dani temi in tematiko povezati s svojim izkustvom.

Maturitetni modul C pa si prizadeva, da bi bili dijaki sposobni:

- Razviti filozofski argument na podlagi

lastnega izkustva ter poznavanja in razumevanja filozofskih pojmov in problemov.

- Filozofsko predstaviti, interpretirati in ovrednotiti izbrano filozofsko besedilo.
- Samostojno raziskati izbrani filozofski problem s študijem različnih virov.

Ko *Učni načrt* kot glavne cilje pouka filozofije izpostavi najvišje kognitivne zmožnosti: sposobnosti razumevanja, analiziranja, ozaveščanja in praktične aplikacije, ki jih na koncu še enkrat navede v poglavju 'Pričakovani dosežki' vseh treh modulov, jih dvigne v intelektualno stratosfero, zato se zazdi, da ta pedagoški dokument prihaja naravnost iz Platonove *Politeie*. Ker kaj pa je drugega vse zgoraj naštet, če ne ravno filozofski talent, ki ga dijak ima ali pa ga nima. A tudi če ga nima, to ni ravno konec sveta, saj si lahko petico prisluži tako kot pri vseh drugih predmetih – s pridnim učenjem – kot sem tudi zapisal na koncu svojega prej omenjenega lista pri kriterijih za odlično oceno: »Ker pa je to najvišji možni nivo, ki so ga sposobni samo najboljši dijaki, so seveda odlično ocenjeni tudi vsi tisti, ki jim sicer manjka globine, analitičnosti in kritičnosti, kar pa nadomestijo z učenjem, znanjem in prizadevnostjo – skratka s pridnostjo.«

Takih petic je veliko, na žalost največ. Osebnostem že imel opraviti celo z zlatimi maturanti, ki so bili totalni filozofski anti-talenti, a so seveda imeli petico iz filozofije. Taki dijaki na žalost ne razumejo kaj dosti (če sploh kaj!), a se naučijo tisto, kar se je pač treba – v tem primeru neke filozofske pojme, dileme in teorije. Tako kot so se naučili geografijo, zgodovino, biologijo, fiziko, angleščino ... Zato je moj bogokletni odgovor dijakom, ki tarnajo, da filozofije ne razumejo, vedno isti: Saj ti ni treba ničesar razumeti! Usedi se in se nauči! Tako kot si se naučil, koliko je globok marijanski jarek, kdaj je bila bitka pri Waterlooju, kaj je fotosinteza, kakšna je gravitacijska konstanta, kateri so nepravilni glagoli v angleščini ... Nič od tega ni treba razumeti, use-

del si se in se naučil. Zakaj se potem ne usedeš in se naučiš, kaj je ontološki dualizem, miselni eksperiment, majevtika ali metodični dvom? In zakaj za vraga se ne usedeš in se ne naučiš Platonove teorije idej?

In na maturi ni kaj dosti drugače kot pri rednem pouku. Ne vem, kako je pri vas, ampak v mojo maturitetno skupino vsako leto pridejo tudi bronaste duše, s katerimi je največ dela. In bronasta duša lahko v vsakem primeru napiše samo bronast esej, pri čemer je – tako kot pri rednem pouku tudi znotraj našega maturitetnega sistema (ki je s Platonove perspektive prav boleče 'votlinski') – tak esej lahko nagrajen tudi s srebrom ali celo zlatom. Kar pomeni, da je tudi tukaj na maturi iz filozofije razkorak med teorijo in prakso pogosto zelo velik, saj *Navodila ocenjevalcu* odlično oceno definirajo takole: »Problem, ki ga zastavlja vprašanje dijak razume in o njem smiselno razpravlja. Operira z relevantnimi pojmi in suvereno operira s filozofsko terminologijo. Izpeljave in utemeljitve so logično skladne in prepričljive. Argumentacija, ki prevladuje pred povzemanjem stališč je posledica samostojnega premisleka. Najboljši dijaki ponudijo poglobljen odgovor z analizo pojmov in razvito pojmovno mrežo, z jasno in koherentno črto argumentacije, ki upošteva tudi protiargumente. Njihove izpeljave in utemeljitve so logično skladne in povsem jasne in se zanesljivo gibljejo na abstraktni ravni razmisleka, pri čemer so sposobni abstraktno povezati s konkretnim.«

Menim, da je na maturi petic kar veliko ravno zato, ker zunanji ocenjevalci počnemo natanko tisto, za kar sem malo prej priznal, da sam počnem pri rednem pouku: ker se zavedamo, da je to najvišji možni nivo, ki so ga sposobni samo najboljši dijaki, z odlično oceno nagradimo tudi vsi tiste, ki jim sicer manjka globine, analitičnosti in kritičnosti, kar pa nadomestijo z učenjem, znanjem in prizadevnostjo – skratka s pridnostjo.

Težko, pretežko?!

Pri čemer se mi zdi eden večjih paradoksov mature iz filozofije to, da obstaja tudi druga skrajnost. »*Ne pozabi, da se dijaki ukvarjajo s filozofijo samo eno šolsko leto!*« je opozorilo, ki sem ga slišal na preteklih seminarjih za zunanje ocenjevalce vedno, ko se je nekomu zazdelo, da je nekdo drug v svojem vrednotenju esejev prestroj. Bil sem celo prepričan, da je kot nujna smernica v obliki didaktičnih priporočil zapisan nekeje v *Učnem načrtu*, kjer pa mi ga potem (na moje veliko presenečenje in tudi razočaranje) ni uspelo najti. Je pa vsako leto zapisan kot zadnja smernica v 'Navodilih za ocenjevanje' tako pri *Izpitni poli 1* kot tudi pri *Izpitni poli 2*: »*Pri ocenjevanju je treba upoštevati starost kandidatov in dejstvo, da so se s filozofijo ukvarjali samo eno leto*«. Pa bi jo najbrž potrebovali tudi v *Učnem načrtu*, ker je smernica povsem upravičena, saj se je – tako pri dijakih, ki so filozofijo izbrali za maturitetni predmet, kot tudi pri vseh ostalih, ki se niso podali v to avanturo – nujno vseskozi zavedati žalostnega dejstva, da je zanje ta predmet 'muha enoletnica'. Ni težava samo v tem, da do filozofije mnogi dijaki kljub našim silnim prizadevanjem (ali pa prav zaradi njih) ne čutijo kakšnih posebnih simpatij, ampak tudi v tem, da se celo od najboljših ne sme pričakovati preveč. Ni jim pametno niti preveč naložiti niti od njih preveč zahtevati.

Pri meni to v praksi recimo pomeni, da pri maturitetnih urah seveda Descartesove *Meditacije* na glas preberemo od prve do zadnje besede, in jih tudi komentiramo, pri čemer seveda vsaki od teh besed ne moremo nameniti enake pozornosti in razlage. Dijakom mi ni težko priznati, da kljub dolgoletnemu napornemu študiju te knjige marsičesa v njej ne razumem in zagotovo tudi nikoli ne bom razumel. Tudi večine tistega, za kar si domišljam, da razumem, jim nočem preveč natančno razlagati, da se mi maturitetne ure ne izrodijo v nadležni egotrip, ki jih bo zmedel, utrudil ali z dolgočasil. Ker so *Meditacije* sicer drobna, a izjemno kom-

pleksna knjiga, njene mnoge odlomke odpravim s svojim najnujnejšim možnim komentarjem in pomirjujočo pripombo, češ da se ne pripravljamo na doktorat, ampak na maturo iz filozofije.

In potem je drugega junija končno napočil trenutek resnice v obliki *Izpitne pole 1*, ki je kandidatom v razlago ponudila tale odlomek:

»Kar se tiče ostalega – na primer nadržanosti, recimo take in take velikosti ali oblike sonca, ali manj jasno razumljenih stvari, kot so svetloba, zvok, bolečina in podobno – je resda vse to zelo dvomljivo in negotovo; vendar mi prav to, da Bog ni varljiv in da zatorej ni mogoče, da bi se v mojih mnenjih našla kakšna lažnost, če mi ni od Boga dana tudi neka zmožnost, da to lažnost spregledam in popravim, mi torej prav to kaže upanje, da bom v teh rečeh našel resnico. In zares ni dvoma, da ima vse to, kar me uči narava, v sebi nekaj resnice, zakaj z naravo v tem splošnem pomenu zdaj ne mislim nič drugega kakor bodisi Boga samega bodisi od Boga postavljeni red ustvarjenih stvari, z naravo v posebnem pomenu pa nič drugega kakor zaobsežek vsega tistega, kar mi je dano od Boga.«

Ko so mi moji dijaki takoj po končani maturi povedali, kateri odlomek je bil v igri, me je stisnilo pri srcu – in ja, ko so točno ob devetih zjutraj odprli prvo polo, je pri srcu stisnilo tudi njih, saj se jim je zgodilo natanko tisto, kar se jim po mojih lastnih zagotovilih ne bi smelo. Mogoče sem se v svojem 'saj se ne pripravljamo na doktorat, ampak na maturo' pragmatizmu neumno uštel. Mogoče pa je omenjeni odlomek za dijake, ki 'so se ukvarjali s filozofijo samo eno šolsko leto' – kljub temu da sem jim ga seveda razložil v meri, ki se mi je zdel primeren – izredno težak, mogoče pretežak! Bil bi dobra izbira na (žal neobstoječem) višjem nivoju, za 'običajno maturo' pa se mi zdi nekoliko prezahteven. In grem staviti svoj letošnji honorar zunanjega ocenjevalca, da bi imel z njim hude težave tako marsikateri študent na doktorskem študiju filozofije kot tudi marsikateri

izmed gimnazijskih profesorjev filozofije. Ker tukaj pač ni dovolj poznati vseh glavnih problemov izbranega besedila in na tej podlagi razviti filozofske razsežnosti danega odlomka – kot to zahteva *Učni načrt* v že citiranem odstavku 3.3.2.2. 'Filozofsko besedilo' na strani 20. Kar v tem primeru pomeni, da ni dovolj poznati vseh ključnih problemov *Meditacij*: metodični dvom, hišo vednosti, problematiko čutil, argumenta norosti in sanj, hipotezo o varljivem duhu, mislečo stvar, vosek, solipsizem, oba argumenta bivanja Božjega, razsežno stvar ter odnos duše in telesa, ampak je za odlično oceno potrebno poglobljeno razumevanje zapletenih fines in paradoksov slednjega – namreč ontološkega dualizma.

'Navodila za pisanje komentarja' namreč zahtevajo: Odlomek je nadaljevanje Descartesovega razmisleka o bivanju in spoznavanju materialnih stvari. Odlomka ne obnavljajte, temveč ga komentirajte v obliki RAZLAGALNEGA eseja, ki naj bo dolg vsaj 600 besed. V njem razložite tudi:

- Kaj so materialne stvari in kakšno vlogo ima pri njihovem obstoju Bog?
- Zakaj Descartes ne sme dvomiti, da je v občutkih bolečine, lakote, barve ipd. tudi nekaj resničnega?
- Kaj je na materialnih, zunanjih stvareh mogoče dojemati jasno in razločno?

Pri komentiranju odlomka upoštevajte tudi kontekst celotnega dela.

Z odgovorom na prvo vprašanje bi dobro pripravljen kandidat ne smel imeti večjih težav, saj Descartes bistvene značilnosti tistega, kar imenuje 'res extensa', definira že v drugi polovici petega odstavka *Druge meditacije*, jih dodatno raziše v znamenitem primeru voska v njenem enajstem in dvanajstem odstavku in potem razsežnim, oziroma materialnim stvarim in vlogi Boga pri njihovem obstoju posveti vso pozornost na začetku *Pete* in v večini *Šeste*

meditacije.

Pri drugem vprašanju pa se stvari začnejo že kar resno zapletati, saj nanj ni mogoče zares poglobljeno odgovoriti brez razumevanja predhodnega odstavka št. 10, ki pa ni samo eden najdaljših, ampak tudi eden najtežjih v knjigi, pri čemer ga povrh vsega kaže še ena najhujših napak (tiskarski škrat? varljiv duh?) – namreč tista na koncu sedme vrstice na strani 108, ki popolnoma spremeni smisel povedanega. V tem odstavku Descartes najprej razlaga (dijakom težko razumljivo) razliko med mislečo in razsežno substanco in njenimi modusi. Potem vzpostavi naslednjo (dijakom težko razumljivo) razliko med trpno zmožnostjo čutenja idej, ki jo ima misleča substanca, in tvorno zmožnostjo neke drugačne, ta trenutek še neznane substance, ki te ideje poraja, pri čemer operira s svojimi iz sholastične filozofije prevzetimi (in dijakom zelo težko razumljivimi) izrazi: »objektivna, formalna in eminentna realnost«. Nazadnje pa razmisli še edine tri možnosti, od koder bi ideje v zaznavajočega duha sploh lahko prišle:

- 1) Telo, oziroma telesna narava.
- 2) Bog.
- 3) Kako drugo plemenitejše bitje.

Seveda gre za enega ključnih trenutkov v knjigi, ko Descartes preko metafizičnega mostu, katerega je z dokazi za obstoj Boga zgradil v prejšnjih meditacijah, sestopi iz tesne ječe lastnega duha v zunaj-duhovno realnost materialnih stvari in tako dokončno preseže solipsizem. Njegov dokaz za obstoj teles je zgoščen in odpira mnoga vprašanja, na katera bo moral še odgovoriti, a v kratkem trdi naslednje: Po naravi sem nagnjen k mnenju, da prihajajo čutne zaznave od materialnih stvari zunaj mene, zato bi bil moj stvarnik varljivec, če temu v resnici ne bi bilo tako in bi te zaznave vlagal vame neposredno, oziroma dopuščal, da prihajajo vame iz kakšnega drugega netelesnega vira. Ta odstavek je izredno zanimiv in pomemben, ker pomeni tudi točko razhoda z Berkeleyjem,

saj je Descartes prepričan, da bi bili druga in tretja možnost v absolutnem protislovju z Božjo popolnostjo, oziroma njegovo ne-varljivostjo, Berkeley pa – ne samo da v tem ne vidi nobene težave, ampak se mu zdi druga možnost najbolj elegantna in ekonomična od vseh, da skratka najbolje shaja s principom Ockhamove britve.

Vse to sem svojim maturantom seveda razložil, s prejšnjim omenjenim pomirjujočo pripombo, da se ne pripravljamo na doktorat, ampak na maturo, ker to zame ni samo višji, ampak najvišji možni nivo, na meji akademizma. A žal najhujše šele pride – čisto na koncu tega zoprnega odstavka. Descartes najprej izpelje svojo ključno poanto, da »*telesne stvari potemtakem bivajo*«, in potem odstavek zaključi s trditvami, brez razumevanja katerih ni mogoče zares razumeti tistega, kar bo sledilo – namreč 'maturitetnega odstavka' št. 11:

»*Morda res ne bivajo vse čisto tako, kakor jih čutno zaznavam, saj je to čutno zaznavanje v marsičem zelo temno in zmedeno, toda v njih je vsaj vse to, kar umem jasno in razločno, se pravi (v čisto splošnem pomenu), vse, kar je obseženo v predmetu čiste matematike.*«

Tukaj se Descartes sklicuje na kriterij jasnosti in razločnosti, ki ga je v drugem odstavku *Tretje meditacije* razglasil za edini kriterij resnice, pri čemer večini dijakov sam ta kriterij ni niti najmanj jasen in razločen. Še manj jasno jim je, v kakšnem smislu je čutno zaznavanje v marsičem zelo temno in zmedeno in na kakšen način v zaznanih telesih obstaja vse to, kar umem jasno in razločno, se pravi vse, kar je obseženo v predmetu čiste matematike. Mar niso barve, zvoki, vonji, okusi, mraz, toplota, trdota ... kot taki nadvse jasni in razločni? In razlagati dijakom, kako so prej naštetje čutne zaznave sicer same po sebi na neki način res jasne in razločne, da pa so z vidika razuma zelo temne in zmedene – dopovedati jim, da drugačne sploh ne bi mogle biti, saj so kot take nujni rezultat paradokсне združitve dveh 'realno različnih' substanc, ki ne samo da po svojem bistvu ne

bi smeli biti združeni, ampak med njima ne bi smelo biti nikakršnega stika – prav to je najlepši možni primer tistega, čemur sem malo prej rekel 'najvišji možni nivo pouka filozofije, že na meji akademizma'. Pri čemer ta debata seveda potem nujno pelje naprej k Johnu Locku, ki je to Descartesovo razlikovanje prek čutil pridobljenega materiala na tisto, kar je jasno in razločno, in pa tisto, kar bo za vedno ostalo temno in zmedeno, formaliziral skozi svojo delitev na 'primary and secondary qualities' ..., kar potem spet nujno vodi k Berkeleyjevi ukinitvi tako 'primary qualities' kot tudi z njimi neločljivo povezane materialne substance.

Skratka, bojim se, da na maturi iz filozofije pri *Izpitni poli 1* nihamo med dvema nezdravima skrajnostma: med prelahkim, kjer je za pozitivno oceno dovolj, da kandidatov izdelek 'od daleč zadiši' po Platonu, Aristotelu, Descartesu ali Nietzscheju; kjer si skromne obnove slabo razumljene snovi prislužijo trojke, obsežne povsem brezdušne in mehanske obnove pa štirice ali celo petice – do pretežkega kot v zgoraj prikazanem primeru, kjer je treba razložiti izbrani odstavek z izjemno kompleksno problematiko, kar utegne biti (pre)težko tudi zelo pridnemu in nadarjenemu dijaku, ki pa 'se je ukvarjal s filozofijo samo eno šolsko leto'. Zato svojim dijakom za tak res skrajni primer svetujem: če se pojavi odlomek, ki ga ne prepoznaš in ti ni čisto jasno, kaj z njim početi, se poskušaj skozi lociranje mesta odlomka znotraj celote *Meditacij* spomniti, od kod je Descartes tja prišel in kam bo od tam šel. Razumeti *Meditacije* pomeni razumeti, da je vsak Descartesov filozofski korak v njih nujna posledica njegovih prejšnjih korakov. Če ti tudi to ne bo pomagalo in boš še vedno izgubljen, potem uporabi zadnjo 'možnost obupanca' in se potruži napisati čim daljši in vsebinsko čim bogatejši esej, kjer boš poskušal čim dražje prodati čim več svojega znanja, kar je tudi bolje kot nič.

A čeprav so lahko izbrani odlomki na *Izpitni poli 1* enkrat lažji in drugič težji, s tem vseeno nimam prehudih težav, saj sem prepričan, da

Meditacije obdelamo dovolj dobro, da se vsem tistim mojim dijakom, ki so delali tako, kot je treba, na maturi ne more zgoditi nič zares hudega. Pač pa mi iz leta v leto mirno spanje kvari *Izpitna pola 2* s svojim razpravljalnim esejem, in sicer zaradi več razlogov. Prvi je seveda ta, da dobi na *Izpitni poli 1* kandidat v razlago odlomek, pri katerem mora pokazati, kaj zna oziroma zmore, na *Izpitni poli 2* pa ga čaka 15 trditev, med katerimi mora sam izbrati tisto, ki se mu zdi najprimernejša za razpravo oziroma komentar – in če slabo izbere, so posledice zanj lahko katastrofalne. Vsi, ki delate maturo, seveda veste, da dejansko ne gre za izbiro med petnajstimi, ampak med šestimi trditvami, saj bo (če se vrnem k primeru, ki sem ga dal na začetku tegale besedila) dijak 'profesorja A' izbral samo med trditvami od št. 1 do št. 6, dijak, ki ga je učil 'profesor B', pa bo izbral samo med trditvami od št. 7 do št. 12. V izogib nepotrebnim težavam svojim dijakom odsvetujem branje vsega tistega, kar se nahaja 'južno' od št. 6 – s pomembnim dodatkom: »Razen v primeru najbolj črnega možnega scenarija, ko niti med nami najbolj ljubimi ontološkimi niti med nami malo manj ljubimi spoznavnoteoretskimi temami ne najdete ničesar sebi primernega. Potem pač iščite rešilne bilke med zadnjimi tremi trditvami v rubriki 'Filozofija religije', saj smo nekatere teme s tega področja več kot spodobno obdelali.« Kaj naj bi to pomenilo, kje bi utegnili biti težava?

V principu je sploh ne bi smelo biti, saj ni nobena skrivnost, da je na *Izpitni poli 2* mogoče pričakovati dokaj omejen nabor največjih filozofskih tem in dilem, ki so zgolj iz leta v leto drugače zapakirane oziroma formulirane. Pri ontologiji in spoznavni teoriji, katerima posvečam največjo pozornost, gre recimo za teme:

1) Ontologija: enost in mnoštvo, spreminjanje in nespremenljivost, duh (duša) in snov (telo), konkretno (posamično) in obče (splošno, univerzalno), pojav (videz) in bistvo, svoboda (svobodna volja) in determinizem, jezik in svet (stvarnost,

dejanskost), smisel življenja in absurd, počelo, substanca – substanci – substance ...

2) Spoznavna teorija: temelji spoznanja, čutila in razum, mnenje in vednost, subjektivno in objektivno, apriori in aposteriori, dvom in gotovost, ena resnica ali mnogo resnic, korespondenčna koherentna in pragmatična teorija resnice, filozofija in znanost ...

A prva težava je že v tem, da tudi na domačem terenu ontologije in spoznavne teorije nekatere področij bodisi sploh nismo raziskali ali smo se skozi le sprehodili, pa tudi dobro uhojene poti so lahko ponekod nevarno spolzke, zato svojim dijakom nekatere izmed teh tem odločno odsvetujem oziroma prepovem. Na prvem mestu seveda 'Smysel življenja', s katerim se pri pouku nikoli nisem resno ukvarjal – pri čemer očitno nisem edini. Kot zunanji ocenjevalec sem popravil kar nekaj esejev na to temo in v spominu mi ni ostal niti eden, ki bi bil zares dober. Tema je vabljiva, ker se dobro sliši – a očitno predvsem kandidatom brez kakšnega omembe vrednega filozofskega znanja, ki potem pišejo svoje proste spise, matura iz filozofije pa seveda ni namenjena pisanju prostih spisov.

Veliko previdnost jim svetujem tudi pri trditvah o svobodi in nujnosti, saj niti približno ni vseeno, ali sprašujejo po svobodni volji – npr.: »*To, da naredim, kar hočem, ni nujno znamenje svobode, saj je moja volja lahko popolnoma določena z mojimi predhodnimi izkustvi*« ali: »*Vzročnost narave ne vpliva na človekove odločitve*« – in trditvah, ki skušajo seči dlje, npr.: »*Če svoboda ne obstaja, svet nima smisla*« ali: »*Svoboda in nujnost se ne izključujeta*«. Tudi tovrstnih nalog sem skozi vsa ta leta prebral in ocenil zelo veliko, a v njih našel presenetljivo malo filozofsko relevantnega, saj velika večina kandidatov obtiči v od Thomasa Nagela prevzeti dilemi 'čokoladna torta ali breskev' ali pa se izgublja v obnavljanju že tako slabih poskusov razlag, ki so jih našli v poglavju (meni osebno daleč najslabšega poglavja

Palmerjeve knjige *Ali središče drži?*) o filozofiji svobode in pravzaprav ničesar ne razložijo.

Mar ni žalostno, kako se je ta, po svojem bistvu provokativna in zabavna knjiga, izrodila v svoje nasprotje – ne samo v filozofski učbenik, ampak v filozofski katekizem? Vse prevečkrat je na primer boleče očiten razkorak med teorijo in prakso, saj med konkretnimi primeri, s katerimi skušajo kandidati ilustrirati filozofske probleme, dileme in teorije, skoraj nikoli ne ponudijo ničesar, kar bi lahko našli v svojem vsakdanjem izkustvu. Raje iz trte izvijajo skrajno izumetničene, neprepričljive, včasih že prav komično-absurdne situacije, ali pa obnavljajo tisto, kar je prišlo iz Palmerjeve knjige ali iz učiteljevih ust, pri čemer gre pogosto za isto stvar. Tako da sta tisti alineji *Učnega načrta*, ki kot operativne cilje in kompetence postavljata tudi dijaško povezovanje raziskovanja »*pojmov in problemov z osebnim izkustvom, ustreznimi avtorji in besedili*« in njihovo vzpostavljanje dialoga »*med osebno izkušnjo in različnimi filozofskimi tradicijami*« – kjer skratka piše, da je eden pglavitnih ciljev tega predmeta, da je dijak sposoben filozofske teorije povezati s svojim vsakdanjim izkustvom – predvsem mrtva črka na papirju.

Pri spoznavni teoriji je mojim dijakom 'prepovedana tema' tudi vse, kar je povezano z znanostjo, to pa zato, ker so med daleč najslabšimi maturitetnimi nalogami, s katerimi sem imel doslej kot zunanji ocenjevalec opraviti, ravno naloge na to temo. Enega največjih paradoksov našega šolskega sistema vidim prav v neverjetnem dejstvu, kako porazno malo vedo dijaki o znanosti, s katero so preparirani skozi vsa leta šolanja. Tako je tudi pri trditvah, ki primerjajo filozofijo in znanost, težava podobna kot pri trditvah glede (ne)smisla življenja, saj te teme izberejo in nanje pišejo svoje maturitetne proste spise predvsem dijaki, katerih težava ni samo v tem, da vedo zelo malo o filozofiji, ampak da vedo še manj o znanosti. Prepovedana tema so tudi teorije resnice, ki jih svojim dijakom niti približno ne predstavim

tako entuziastično in temeljito kot nekatere druge, meni veliko bolj zanimive teme in probleme.

A tisto, kar mi ne da spati, ni napačna izbira kot najhujša napaka, ki si jo moj kandidat na maturi sploh lahko privošč, ampak možnost najbolj črnega možnega scenarija, ko se ne bi uspel najti v nobeni od prvih šestih tem, ker bi se v njih ob prej naštetih 'prepovedanih temah' sicer pojavile tudi teme, ki jih odlično obvlada, a nevarno formulirane, zasukane oziroma zakomplicirane, kot recimo v primeru:

»Razpravljajte o trditvi: Ker lahko dokažemo le materialno substanco, je obstoj duha (duše, uma), ki svetu daje smisel, presežena in zastarela metafizika.«

Kaj je bilo tega treba? Čemu že tako izredno kompleksen (a meni izjemno ljub) problem ontološkega dualizma še dodatno zakomplicirati s problemom smisla? Zame in za moje dijake je takšna artikulacija trditve pravcato trpinčenje in morebitna katastrofa. Podobno je tudi v primeru: *»Razpravljajte o trditvi: Svoboda je mogoča samo, če materija ni edina substanca, saj v materialnem svetu obstaja samo nujnost.«* Kandidati, ki 'so se ukvarjali s filozofijo samo eno leto', morajo spet poglobljeno razumeti finese ontološkega dualizma – v tem primeru teorijo substanc, Descartesovo 'realno razliko', '*mind & body problem*' ..., in vse to nadgraditi še s poglobljenim razumevanjem filozofije svobode. Še jaz sam bi se s tem nekoliko namučil, pa se ukvarjam s filozofijo malo več kot eno leto.

Mogoče bi bilo pisanje esejev za zunanje ocenjevalce veliko koristnejša domača naloga od vsakoletnega branja in ocenjevanja izbranih primerkov, ali pa vsaj zelo dobra vaja iz ponižnosti. Kako bi se počutili, če bi vam dal v komentar trditev, ki se je pojavila na maturi v torek, 31. maja 2016: *»Svet je zgolj iluzija: za eno tančico se skriva le druga tančica, nikdar pa ne pridemo do bistva.«* Bi vam šlo? Bi si

uspele brez večjih bolečin v dveh urah prislužiti petico? Jaz sem namreč poskusil – in ne le da mi ni šlo, ampak sem po dobrih petnajstih minutah mlatenja prazne slame na temo Platonove votline in empiristične *'veil of perception'* obupal in odložil svinčnik! Skratka, ne le da si na to temo ne bi uspel prislužiti petice – padel bi na maturi! Seveda sem potem odprl *Navodila ocenjevalcu*, da se poučim, kam bi moral pri pisanju usmeriti svoje filozofsko oko oziroma pero, a kar sem tam prebral, je moj obup samo še stopnjevalo: »*Zdi se nam, da realnost sveta dobro poznamo. Res je, da so del sveta tudi iluzije in prividi, da so del sveta tudi njegove prave in napačne podobe, a za njimi je v jedru trdna realnost, ki jo te podobe odslikavajo, odražajo ali pačijo. Kaj pa, če je tisto, kar imamo za trdno jedro, tudi samo le podoba in sen?*«

Kaj za vruga je to? Česa jaz tukaj ne razumem? Ker naj ne bi niti pri pouku, kaj šele na maturi, niti dijaki, kaj šele profesorji izumljali tople vode ali odkrivali Amerike – kaj se recimo v tem primeru od kandidata pričakuje? Na katerih avtorjih in na katerih konceptih naj bi gradil svoj najmanj 600 besed dolg razmislek? Jaz nimam pojma in to pri vsej svoji filozofski kilometrini! In bojim se, da se na prvi poli skoraj vsako leto najde kakšna trditev, za katero se mi zdi, da kandidata kar vabi v mlatenje prazne slame ali pa mu naredi maturo težko, pretežko.

Esej?

Najbrž bi bil esej idealna oblika mature iz filozofije v idealnem svetu, a naša empirična realnost ne samo da ni idealna, ampak je tako banalna, da bolj ne bi mogla biti. Eden najbolj izkušenih med nami je zadnjič izjavil, da je *zadnje prave* (beri: zares dobre) eseje bral pred desetimi leti. Kar huda izjava, mar ne? Očitno je nekaj zelo narobe po naši krivdi, oziroma po krivdi duha časa, ki skozi nas deluje. Se sploh zavedamo, v kakšni nevarnosti je filozofija kot gimnazijski predmet in mi kot njegovi nosilci? Kaj imamo ponuditi devetnajst let starim ljudem, ki so na

eni izmed svojih življenjskih prelomnic? Ker če je največ, kar zmoremo, dolgočasna reciklaža velikih mislecev preteklosti, potem je bolje, da si kot maturitetni predmet izberejo kaj drugega. Vem da bo tudi to slišati bogokletno, a mislim resno. Mar ni bolje kot 'vedeti', da 'v prvem delu Platonove zgodbe o razdeljeni črti vladajo paslike', vedeti, na kakšne načine ljudje vplivamo na vse pogostejše poplavljanje rek, kar so morali recimo letos vedeti kandidati na maturi iz geografije? In kaj človeku bolj 'pomaga pri orientaciji v življenju': to, da ve, da 'je sonce mladika dobrega', ali to, da je bolje biti lastnik nepremičnine v Ljubljani kot pa na Grahovem ob Bači?

Če ogromna večina filozofskih esejev na maturi res ni niti esejev, kaj šele filozofskih, ampak so bolj tisto, kar na ocenjevalnem obrazcu najdemo pod oznako 'daljše besedilo', potem je morda trmasto vztrajanje pri esejistični formi mature iz filozofije jalovo, celo samouničevalno vztrajanje pri nečem prezahtevnem, in bi bilo morebiti veliko bolje sneti ta mlinski kamen z utrujenega pedagoškega vratu. Pred leti sem med dijaki na edini od treh gimnazij, kjer poučujem, ki ponuja filozofijo kot izbirni maturitetni predmet, naredil anketo, v kateri so morali dokončati tole izjavo: »*Filozofije nisem izbral za maturitetni predmet, zato ker ...*« Seveda so nekateri napisali: »*Zato ker me ne zanima*« ali: »*Zato ker sem naravoslovec*« ali pa: »*Zato ker sem bil zaradi študija, za katerega sem se odločil, prisiljen izbrati nek drug predmet ...*«, a prepričljivo sta izstopala ta dva odgovora:

- 1) Zato ker pride filozofija kot predmet na vrsto šele v četrtem letniku gimnazije, maturitetne predmete pa je treba izbrati že na koncu tretjega, in matura je preveč pomembna stvar, da bi izbral mačka v žaklju.
- 2) Zato ker se na maturi iz filozofije piše esej – in to ne enega, ampak celo dva – esej pa je nekaj najtežjega, kar v šoli sploh obstaja.

Toliko o tem! Zame je ta anketa pomenila bru-

talno klofuto, saj mi je pokazala, kakšen bedak sem, ko iz leta v leto na predstavitvah filozofije tretješolcem samega sebe streljam v koleno, ko jim razlagam, kako »je matura pri filozofiji najbolj odprta oziroma svobodna, ker lahko iz neke kar velike ponudbe tém sam izbereš tisto, ki ti najbolj ustreza, in jo potem v esejistični obliki misliš oziroma komentiraš. Marsikateri maturitetni predmet te poniža v papagaja, ki mora obkrožiti črko pred pravilnim odgovorom ali v par povedih odgovoriti na zastavljeno vprašanje, filozofija pa ti omogoči, da veliko znanje, ki si ga pridobil tako v rednem pouku kot v maturitetnih urah, uporabiš kot odskočno desko, s katere lahko poletiš zelo visoko in zelo daleč ...« Ah, kakšna bedasta patetika! Ah, kakšna neumnost! Koliko let sem potreboval, da sem končno dojel, da je pri filozofiji kot maturitetnem predmetu za ogromno večino dijakov tisto, kar sem imel za njen največji adut – njen največji hendikep. Ker so zaradi vsem nam dobro znanih razlogov, vedno slabše pismeni, jim je esej pač težak, pretežak – in zakaj bi na maturi tvegali z nečim težkim, pretežkim, če pa so jim na voljo druge, veliko lažje izbire?

Nekdo izmed vas je zadnjič predlagal, da se tudi v filozofiji uvede višji nivo, kjer bodo samo izbranci, praviccate platonske 'zlate duše', pisali filozofski esej, vsi ostali pa bodo na osnovnem nivoju žvečili nekaj svojim bronastim zobem primernege – a ta predlog se mi spet sliši, kot da je prišel iz ust vladarja Platonove države. Kot da je odločitev o uvedbi višjega nivoja stvar dobre volje tistih med nami, ki se nam s tem sploh ljubi ukvarjati – in če bi se letos na tradicionalni pizzi po oddaji ocenjenih maturitetnih nalog tako odločili, potem bi drugo leto tako tudi bilo. A ker seveda trenutno ni tako, in tudi ne verjamem, da kdaj bo, bi bilo mogoče treba razmisliti o kakšni pametni alternativni eseu. Recimo o nizu tém oziroma vprašanj, prav tako razdeljenih na pet področij (stvarnost, spoznanje, morala, posameznik in skupnost, religija), od katerih bi kandidat izbral štiri ali pet in jih komentiral oziroma razložil. To ne

bi bila esejska matura, pa tudi ne matura tipa 'obkroži pravilni odgovor' oziroma 'odgovori v par povedih'. Te teme bi bile lahko zelo podobne, celo enake sedanjim, a nanje bi dijaki odgovarjali v npr. najmanj sto, ne pa v najmanj šeststo besedah kot sedaj, saj je tudi na ta način mogoče pokazati, da razumeš problem, in tudi na ta način je mogoče razložiti, zakaj je npr. v determinističnem svetu svobodna volja problem. Ali pa zakaj mišljenje ne more biti samo fizični proces v možganih. Ali zakaj ni težko zagovarjati stališča, da ob posamičnem oz. konkretnem obstaja tudi obče oz. splošno. Ali pa da mora kljub nenehnemu gibanju in spreminjanju obstajati tudi nekaj stalnega in nespremenljivega ..., če dam nekaj primerov s področja, s katerim se sam pri pouku največ ukvarjam. Seveda tega ne morem vedeti, a mogoče na ta način eksterna matura iz filozofije ne bi bila samo lažja, tako za dijake kot za njihove profesorje in zunanje ocenjevalce, ampak celo bolj produktivna in poštena.

Seveda pa sem skeptičen do eksterne mature kot take – saj ne le da je kot profesor filozofije ne znam prepričljivo zagovarjati, ampak znam marsikaj povedati proti njej in skoraj nič njej v prid. Ne vem, kaj me navdaja z večjim nelagodjem: ali možnost, da boste vi krivično ocenili moje dijake, ali možnost, da bom jaz krivično ocenil vaše. Ker kdo pa pozna svoje dijake bolje od profesorja, ki jih uči? Zato se mi zdi argumentiranje eksterne mature kot najboljšega zdravila zoper pozitivno pristranskost profesorja do lastnih dijakov v smislu nepravičnega razdajanja preveč lepih ocen depasirano in žaljivo. Zelo me je presenetila pripomba, izrečena na naši zadnji Zoom konferenci, češ da »tako ali tako mi vsi damo lastnim dijakom 22 točk za seminarsko nalogo«. Niti slučajno tega ne počnemo mi vsi, dragi kolegi, niti slučajno! Svojim dijakom sem tudi letos seminarske naloge točkoval od 15 do 22. Glede na vloženi trud in doseženi rezultat!

Banalnosti

Na koncu bi se od velikih tem spustil k majhnim, z maturo povezanim zoprnicam, ki pa mi seveda ne lepšajo življenja. Zelo me moti duhomorni protokol usklajevanja kriterijev zunanjih ocenjevalcev, kjer se pogosto obnašamo kot dolgočaseni in malomarni dijaki, ki sploh niso naredili domače naloge ali pa so jo naredili preveč površno. Naloge in dolžnosti zunanjega ocenjevalca so pač vsaj zaenkrat takšne, kakršne so, in če je ena izmed njih natančno branje izbranih esejev za usklajevanje, potem je to pač treba narediti. Osebnostno menim, da to pomeni, da je treba vsakega prebrati najmanj trikrat, pri čemer tudi še kakšno dodatno branje ne more škoditi. Zato zelo težko slišim opravičila v stilu: »Saj ne vem, zakaj sem tako visoko ali nizko ocenil(a). Sem prebral(a) samo enkrat ..., sem bil(a) utrujen(a), zato mi je padla koncentracija in sem v tem eseju videl(a), česar notri ni, ali pa spregledal(a), kar notri je.« In zato se mi zdijo ponovna branja esejev na samem usklajevanju potuha taki malomarnosti in proč vržen čas – natanko tisti čas, ki ga potem vedno zmanjka za kakšne zares vsebinske debate.

Seveda me moti tudi tisto, kar sam občutim kot občasno samovoljo avtoritet. Letos sem recimo lepo prosil (v besedilu dolgem 16.846 besed), da ne bi več ocenjeval komentarjev Platonove *Države*, ker mi je šla vsa stvar čez rob, da se ob branju teh iz leta v leto slabših komentarjev dolgočasi, jezim in trpim, in da bi veliko raje popravljal kakšnega drugega avtorja in kakšne druge teme, za katere upam, da sem kompetenten. Kot v posmeh sem dobil v popravljanje 40 Platonov, skupaj z nasvetom, naj neham težiti. Mar ne bi bilo veliko bolje, da bi nekega avtorja oz. neko temo popravljali in ocenjevali nekdo, ki ima do tega osebne afinitete (kot to tako lepo definira *Učni načrt*)? In mar ne bi bilo veliko bolje, da vse naloge istega tipa popravi in oceni isti ocenjevalski par, kot da jih razdelimo različnim parom in s tem tvegamo tudi različne kriterije, ocene in morebitne krivice?

Občasno samovoljo avtoritet pogosto občutim tudi na vsakoletnih seminarjih, kjer zunanji ocenjevalci skušamo uskladiti svoje kriterije in kjer z vsemi argumenti, ki jih premorem, povem, kaj mi v nekem eseju je ali pa mi ni všeč, a mi je potem razloženo, da se tukaj pač 'moramo strinjati', da je stvar taka in taka – skratka precej drugačna, kot jo vidim sam. Ali pa mi je po napornih debatah celo pritrjeno, da sicer tukaj očitno res je nek problem, o katerem pa se bomo nujno morali pogovoriti kdaj drugič, ker zdaj ni časa, pri čemer seveda ta 'drugič' nikoli ne napoči. Matura iz filozofije se mi zdi tako silno pomembna zadeva, da sem na letošnji Zoom konferenci spet predlagal, da bi končno dejansko uvedli ta 'drugič' in se o tako usodnih stvareh ne bi pogovarjali samo enkrat na leto na seminarjih zunanjih ocenjevalcev, ki znajo biti v svojem 'večnem vračanju istega' prav jalovi, in na pizza-druženju, s katerim vsako leto potegnemo črto pod staro šolsko leto. Pa da vidimo, kako bo zadeve razumela nova maturitetna komisija.

Na koncu tegale razmišljanja bom skušal povzeti svoje poante, kot to naredijo pridni dijaki na koncu maturitetnega esaja – tako da bom skušal na najkrajši možni način odgovoriti na obe v naslovu zastavljeni vprašanji.

Kdo smo profesorji filozofije? Pravzaprav ne vem! Nekatere med vami poznam še kar dobro, ker vas srečujem tako na vsakoletnih srečanjih študijskih skupin kot na seminarjih dodatnega strokovnega izobraževanja, na seminarjih za zunanje ocenjevalce na maturi in kot sodelavce revije FNM. Pa še tukaj bi moral pri marsikom namesto sedanjika uporabiti preteklik, saj se nam vedno bolj pozna očitna 'utrujenost materiala', ki se kaže na različne načine, najpogostejše v obliki vse večje naveličanosti oz. resignacije, kar v praksi pomeni tudi vedno bolj očitno izogibanje vsemu zgoraj naštetemu.

Druge poznam bolj slabo, saj vas vidim le tu in tam na kakšnem seminarju, zato o vas ne morem povedati kaj prida.

A tam nekje ste še tretji, ki vas sploh ne poznam, ker vas nisem mogel spoznati. Še nikoli vas nisem videl, ker vas nikoli nikjer ni – na nobenem seminarju, nobenem srečanju študijske skupine in na nobeni drugi dejavnosti, ki je kakorkoli povezana s poučevanjem filozofije – in mene seveda zanima, zakaj je tako. Bojim se, da je filozofija kot gimnazijski predmet 'zelo odprta in svobodna' tudi v smislu, da se lahko profesor, če mu okoliščine to dovoljujejo, popolnoma zapre oz. izolira od vsega ostalega sveta in iz svoje profesure naredi področje lastne absolutne 'svobode' oziroma svoj zasebni fevd, kjer lahko, če je v lastnem kolektivu le dovolj nemoteč, spreten oziroma neviden, počne ali pa ne počne, kar hoče in kakor hoče, ne da bi ga dosegli kakršnikoli nadležni zunanji vplivi v obliki zgoraj naštetih dejavnosti.

Kaj torej počnemo profesorji filozofije? Pravzaprav tudi tega ne vem – vsaj ne v luči vsega zgoraj povedanega! Nekateri očitno kar veliko, drugi bolj malo, tretji nič – spet v kontekstu zgornjega odstavka.

Tole razmišljanje končujem s še zadnjim pomslekom na temo odprtosti filozofije kot njene najpomembnejše značilnosti, tako kot obveznega predmeta v tretjem ali četrtem letniku gimnazije kakor izbirnega predmeta na nekaterih gimnazijah. Ta odprtost je prvič izpostavljena že na šesti strani *Učnega načrta*, kjer je na koncu odstavka 2.1 'Operativni cilji/kompetence' zapisano: *»Ker so filozofski problemi odprti, ukvarjanje z njimi spodbuja odprtost duha in pogloblja sposobnost ustvarjalnega oblikovanja novih idej in rešitev problemov.«* To se ne samo zelo lepo sliši, ampak je na neki način gotovo tudi res. A odprtost duha ima tudi svoje zoprne in nevarne oblike. Ne morem se spomniti, katera pametna glava je nekoč opozorila, da če je duh preveč odprt, lahko marsikaj pade ven. Kakšen je redni pouk filozofije na slovenskih gimnazijah, ne vem, me pa vedno bolj skrbi, da smo na maturitetnem nivoju v svoji bitki za dijake, za ure, za službe, in v svojem prilagajanju 'duhu časa' gimnazijsko poučeva-

nje filozofije tako zelo odprli, da je padlo ven najpomembnejše – namreč sama filozofija!

Pouk filozofije

Uroš Lubej

Filozofija na daljavo: Priložnost za pot iz votline in o lekciji v programskem okolju Moodle

Zaradi fizičnega zaprtja šol smo se učitelji in učenci znašli v novi situaciji. Na karanteno seveda nismo bili dovolj pripravljeni. Tudi zato se je oblikoval konsenz, da je virtualna oblika pouka bistveno manj ustrezna od pouka v »fizičnem« razredu. Da je zato treba zmanjšati obseg dijakovih obveznosti ter po možnosti ne ocenjevati snovi, ki smo jih predelali v času zaprtja izobraževalnih objektov. Ali ne povečujemo preveč klasične razredne situacije? Smo tam res blizu dialogu, h kateremu nas zavezuje učitelj Sokrat? Je trideset učencev, natrpanih in priklenjenih v razred, obsojenih na ponavljajočo se 45-minutno zaporno kazen, res v položaju, ki omogoča (kritično) mišljenje?

Ko stopim v razred, si včasih ne morem pomagati, da ne bi pomislil na tisto znamenito zrenje senc v Platonovi votlini, senc, ki jih v tej različici *votline* tokrat prikazujem jaz, učitelj, zaposlen v sistemu sodobnega šolstva. Je to še lahko pot *ven*, obrat duše k svetlobi razuma? Ali nismo prehitro pristali na konsenz »vrnitve v šolo«, namesto da bi odprli razpravo, *v kakšno šolo se hočemo vrniti?*

Dejansko smo bili marca letos vrženi iz naše *votline* zelo na hitro. Naši koraki so bili opotekajoči, bili smo v zadregi, občutili smo bolečino, prepričani smo, da je tisto, kar je bilo prej, boljše od tega, kar imamo zdaj. Kot Platonov osvobojenec smo želeli nazaj v stare,

preverjene okove. Novih okovov (osvoboditve?) si nismo upali niti sanjati. Nikakor ne bi šel tako daleč, da bi zagovarjal trditev, da ta nenadna karantena omogoča pogoje za poučevanje, ki so bolj ustrezni od razreda. Preseneča pa me, da prihaja do nekritičnega slavljenja običajnega pouka, namesto da bi premislili slabosti šolskega sistema, ki so bile v času pouka na daljavo samo osvetljene in niso nič novega – predvsem seveda govorim o tem, da imamo premalo učiteljev in preveč dijakov; in da s tovrstnimi normativi pač marsikdo »ostane zunaj«, pa naj se to dogaja fizično ali virtualno.

Pouk na daljavo, vključno s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, pa je, po drugi strani, nekaj, kar mnoge izobraževalne ustanove in mnogi učitelji že prakticirajo. Platforme za tovrstni pouk so razvite in omogočajo doseganje izobraževalnih ciljev. Četudi velja, da te oddaljene platforme »ne morejo nadomestiti pouka v učilnici«, kot pravi *odmev*, je vendarle potrebno izkoristiti potencial situacije. Dijaki so torej doma, ločeni od »sojetnikov«, v, upajmo, tišini domače sobe, s tehnologijo povezani z učiteljem. Je to morda priložnost za bolj poglobljeno komunikacijo, morda celo za meditacijo?

Lekcija v programskem okolju Moodle

Če zgolj kopiramo običajni način dela (npr. z razlagami prek videokonferenčnega klica), potem smo v nevarnosti, da bo tak pouk bolj ali manj slaba kopija običajnega. Na ta način se lahko potencirajo vse slabosti »razrednega pouka«: veliko število dijakov, »skrivanje« v množici sošolk in sošolcev, različne ravni znanja in razumevanja, ki se morajo soočiti z za vse enakim urnikom in enako izvedbo učne ure. Poleg tega je fizična prisotnost učitelja v

razredu zagotovo prepričljivejša kot virtualna prezenca na računalniku. Fizična prisotnost dijaka ni zamenljiva s prijavo dijaka na video-konferenčni klic.

Sam sem iskal rešitve, ki bodo bolj prilagojene posameznemu dijaku. Za ta namen sem uporabil orodje »lekcija« v spletnem okolju Moodle. Uporabimo jo lahko za obravnavo nove snovi ter hkrati za preverjanje pridobljenega novega znanja. Lekcija se avtomatično odziva na odgovore oziroma izbire dijaka. Vodi ga, denimo, od razlage k vprašanjem. Če želi uspešno napredovati na naslednji korak, mora (pravilno) odgovoriti na vprašanja za preverjanje znanja. Če na vprašanja odgovori napačno, ga program prestavi nazaj na razlago. Gradivo mora še enkrat predelati in šele potem lahko poskusi ponovno. Dokler na vprašanja ne odgovori pravilno, lekcije nima opravljene, kar je razvidno tako njemu samemu kot tudi učitelju.

Tipična lekcija v moji spletni učilnici je bila sestavljena iz uvodnega odprtega vprašanja ali razmišljanja. Sledila je opredelitev problema ter razlaga avtorja (ali več avtorjev oz. teorij). Lekcija se je zaključila z vprašanji za preverjanje znanja in kratko esejsko refleksijo dijaka.

Dijaki, ki snov lažje razumejo, bodo z zadolžitvijo opravili hitreje. »Uro« pouka lahko zapustijo in se pri njej morda ne dolgočasijo, kot se morda zgodi v učilnici, kadar na primer pri preverjanju znanja napredujemo bolj počasi. Tisti, ki potrebujejo več časa, se lahko pri posamezni temi zadržijo nekoliko dlje oziroma jih program samodejno opozori, da je njihovo razumevanje pomanjkljivo.

Orodje omogoča tudi esejske odgovore, ki so morda bolj primerni za filozofijo. Tukaj seveda ne more biti avtomatičnega odgovora programa, ampak mora učitelj odgovore pregledati in oceniti (oz. komentirati) »ročno«.

Učiteljev pregled dela dijakov je celo boljši, kot je v fizični učilnici. Vidimo, kako jim gre, ali so šli skozi lekcijo in kako so odgovarjali na vprašanja, koliko točk so prejeli pri posameznih

korakih. V slogu *velikega brata* vidimo vsako dejanje naših dijakov: seveda samo tiste korake, ki jih naredijo v naši spletni učilnici. Ne vdramo v intimo njihovih delovnih sob niti nas ne zanima, kje in kdaj se lotijo pouka filozofije. Vsekakor pa zaznamo, v kolikor se filozofije sploh ne lotijo. Zgolj fizična prisotnost enostavno ne šteje. Dijak se mora, če se želi uspešno prebiti skozi uro filozofije, vsekakor prebiti skozi in odgovoriti na zastavljena vprašanja.

Dijakom je po drugi strani vseh interaktivnost orodja, saj od koraka do koraka napredujejo tako, da s klikom izberejo različne možnosti, ki jim jih ponuja orodje. Vsekakor bolje, kot da bi klikali vsečke in srčke na družbenih omrežjih.

Zaključil bi s pismom, ki sem ga dobil od ene najšibkejših dijakinj, ki je v času fizičnega pouka nenehno tarnala nad filozofijo – še pri tistih najbolj preprostih konceptih mi je rekla, da jih ne razume. Napisala je: *Pozdravljeni, rešila sem lekcijo Demokracija 2, in mislim, da je to vse. Rada bi se zahvalila za letošnje leto. Kljub nestabilnim prvim delom moje poti s filozofijo sem jo zdaj na koncu (končno) začela razumeti :). Lep večer vam želim, Mojca.*

Primer lekcije: Uvod v etiko

1. korak: Moralna dilema

Navodila za uspešen zaključek lekcije: Lekcija ima nekaj korakov in vsebuje primere in razlage ter vprašanja za razumevanje in preverjanje znanja, ki se sproti točkujejo. Pozor! Na vprašanja za razumevanje in preverjanje znanja morate odgovoriti pravilno, sicer ne morete napredovati v naslednji korak in posledično ne zaključiti lekcije. Če želite, lahko lekcijo ponovite večkrat.

Za začetek pa preberite spodnji primer moralne dileme, ki nima pravilnega ali napačnega odgovora. Odgovorite lahko torej, kar koli vi menite, da je pravilno. V vsakem primeru boste napredovali v 2. korak.

»Nataša je odvetnica. Sodišče ji dodeli primer moškega, ki je obtožen večkratnega uboja mladoletnih oseb. Nataša se odloči, da primer sprejme. Ko dobro preuči dokaze, pride do naslednje strašljive ugotovitve: obtoženi je prav gotovo kriv. Hkrati pa ugotovi, da so bili dokazi proti njemu zbrani na nezakonit način. To pomeni, da bo lahko na sodišču izpodbijala te dokaze in dosegla morilčevo osvoboditev. In če bo osvobojen, potem – glede na to, kaj je spoznala o njem – obstaja tudi realna nevarnost, da bo s svojim početjem nadaljeval, takoj ko bo lahko.«

Kaj naj torej stori Nataša?

- a. Na sodišču naj nikakor ne izpodbija zakonitosti dokazov. S tem bo tudi preprečila nadaljnje zločine obtoženca in rešila življenja nedolžnih žrtev.
- b. Na sodišču naj nikakor ne izpodbija zakonitosti dokazov. Najde naj način, kako bo pripomogla k pravični obsodbi množičnega morilca. Prav je, da je vsak zločin kaznovan.
- c. Zagovarja naj obtoženega, skladno s standardi odvetniškega poklica. Če bo ravnala v nasprotju s tem, lahko izgubi svojo licenco in ne bo več mogla opravljati svojega poklica.
- d. Z vsem svojim znanjem se mora podati na sodišče ter doseči oprostitev morilca, saj je to njena odvetniška dolžnost.

2. korak: Temeljno vprašanje etike

Navodilo: Pozorno preberite spodnjo razlago. V naslednjih korakih namreč sledi vprašanje, s katerim bomo preverili razumevanje razlage. V primeru, da na vprašanje ne boste odgovorili pravilno, boste morali razlago prebrati še enkrat oziroma ne boste mogli napredovati v naslednji korak.

Zagotovo lahko na izhodiščno vprašanje odgovorimo na različne načine. V vseh primerih naš odgovor temelji na **nekem premisleku in na**

nekem razlogu. V enem primeru sledimo **načelu dolžnosti** (dolžnost odvetnice je, da ...), v drugem se sklicujemo na **dobrobit** nedolžnih žrtev, v tretjem primeru na **pravičnost**, nato na **samoohranitev** oz. koristi akterke ... Lahko bi se našel še kak odgovor, ki bi prav tako lahko bil dobro utemeljen.

S čim se torej ukvarja etika? Katero je temeljno vprašanje moralne filozofije?

Temeljna naloga filozofije morale je v tem, da skuša raziskati vprašanje o absolutnem načelu delovanja. Kaj to pomeni? Gre za vprašanje, ali obstaja princip, ki naj nas vedno vodi v našem delovanju. Se pravi, zanima nas, ali obstaja nek absolutni odgovor na izhodiščno dilemo ali pa na katero koli moralno dilemo, pa naj bo ta tako zapletena, kot je v našem primeru, ali pa morda bolj vsakdanja, kot je na primer tale: "Ali je moralno sprejemljivo, da to lekcijo zdaj prekinem in ne kliknem gumba za nadaljevanje?"

Morda bi kdo rekel, da se etika torej ukvarja z vprašanjem, kaj je prav in kaj narobe. Drži, ampak v tem primeru jo hitro pomešamo z običajnim moraliziranjem ali pa naštevanjem (božjih ali družbenih) zapovedi. Etika kot filozofska disciplina se ukvarja z nečim, kar je še bolj temeljno; s samim temeljem moralnega delovanja. Poiskati skuša princip, zaradi katerega je neka zapoved sploh smiselna in utemeljena.

3. korak: Preverjanje znanja (1)

Navodilo: Na spodnje vprašanje morate odgovoriti pravilno, sicer ne boste napredovali v naslednji korak in boste morali predhodno razlago predelati še enkrat!

Je naslednja trditev resnična: Etika se torej – z drugimi besedami – ukvarja z vprašanjem, ali obstaja kriterij, ki odloči, ali je dejanje moralno ali nemoralno, oziroma katero izmed možnih dejanj je pravilno v etičnem smislu.

- a. Ne, to ni temeljno vprašanje etike.
- b. Da, to je temeljno vprašanje etike.

4. korak: Refleksija

Se ti zdi temeljno vprašanje etike pomembno? Zakaj? Je vprašanje uporabno? Kako? Iz odgovora mora biti razvidno vaše poznavanje in razumevanje razlage! Pozor: ne glede na to, kaj boste napisali, boste napredovali v naslednji korak. Toda vaš esejski odgovor bo pregledal in ocenil učitelj, in v kolikor bo odgovor nezadovoljiv, boste morali lekcijo ponoviti še enkrat.

5. korak: Sandrina dilema

Etika torej išče temeljni princip delovanja. Ob iskanju tovrstnega principa se je oblikovalo več možnih teorij. Preden si jih pogledamo, naredimo še en primer moralne dileme: »Učitelj v šoli pregleduje, ali so dijaki naredili domače naloge. Sandra naloge ni naredila, ker se ji je zdelo, da ji domača naloga ne bo koristila in ker učno snov že tako ali tako odlično razume. To ji je učitelj že večkrat tudi povedal, ko so preverjali znanje. Ker pa učitelj kaznuje vsakega dijaka, ki ne naredi domače naloge, se Sandra zlaže, češ da je prejšnji dan peljala babico v trgovino, kjer sta se zadržali cel dan. Pri tem Sandra razmišlja: „Z lažjo nikomur, niti sebi, ne škodim, nasprotno, od tega imam korist, na drugi strani pa prav nihče ni oškodovan.“ Učitelj Sandri verjame in je ne kaznuje.«

Je Sandra ravnala pravilno? (Pozor, gre za vprašanje odprtega tipa, ki nima pravilnega odgovora. Odgovorite tako, kot vi mislite, da je prav. V vsakem primeru boste napredovali v naslednji korak!)

- a. Sandra nikomur ni škodila. Narobe je, če s svojim dejanjem škodimo drugim. Torej Sandra ni ravnala napak.
- b. Lagati ni prav. Sandra laže. Torej je Sandra vsekakor ravnala napačno.

6. korak: Dva poskusa utemeljitve etike

Navodilo: Pozorno preberite spodnjo razlago, saj ji bo sledilo preverjanje znanja. V primeru, da preverjanja ne boste uspešno opravili, boste morali še enkrat prebrati to razlago oz.

ne boste uspešno zaključili lekcije.

Tudi pri odgovoru na Sandrino dilemo ni zgolj enega pravilnega odgovora. Seveda to ne pomeni, da lahko odgovorimo kar koli. Pomembno je namreč – vsaj z vidika filozofije oziroma kritičnega mišljenja –, da svoj odgovor utemeljimo. Oba navedena odgovora sta (dobro) utemeljena in vsak izmed njiju ponazarja eno od dveh temeljnih usmeritev v etiki, in sicer **deontološko in teleološko**.

Teleološke etike temeljijo na pojmu dobrih posledic. Se pravi, če so posledice nekega dejanja dobre, potem je dejanje dobro. Če ni tako, potem je dejanje slabo.

Deontološke etike pa temeljijo na pojmu dolžnosti. Se pravi, dejanje je dobro, če akter izpolni svojo dolžnost, oziroma če takoj naredimo primerjavo med obema smerema, nekaj moramo storiti, ne glede na to, kakšne so posledice.

7. korak: Preverjanje znanja

Navodilo: Spoznali smo, da obstajata dve temeljni usmeritvi v etiki, teleološka in deontološka. Z naslednjim vprašanjem preverjamo, ali ste razumeli razliko med njima. Če boste odgovorili napačno, ne boste napredovali k zaključku lekcije, ampak boste morali še enkrat prebrati razlago.

Ali drži trditev: *Če smo na Sandrino dilemo odgovorili, da je ravnala moralno, potem smo odgovorili skladno z deontološkimi etičnimi teorijami.*

- a. Resnično.
- b. Neresnično.

8. korak: Refleksija

Za konec napišite svojo kratko refleksijo tega poglavja. Katera od navedenih etik ti je bližje in zakaj? Lahko komentiraš kar koli, kar je povezano z lekcijo. Napiši okoli 70 besed.

Filozofija kot ključni element medpredmetnega povezovanja

Filozofija kot srednješolski predmet, s katerim se dijaki večinoma srečujejo zgolj eno šolsko leto – pogosto gre za predmet rednega kurikula v tretjem letniku, kadar pa ga spoznajo šele v četrtem, je to šolsko leto že po danem ustroju načrta dela še krajše – ima izrazito omejeno število možnosti, da bi ga nosilni učitelj lahko konkretnije predstavil že v prvih letih gimnazijskega izobraževanja. Medpredmetno povezovanje v okviru projektnih dni je ena teh redkih možnosti. Združevanje s preostalimi humanističnimi in družboslovnimi predmeti v dijakom zanimiv in poučen kontekst je pogostejše kot povezovanje z naravoslovnimi predmeti. Še redkejša je, tudi zaradi časovno omejenega okvira, hkratno povezovanje z obojimi. Narava filozofije to seveda neovirano omogoča, vendar je pri tem smiselno omeniti, da bo njen povezovalni element najpogostejše ključen že pri sami pobudi povezovanja in odločilen že pri vsebinski nastavitvi povezovalne podlage. Roman grškega pisatelja Apostolosa Doxiadisa z naslovom *Stric Petros in Goldbachova domneva* se je pri dijakih drugega letnika Gimnazije Poljane izkazal kot ustrezno vsebinsko izhodišče. Projektni dan je tako omogočil preplet slovenščine, angleščine, matematike in filozofije.

Naloga dijakov je bila preprosta. Pred začetkom projektnega dne, ki je zaobsegal konkretnih osem šolskih ur, so morali samostojno prebrati navedeni roman. In ker je vsebinsko navdušujoč, hkrati pa s svojimi manj kot dvestotimi stranmi manjšega formata najstniku privlačen, so dijaki prišli pripravljeni.

Filozofija se dijakom, ki je v šolskem okviru v preteklosti še niso spremljali, skozi roman ne razkriva neposredno. Vsebina nazorno

izpostavi privlačnost pravih matematičnih ugank in kar kliče po diskusiji z učiteljem matematike. Poleg tega življenjska zgodba ključnih junakov omogoča večplastno razkrivanje značilnosti romana v pogovoru z učitelji slovenščine in angleščine. Navsezadnje se postopoma razkrivajoče značajske lastnosti naslovnega lika ponujajo tudi kot možnost, da se v svojevrsten šolski dan vključi tudi učitelj psihologije. Filozofija sama neposredno ni nikjer omenjena. Pa vendar sta se dodeljeni dve uri za filozofsko preiskovanje določenih delov romana izkazali za prej premalo kot preveč časa.

Uvodne minute so v takih primerih vedno nujne za čim krajšo predstavitev filozofije kot nečesa, kar je dijakom hkrati novo, a sočasno inherentno dano. V tem primeru bo vsak trenutek, v katerem so se uspešno poistovetili z neutrudnim preiskovanjem matematičnih vprašanj in tudi širšim iskanjem resnice poglobitnih dveh junakov romana, dovolj, da bodo filozofijo, kot nosilko dvoma in preizpraševanja, razumeli kot *filos*.

Sicer pa se poglobitev v konkretno filozofsko vsebino ponuja že na petindvajseti strani romana, ki izpostavi napis na Akademiji. Platona dijaki v tej starosti večinoma ne poznajo, vendar je njihovo zanimanje lahko pritegniti že z Whiteheadovo opredelitvijo Platonove veličine kot filozofa, ob boku katerega so na področju filozofije vse ostalo le še opombe k njemu. Glede na starost dijakov, časovno in vsebinsko uokvirjenost, sem v tem primeru Platona predstavila v grobem z navezavo na nekaj ključnih podatkov in skozi povezanost z vedno zanimivim Sokratom. Njegovo delo *Država* se je tokrat izkazalo kot možnost za premišljevanje o neomajnem iskanju Resnice, pri čemer sem se – zaradi vsebine izhodiščnega romana – izogibala sicer dijakom privlačnim diskusijam s področja politične filozofije in etike. Trditev »Naj ne vstopa, kdor ni vešč v geometriji« je spontano vzpostavila povezavo z za Platona ključnimi pitagorejci in pogovor z dijakom lahko zavil tudi v smer seznanjanja z njihovo

filozofijo. Brez pretirane zahtevnosti sem dijakom v povezavi s pomembnostjo abstraktnega mišljenja, matematike in geometrije skušala razložiti jedro nauka o idejah – in presenetljiva osredotočenost je v resnici dosegla višji cilj od predhodno zastavljenega. Ob tem sem njihovo

jo vpeljala še Zenona iz Elea, pojem aporija in nekaj nekaterim vsaj bežno poznanih primerov. Omenim naj tudi, da je sreča nanescila, da smo imeli ta dan pouk v matematični učilnici, ki je sveže prenovljena na zadnji steni slikovito upodabljala prav slednje.



pozornost lahko usmerila na citat na sedemin-dvajseti strani romana: »... *prava matematika, ... preučuje abstraktne miselne konstrukte, ki se v nobenem smislu ne dotikajo fizičnega, zaznavnega sveta.*«¹ Laskanje matematiki skozi filozofski spekter ali celo obratno ponuja tudi citat: »... *matematik se ukvarja z ustvarjanjem Lepote ter iskanjem Ubranosti in Popolnosti.*«² Na tej točki se navezava na Platonovo filozofijo pokaže celo kot priročna razjasnitev predhodno morda nekoliko nejasnih in dijakom nerazumljivih izjav osrednjega na videz realnosti odtujenega lika.

Na vprašanje »*zakaj vztrajati pri iskanju Resnice?*«³ roman ponudi odgovor, ki ontološko upraviči bistvo filozofije. *Ker verjameš, da je.* Vendar pa sem, v izogib možnosti, da bi na tej točki izgubila pozornost zadržanih in skeptičnih dijakov, v predavanje in sočasno diskusi-

V nadaljevanju se mi je zdela smiselna navezava na Gödlov dokaz oziroma njegov izrek o nepolnosti, katerega bistvo je, da teorija števil nujno vsebuje nedokazljive trditve. Oziroma: »*Resnica ni vselej dokazljiva.*«⁴ Dijakom sem skušala ponovno predstaviti veličino dvoma skozi izpeljavo na misel, da četudi obstaja ogromno dokazljivih resnic in le peščica nedokazljivih, ostaja neodgovorjeno prav vprašanje o tem, katera je katera. »*Vsaka*

nedokazana trditev je lahko načeloma nedokazljiva«⁵ je izjava, ki pravzaprav ne velja zgolj za področje matematike. Zato sem na tej točki dijakom razširila pogled na polje filozofskega ukvarjanja in izpostavila nekaj za to starost zanimivih filozofskih disciplin in pglavitnih vprašanj. Turingov dokaz⁶ pa se je izkazal za uporabnega tudi zunaj matematičnega področja. Zdelo se mi je tudi smiselno, da dijakom predstavim jedro Aristotelovega *principa*, čeprav se zaradi potencialne pretirane zapletenosti tokrat nisem poglobila v *logiko*.

Ker filozofiji ob pomanjkanju časa in determinirani ustrojenosti šolskega sistema občasno grozi, da pri pouku diskusija postane samoomejujoča in trivialna, se mi je tudi tu, glede na starost in neizkušenost dijakov na tem področju, prav tako zdelo možno, da dijake nenehno preizpraševanje in nezanesljivost lahko privedeta

¹ A. Doxiadis: *Stric Petros in Goldbachova domneva*; Modrijan založba d.o.o.; Ljubljana 2009; str. 27.

² Idem; str. 28.

³ Idem; str. 99.

⁴ Idem; str. 114.

⁵ Idem; str. 116.

⁶ Op. a. Turingov dokaz pravi, da je nemogoče vnaprej vedeti, ali je določena matematična trditev dokazljiva.

do preveč poenostavljene predstave o filozofiji in pomanjkanja koncentracije. In čeprav so se tokrat moja predvidevanja izkazala za neutemeljena, sem kljub vsemu želela izpostaviti *intuicijo* kot tisto, kar se v romanu sicer kaže kot »edino orodje, ki v odsotnosti dokaza ostane matematiki«⁷, a je hkrati lahko pogosta uteha tudi na zahtevni poti filozofskega preiskovanja. Po drugi strani pa je v nasprotju s poljem matematike, kjer je »zanimivo zmeraj tudi zahtevno«,⁸ filozofija lahko navdušujoča ravno v svoji otroški razbremenjenosti samoumevnosti. Skupna obema pa ostaja možnost hipnega spoznanja rešitve ali bolje Resnice in v tem smislu dijake vedno navduši, čeprav glede na veličino zgolj bežno, srečanje s *koani*.

Vprašanja dijakov, pa tudi samostojni pomisleki in uvidi so v zadnjem delu našega druženja povsem očitno izkazovali navdušenje nad novo pridobljenim vpogledom v zastavljeno tematiko. Roman zares omogoča seznanitev s širokim spektrom filozofskih vprašanj. Dobra pripravljenost učitelja na pogovor z dijaki, ki jim je filozofija tuja, v tem kontekstu skoraj zanesljivo prinaša ugoden rezultat. Verjetno edina ovira, tako kot vedno, ostaja dejstvo, da je v nekem trenutku uro treba zaključiti. Toda »skrivnost življenja je v tem, da si zastavljaš dosegljive cilje«.⁹

⁷ A. Doxiadis: *Stric Petros in Goldbachova domneva*; Modrijan založba d.o.o.; Ljubljana 2009; str. 124.

⁸ Idem; str. 129.

⁹ Idem; str. 130.

Uroš Lubej

Medpredmetno povezovanje: Antigona – filozofski vidiki

V slovenskem šolskem prostoru filozofija na žalost ni med nosilnimi predmeti gimnazijskega programa. V šolskih glavah celo pogosto velja za nepotreben dodatek, »nematuritetni predmet«, ki dela nadležno gnečo v zaključnem letniku. Ne glede na Platonov znameniti »Naj ne vstopi nihče, ki ni geometer« nikoli nisem razumel absurdnih nesorazmerij, ki vladajo med posameznimi predmetnimi področji v našem šolskem prostoru. Zaradi tega so slovenski dijaki prikrajšani za bolj poglobljeno refleksijo samih temeljev skupnosti in posameznika, umetnosti in kulture, spoznanja in delovanja.

Učitelji filozofije zato ubiramo različne strategije in taktike, kako ta manko vendarle nekako nadoknaditi. Ena od možnih poti je tudi t. i. »timski pouk«. Pri tovrstni obliki pouka dva učitelja (ali več) skupaj načrtujeta in tudi izvedeta učno uro ter pri tem povezujeta različna predmetna področja. Na naši šoli to ponavadi poteka tako, da me filozofiji naklonjeni učitelji pri posameznih temah povabijo k svoji učni uri in odpiramo filozofske vidike obravnavane snovi.

Eno najlepših priložnosti za tovrstno medpredmetno sodelovanje zagotovo predstavlja Sofoklova tragedija *Antigona*, ki je del učnega načrta slovenščine v 1. letniku gimnazije. Če je Kralj Ojdip verjetno njegova najbolj »filmska« drama, je *Antigona* zagotovo najbolj filozofska. Ojdip je drama suspenza, triler, v katerem glavni junak, »detektiv«, odkriva skrivnosti umora, na koncu pa se izkaže, da ga je storil on sam. Po drugi strani je pri *Antigoni* »kriminalke« dokaj hitro konec, saj je kmalu jasno, kdo je »zločinec«. Dramski moment se tu nemara umika filozofskemu zapletu, ki je povezan s temeljnimi vprašanji filozofije religije, politične filozofije

in etike in v katerega lahko pritegnemo avtorje, kot so Sokrat, Aristotel, Hobbes, Locke in Kant. Morda pa lahko v obliki polemike o vprašanju »ime česa je *Antigona*« priključimo tudi slovenska filozofa Tineta Hribarja in Slavoj Žižka.

Antigona kot branilka »svetega«

Antigona, kot je znano, prekrši ukaz kralja in pokoplje »izdajalca«, svojega brata Polinejka. Učna ura se lahko začne z izzivom dijakom, naj odgovorijo in utemeljijo odgovor na vprašanje, ali je Antigona pozitiven ali negativen lik. Že v samem besedilu tragedije sicer najdemo dovolj dobro upravičenje Antigoninega upora. Namreč, Antigona se postavi kot branilka večnih, božjih, nepisanih zakonov. Ko se sooči s Kreonovo obsodbo, pravi takole:

»Saj ni bil Zevs, ki dal je tak razglas. / Pravičnost, ki z bogovi biva v Hadu, / ni takšnih vsilila ljudem zakonov. / Vem, da razglas minljivega človeka / nima moči, da omaja neomajne / in nenapisane bogov zakone. / Njih zakon ni od danes ne od včeraj, / na vek velja, nihče ne ve, od kdaj. / Kako bi mogla v strahu pred človekom / kršiti ga, da s tem si božjo kazen / nakopljem? Da zapisana sem smrti, / sem vedela že brez razglasov tvojih; / če prej umrem, si štejem le v dobiček.« (Sofokles 2008, XXX)

Se pravi, Antigona loči zakone posvetne oblasti, ki so utemeljeni na avtoriteti oblasti in usmerjeni v dobrobit države in njenih prebivalcev. Na drugi strani so nepisani zakoni. Le-ti niso utemeljeni, ampak so sami temelj vsega, so brez Opre, saj so sami Opora, kot pravi Tine Hribar.

Antigona je prepričana, da je njena dolžnost, da sledi nepisanim zakonom. Prepričana je, da so nad zakoni države. Prepričana je, da ima Kreon pravico uveljaviti zakone, vendar da ne smejo biti v nasprotju z nepisanimi zakoni. Se pravi, da so zakoni države podrejeni nepisanim zakonom in jih morajo spoštovati. Če zakoni države pridejo v navzkrižje z nepisanimi zakoni, potem ima človek ne samo pravico, ampak dolžnost,

da brani nepisane zakone, tudi če pri tem krši zakone posvetne oblasti.

V svojem delu *Tragična etika svetosti*, v kateri se Tine Hribar najbolj celovito loti Antigone, nas opozori, da je že Aristotel v Antigoni videl tisti značaj, držo, ki izvršuje nepisane zakone. Pravi, da gre pri nepisanih zakonih za tiste zakone, ki presegajo vsakršno državno zakonodajo in celo vsakršno moralo, saj niso del zakonodaje ali del morale, ampak so (bi morali biti) temelj vsake zakonodaje in vsake morale:

»Ethos nepisanih («večnih», »božjih») zakonov ne izhaja iz morale ali etike (teorije o morali), saj je na izvoru vsakršne morale ali etike. Nepisani zakoni niso zakoni bivajočega, marveč zakoni biti. Prav zato niso vezani ne na čas ne na prostor. Prva med njimi sta zakon o svetosti življenja in zakon o posvečenosti mrtvih. To sta zakona, ki govorita o končnosti človekove biti; in zato tudi o omejenosti človeškega gospostva. Človeške oblasti. Vsaka absolutna oblast, se pravi oblast s težnjo po neomejeni in brezpogojni moči, hoče vladati ne samo nad življenjem, ampak tudi nas smrtjo. Tisti, ki se taki oblasti upre, kot Antigona ob Kreontovi prepovedi pokopa njenega brata Polinejka, je obsojen na pogubo. Njegovo dejanje je sveto, toda usoda Tragična je, ker nepisani zakoni kot zakoni niso oprti na nič bivajočega. So brez opore. Zanje zato lahko zastavimo le sami sebe.« (Hribar 1991, 5-6)

K tem svetim zakonom prišteva zakon o svetosti življenja in o posvečenosti umrlih. Gre za zakone, ki ljudi naredijo za ljudi oziroma katerih kršitev razčloveči človeka (tako tistega, ki tako kršitev naredi/zaukaže, kot tistega, ki je »žrtev« te kršitve). Ker govori o končnosti človekove biti, hkrati govori o tem, da je človekovo gospostvo (oblast) omejena. Človek, tudi če je oblastnik, nima pravice odločati o vsem. Tudi oblastnik mora spoštovati nepisane zakone, drugače ni več človek in si ne zasluži več poslušnosti.

V diskusiji seveda lahko tovrstno Antigono držo postavimo celo pod vprašaj, namreč, ključno vprašanje je, kaj jo avtorizira, da lahko presoja, kateri so ti temeljni zakoni, in kaj ji daje pravico, da presodi, katera sredstva so dovoljena za to, da zaščitimo nepisane zakone. Slavoj Žižek je morda tudi zaradi tovrstnih pomislekov glavno junakinjo v eni izmed »vaj« svoje predelave te tragedije obsodil na smrt.

Antigona kot antična napoved razsvetljenskega pogleda na oblast

Morda so ravno na to vprašanje – se pravi, kaj Antigono avtorizira, da prekrši ukaz oblasti – poskušali na neki novi ravni znova odgovoriti v času razsvetljenstva. V tem kontekstu Antigona postane izrazito politična tragedija, tragedija, ki služi vprašanju, zakaj sploh imamo oblast; do kod sme oblast posegati v življenja posameznikov; ali in kdaj se smemo/moramo upreti oblasti ter jo – morda tudi ob kršitvi zakonov, »nezakonito« – zamenjati.

Ta vidik Antigone lahko v razredu odpremo s kakim aktualnim vprašanjem, na primer, ali bi se dijaki uprli, v kolikor bi oblast zaradi epidemije prepovedala obiskovanje šol. In (ali) bolj na splošno, kdaj imamo pravico, da se upremo oblasti, tudi če je tak upor prepovedan. Ko to pišem, v Belorusiji, na primer, potekajo prepovedani protesti proti oblasti. So in zakaj so (oziroma niso) legitimni?

Tukaj si lahko za različne poti argumentacije spet pomagamo s filozofsko tradicijo. Morda nam kot nasprotnik Antigoninega dejanja služi Sokratov zgled, ki je, kot vemo, spoštoval odločitev oblasti z argumentom o nenapisanem dogovoru med oblastjo in posameznikom (in šel, enako kot Antigona, zaradi svojega načelnega stališča v smrt!). Lahko v diskusijo pripičemo tudi Thomasa Hobbsa in njegovo utemeljitev absolutne oblasti in prepovedi upora, na podlagi teorije naravnega stanja in družbene pogodbe.

Zagovor Antigone, po drugi strani, je možen na podlagi argumentacije Johna Locka. Človek je po naravi svobodno bitje. Oblast je ustanovljena izključno z namenom zaščite posameznikove svobode in njegove lastnine, ki je v *naravnem stanju* ogrožena. Kadar koli oblast poseže v svobodo ljudi, imajo le-ti pravico upreti se tovrstni samovolji.

»Ker namreč nikoli ne moremo predpostavljati, da je volja družbe ta, da sme zakonodajna oblast uničiti natanko tisto, kar je vsakdo hotel zavarovati z vstopom v družbo in zaradi česar so se ljudje podredili zakonodajalcem, ki so jih imenovali sami; zakonodajalci, ki si prizadevajo odvzeti ali uničiti lastnino ljudi ali jih narediti za sužnje samovoljne oblasti, pravzaprav stopijo v vojno stanje z ljudmi, ti pa so zaradi tega odvezani vsake poslušnosti (...) Kadar torej zakonodajna oblast prekrši to temeljno pravilo družbe in se (...) hoče polastiti absolutne oblasti nad življenji, svoboščinami ali premoženji ljudi, ali jo predati v roke drugega, s to zlorabo zaupanja zapravi oblast, ki so ji jo ljudje izročili za povsem nasprotno cilje, in se ta vrne v ljudi, ki imajo pravico, da si povrnejo izvorno svobodo ter si z ustanovitvijo nove zakonodajne oblasti (ki je zanje najprimernejša) zagotovijo varnost in zaščito, ki sta cilj, zaradi katerega so v družbi.« (Locke 2010, 264)

V tem smislu je Antigona znanilka razsvetljenskega pogleda na oblast. Oblast ni absolutna. Obstaja meja, ki je ne sme prekoračiti nobena oblast. Pri Antigoni je to pravica do pokopa brata, pri Locku so to naravne pravice (življenje, svoboda, lastnina). Oblast ni nezamenljiva: če krši neke temeljne pravice, imamo ljudje pravico do upora in celo zamenjave vladarja.

Antigona kot znanilka »etike dolžnosti«, »moralnega zakona«

Ne nazadnje nam Antigona lahko služi tudi kot *etični* lik, utelešenje tistega, kar Kant označi kot dejanje, storjeno iz dolžnosti, se pravi

moralno dejanje v čistem pomenu te besede. Kant je ločil dve vrsti dejanj. Na eni strani so dejanja, ki so storjena zaradi (lastne) koristi, iz egoističnih motivov, na drugi strani pa so čista oziroma moralna dejanja. Tudi prva so lahko skladna z zakonom ali neko etično zapovedjo, vendar je za njih značilno, da jih poganja neki egoistični motiv. Na primer: »Šel bom na pogreb pokojnika, saj bom sicer deležen neprijetnih vprašanj, zakaj se ga nisem udeležil.« Se pravi, storim tisto, kar je prav (počastim umrlega), vendar to storim zaradi lastne koristi, izognem se neprijetnim vprašanjem. Druga vrsta dejanj pa so čista, storjena so zgolj zaradi dolžnosti, pri čemer se v nobenem pogledu ne oziramo na posledice tega dejanja. Kot primer nam tu lahko služi Antigona: počastila bom umrlega, ker je tako prav. Pa četudi bom pri tem kršila državne zakone oziroma celo povzročila lastno smrt.«

Kant je lepo opisal, kakšno je življenje posameznika, ki se odloči slediti dolžnosti:

»Ta tolažba ni srečnost, tudi njen najmanjši del ne. Kajti nihče si ne bo želel priložnosti zanjo, nemara še življenja v takih razmerah ne. Vendar pa živi in ne more trpeti, da je v svojih lastnih očeh nevreden življenja. Ta notranja uteha je torej zgolj negativna glede na vse to, kaj lahko naredi komu življenje prijetno: je namreč preprečitev nevarnosti, da bi padla njegova osebna vrednost, potem ko se je že popolnoma odpovedal vrednosti svojega stanja. Je učinek spoštovanja nečesa popolnoma drugega kot življenja, nečesa, v primerjavi s čimer življenje z vsemi prijetnostmi vred nima nobene vrednosti. Živi le še zaradi dolžnosti, ne pa za to, ker bi mu življenje ugajalo. Takšno je pravo gonilo čistega praktičnega uma.« (Zupančič 1993, 13)

Vprašanja za dialog v razredu

- Je Antigona pozitiven ali negativen lik?
- Kaj je oblast? Ali je človekova dolžnost, da oblast uboga? Zakaj? Ali smemo kdaj tudi

ne ubogati oblasti? Če da, kdaj? Razloži/utemelji svoj odgovor in navedi primere.

- Ali imamo dolžnosti? Katere? Kaj moramo storiti, če nam nekdo (npr. oblast, starši, učitelji, družba) prepove izvršitev naše dolžnosti? Ali moramo to storiti ali ne? Razloži/utemelji svoj odgovor. Navedi primere, ki so lahko hipotetični, zgodovinski, literarni ali iz aktualnega časa.
- Predstavljajte si, da si nekaj zares želite. Vaše hotenje pride v nasprotje z vašo okolico: družba tega ne odobrava, starši vam to prepovedo. Če boste to uresničili, boste utrpeli posledice. Kaj boste storili?
- Kdo je danes Antigona?
- Je Greta Antigona?
- Sem jaz lahko / bi moral biti Antigona?
- Se ti zdi pomembno, da je Antigona ženska? In Kreont moški?
- Če Boga ni: je Antigonino dejanje še vedno pravilno?
- Če bi danes napisal/a Antigono, kaj bi spremenil/a?

Viri:

Hribar, Tine (1991), *Tragična etika svetosti, Sofoklova Antigona v evropski in svetovni zavesti*, Ljubljana: Slovenska matica.

Locke, John (2010), *Dve razpravi o oblasti, Pismo o toleranci*, prevedli Zdenka Erbežnik ...et al., Ljubljana: Krtina.

Palmer, Donald (2007), *Ali središče drži? Uvod v zahodno filozofijo*, prevedli Mišo Dačić, Alenka Hladnik, Marjan Šimenc, Ljubljana: DZS.

Platon (1967), *Kriton*, prevedel Anton Sovre, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Sofokles (2008), *Antigona; Kralj Ojdis*,

prevedel Kajetan Gantar, Ljubljana: Mladinska knjiga.

Zupančič, Alenka (1993), *Etika realnega: Kant, Lacan*, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Žižek, Slavoj (2015), *Antigona*, prevedla Lidija Šumah in Simon Hajdini, Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Mare Štampihar

Nietzsche o učenju in poučevanju v času nihilizma

»Danes ne vidimo ničesar, kar hoče postati večje, slutimo, da gre vedno bolj navzdol in navzdol ... Prav v tem je naše prekletstvo – mi smo izgubili tudi ljubezen do njega [človeka], spoštovanje pred njim, upanje vanj, celo voljo zanj. Pogled na človeka poslej utruja – kaj je danes nihilizem, če ne *to*?« (Nietzsche 1988, 233)

Stališče, s katerega Nietzsche gradi svojo kritiko, predstavlja minimalni pogoj za vsako pedagogiko, ki sledi idealom razsvetljenstva: učenje ima za cilj človeško emancipacijo ali osvobajanje duha od predsodkov; učenje kot premagovanje nevednosti ter s tem tudi že preoblikovanje posameznikov in družbe. To stališče je zgrajeno na verjetju, za katerega Nietzsche pravi, da naj bi danes manjkalo. Gre za verjetje v človeka oz. zmožnost iti v smeri »večjega« ali – z Nietzschejevimi besedami iz drugih zapisov – ustvariti nekaj »čez sebe«. Brez tega verjetja si je skorajda nemogoče zamisliti kakršen koli koherenten pedagoški poskus, saj bi imelo učenje brez verjetja v to zmožnost človeka za samopreseganje (seči preko tega, kar se kaže kot dano) le malo smisla.

Grožnja, ki jo filozof prepoznava kot nasprotno tej veri, celo spodkopavajočo jo, je grožnja nihilizma. V svetu pod neoliberalno ideologijo, kjer med ljudmi raste nezaupanje in v katerem se je uveljavilo prepričanje, da družba ne obstaja več in da se mora vsakdo znajti po svoje, končni cilj pa naj bi bil tekMOVATI za dobrine in družbeni položaj ter druge pustiti za sabo (čemur Henry Giroux v nekem drugačnem kontekstu pravi *survival-of-the-fittest etos*), nihilizem zgolj še pridobiva moč. Učinek takšnih nagovorov na življenje posameznic in posameznikov namreč utegne biti ta, da bodo na svoji koži začeli čutiti odsotnost smisla prizadevati si za kakršnokoli

skupno dobro, postali bodo sumničavi do vsake zamisli, ki bi jih skušala nagovarjati k delu za nekaj skupnega, saj v omenjeni ideologiji takšen pojem nima več nobenega pomena. Skozi ideološke nagovore se namreč uveljavlja in krepi imperativ, ki vsaki posameznici in posamezniku zapoveduje uspešnost, rast (pa naj bo poslovna ali duhovna) in primat pred drugimi, znotraj ideološkega okvirja skrčenimi na brezoblično gmoto, ki se imenuje »konkurenca«.

Vrnimo se ponovno k Nietzschejevi ideji. Resnična grožnja nihilizma danes ni v tem, da je tisti prislovični 1 %, ki pomeni svetovno kapitalsko elito, vse bolj brezbrizen v svojem grabljenju in mu celo etika pomeni sredstvo za »dodajanje vrednosti«, kot se grabljenju reče z evfemizmom. Resnična grožnja je v resignaciji, tihem obupavanju in pristajanju na tisto maksimo neoliberalizma, ki so jo finančne elite posvojile za svoj moto: »Vse za nas in ničesar za druge« (po Adamu Smithu). Izgubiti vero v človeka pomeni vdati se mnenju, da je človek v svojem jedru sebično bitje, čigar edini cilj je pridobivanje koristi zase in vdajanje hedonističnemu načinu življenja. Ko začne v družbenem in zasebnem življenju delovati prepričanje, da ni več alternativ, da je človeku usojeno živeti skladno s to domnevno danostjo njegovega bistva, takrat je nihilizem v polnem razmahu.

Zakaj je Nietzsche še pomemben za razmišljanje o pogojih možnosti učenja? Spomnimo na idejo o tem, kaj pomeni biti človek, ki jo zapiše v delu *Tako je govoril Zaratustra: človek je nekaj, kar je treba preseči*. Ob tem se lahko vprašamo, na katerega človeka je filozof mislil. Ali drugače, kateri tip človeka je tisti, ki ga je treba preseči, in kaj bi to sploh lahko pomenilo?

Nietzsche o človeku razmišlja kot o torišču dveh vrst sil. Ene so aktivne, druge pa reaktivne. Cilj prvih je potrjevanje življenjske moči, kar ima za učinek stopnjevanje občutka moči, to pa pomembno vpliva na zaznavanje kakovosti bivanja. Cilj drugih je razstaviti prve in jim

preprečiti, da bi dosegle svoj cilj, zato učinkujejo prav nasprotno – ko začnejo prevladovati, je življenjska sila v upadanju.¹⁰ Za vsako ustvarjalno delovanje je značilno prevladovanje aktivnih sil nad reaktivnimi. Ideja samopreseganja se nanaša na preseganje reaktivnega tipa bivanja in je pravzaprav sinonim učenja. Učenje je zaradi tega nujno ustvarjalno delovanje, ali pa ni učenje v pravem pomenu besede. Izkušnja učenja je zato tista, ki jo spremljajo občutki stopnjevanja življenjske moči, učenje nujno učinkuje kot transformacijsko, kot tisto, zaradi katerega se življenje učečega preobraža.

Cilj učenja zato po Nietzscheju nikakor ne more biti neko od življenja odtujeno početje, ko naj bi učeči nezainteresirano sprejemal informacije, ki bi jih nato ponovno nezainteresirano reproduciral s ciljem zadostiti kriterijem, kar bi mu omogočalo, da s tem procesom nadaljuje, dokler mu to ne bi prineslo neke formalne potrditve, da je prišel do konca učnega procesa. Z Nietzschejem bi lahko rekli, da je cilj učenja preobrazba duha, tako da bo ta končno postal življenje potrjujoč in odprt v odnosu do neskončne kompleksnosti eksistence, kar z drugimi besedami pomeni, da se bo pripravljen učiti znova in znova. Preobraženi duh ne bo nikoli prenehal raziskovati, njegova volja do učenja pa ne bo usahnila, saj bo ob tem izkušal, da kompleksnosti življenja ni mogoče priti do konca in ga to ne bo niti najmanj spravljalo v stisko. Zato ne more biti naključje, da je Nietzsche za to zadnjo preobrazbo izbral podobno otroka, ki je utelešena radovednost. Vero v človeka je mogoče ohranjati ravno zaradi zmožnosti za takšne preobrazbe.

Eno zgodnejših Nietzschejevih del je bilo posvečeno razmišljanju o prihodnosti izobraževalnih ustanov. Besedilo je nastalo kot serija predavanj leta 1872. Nietzschejev kritični razmislek se začne z opažanjem, da v sodobnih izobraževalnih ustanovah prevladujeta dve težnji, ki sta

¹⁰ O tej temi glej klasično Deleuzovo razpravo *Nietzsche in filozofija* iz l. 1963.

navidezno nasprotni, v svojem delovanju pa »enako pogubni«: prva je težnja h kar »največji razširitvi in širjenju izobrazbe, druga pa težnja k zmanjševanju in slabitvi samega izobraževanja« (Nietzsche 2016, 35). Kaj je tisto, kar slabi izobraževanje? Po Nietzscheju je to »korist« kot cilj in namen izobraževanja, ali »pridobitev, kar se da velik dobiček«:

»Izobrazba bi se tako lahko definirala kot uvid, s katerim je omogočeno obdržati se 'v teku s časom,' s katerim se spoznajo vse poti, po katerih se najlažje zasluži denar (...) Prava naloga izobraževanja bi potemtakem bila izobraziti kar se da 'kurantne' ljudi, in sicer tako kot valuto imenujemo 'kurantna'. Kolikor več bi bilo takšnih ljudi, toliko srečnejši bi bil narod: in prav to mora biti namen modernih izobraževalnih institucij, da vsakogar toliko podpirajo, kolikor je v njegovi naravi, da postane 'kuranten,' vsakogar tako izobraziti, da mu njegova količina znanja in vednosti omogoča največjo možno količino sreče in koristi. Vsakdo mora biti zmožen samega sebe natančno taksirati [*taxiren*].^{11*} Vedeti mora, koliko lahko pričakuje od življenja. 'Zveza inteligence in lastnine,' ki se skladno s temi nazori čvrsti, velja skorajda kot moralno načelo. Tukaj je osovraženo vsako izobraževanje, ki vodi v samoto, ki postavlja cilje onkraj denarja in zaslužka, ki terjaja veliko časa: takšne drugačne izobraževalne težnje se običajno odpravljajo kot 'višji egoizem' ali 'nemoralno izobraževalno epikurejstvo'. Skladno s tukaj veljavno moralno so zahteve seveda nekaj nasprotnega, namreč *hitro* izobraževanje, da bi se lahko hitro postalo bitje, ki služi denar, a tudi tako temeljito izobraževanje, da bi se lahko postalo bitje, ki služi *zelo veliko* denarja. Človeku je dovoljeno le toliko kulture, kolikor je to v interesu koristi, a se toliko od njega tudi zahteva.« (Prav tam, 35–36)

Za šolanje v kapitalizmu je po Nietzscheju torej značilno, da hkrati poskuša postati čim bolj množično, kar se zdi skladno tudi z

razsvetlenskimi idejami in ideali, kakor jih je v svojem spisu o razsvetljenstvu (*Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenje?*) pojasnil tudi Kant: pogoj razsvetljenstva kot človekovega izhoda iz nedoletnosti je ta, da se razsvetli kar največje število ljudi (tj. da se kar največ ljudi začne posluževati uma in ga javno uporabljati, in to brez vodstva koga drugega). Vendar pa ima širjenje izobraževanja, ki mora služiti zahtevam trga, tudi svojo hrbtno plat, ki je *instrumentalizacija*: izobraževanje postane sredstvo za vzgajanje bitij, katerih poglavitni cilj je služenje denarja (ustvarjanje dobičkov in njihova koncentracija v rokah manjšine).

Če se ponovno navežemo na Nietzschejeva antropološka razmišljanja, lahko rečemo, da je izobraževanje, ki sledi navedenim ciljem, v službi reaktivnih sil, saj ga poganjata pohlep in težnja po še več. Volja do dominacije, ki v tem prihaja do izraza, je takšna reaktivna sila, ki blokira voljo do moči v njenem stremljenju k stopnjevanju oz. potrjevanju kreativne življenjske moči ali vitalnosti. Vsak poskus neodvisnega razmišljanja je v takšnem okviru zaznan kot grožnja ali celo odpravljen kot nemoralen, kot izguba časa in energije (in torej denarja). Razmišljanje zaradi razmišljanja je potratno početje v svetu, kjer velja, da je čas denar, izobrazba pa mora biti čim bolj učinkovita v čim krajšem možnem času (da se na hitro usposobi bitja, ki se bodo šla potem ukvarjat s tistimi ta zaresnimi stvarmi, ki se dogajajo, ko se nekdo udejstvuje na prostem trgu). Vse se da izmeriti in za vsako stvar obstaja ekvivalent – inteligenca se meri v tem, koliko je nekdo uspešen v upravljanju z lastnino, ki je v tipu kapitalizma, o katerem je imel Nietzsche lahko zgolj slutnje, saj se je polno razmahnil desetletja po njegovi smrti, dobila povsem nove razsežnosti (kapital je večinoma postal virtualen, tako da najpremožnejši sploh ne morejo natančno povedati, koliko pravzaprav posedujejo). Kurantni ljudje se zdijo svobodni, a njihova razmišljanja ne segajo dlje od tega, kar njihov *modus vivendi* določa kot smiselno in sprejemljivo – vse ostalo je

^{11*} Oceniti svoje sposobnosti (*op. prev.*).

preprosto nepojmljivo; kar ne more biti zaznano kot koristno za nekaj, je najbolje čim prej pozabiti in se preusmeriti k čemu bolj oprijemljivo dobičkonosnemu.

Če izhajamo iz Nietzschejevih zamisli (ki niso prav oddaljene od tistih klasičnih filozofskih razmišljanj o učenju kot *paideji*, katere cilj je prav tako učiti se *dobro* živeti, dobro življenje pa je neločljivo od razvijanja vrlin), potem je smiselno podvomiti o tem, da so današnje šole prostori, kjer poteka tovrstno učenje. Od učenecv namreč še vedno pričakujemo, da bodo usvajali znanje, ki prihaja do njih v obliki informacij in podatkov, ki si jih morajo zapomniti, o ustvarjalnosti v tem procesu pa lahko govorimo le v redkih primerih. Tako znanje kot načini, kako ga učenci pridobivajo, so v veliki meri standardizirani, za vrednotenje pa velja enako. Od vseh pričakujemo, da bodo v določenem času usvojili isto znanje in da bodo do njega prišli na enak način. Standardizirani zaradi tega niso samo znanje in metode učenja, temveč to postanejo tudi učenci sami, kar pomeni, da učenje v šolah zabriše razlike med individuumi; namesto da bi se skozi učenje kultivirale prav razlike (kar je drugo ime za preobrazbe duha, o katerih razmišljamo z Nietzschejem: ko se duh preobraža, do izraza vse bolj prihaja razlika ali singularnost), te zvajamo na isto, učenci pa dobijo informacijo, da je njihov prispevek pomemben samo, kolikor so z njim dosegli pričakovani rezultat. V šolah se učenci že zelo zgodaj naučijo tekmovati in primerjati z drugimi. Uspeh se meri s tem, da učenci svoj dosežek primerjajo z dosežki drugih. Ko v šolah vzgajamo učence na takšen način, jih vzgajamo za kaj drugega kot za reaktivni način mišljenja, kjer poteka rangiranje in kategoriziranje ljudi, to pa poraja občutke vzvišenosti in nadutosti na eni strani, na drugi pa občutke neustreznosti, nemoči in zavisti. Pravi intelektualni izziv namreč ni v tem, da nekdo v tekmovanju poskuša prehiteti druge, temveč se z njim srečamo takrat, ko se soočimo z mejami lastne vednosti in poskušamo seči preko teh, za kar pa

je potrebno nemalo vztrajnosti in ustvarjalnosti in ne nazadnje tudi poguma. Samopreseganje je v tesni povezavi z naštetimi vrlinami, medtem ko nima nobene zveze s tekmovalnostjo in prehitevanjem drugih.¹² Namesto da učence spodbujamo k tekmovalnosti, bi bilo mnogo bolje usmeriti pozornost in energijo v spodbujanje k spoprijemanju z intelektualnimi izzivi in jih spremljati na njihovih individualnih poteh, da se bodo naučili presegati lastne omejitve.¹³

Kako pa je v sodobnih šolah s tisto drugo razsežnostjo Nietzschejevega razmisleka, kjer opaza pomanjkanje vere v človeka kot tisto, ki spodkopava človekovo blaginjo in načena eksistenco do te mere, da filozof sodobnost označi za dekadentno, propadajočo oz. v zatonu? Če je pogoj učenja zmožnost samopreseganja in je za to, da bi se ta udejanjala in ohranjala, potrebno verjetje v takšno zmožnost – pomanjkanje takšnega verjetja vsekakor lahko deluje zavržno in povzroči, da se nekdo ne bo več voljan učiti. Volja do učenja je pod določenimi pogoji namreč lahko tudi zavrta. Dovolj je, da nekdo dobi sporočilo, da je učenje nesmiselno ali da ni zmožen zanj, in začne temu verjeti.

Zato sedaj dodajmo še eno vprašanje, ki si ga kot pedagogi moramo zastaviti. Koliko kot učitelji verjamemo v svoje učence, tj. koliko naše delovanje izraža (ali pa ne izraža) verjetje v zmožnost učencev učiti se, se pravi, ustvarjati nove ideje in presegati danosti? Če bi se ponovno obrnili k Nietzscheju, bi z njim lahko rekli, da je od odgovora na to vprašanje odvisno, v kolikšni meri bo naše delovanje prispevek k učenju kot napredovanju uma ter ustvarjanju pogojev dobrega življenja oz. duhovnega blagostanja (kar je tudi že v ideji preobrazb duha oz. samopreseganja).

Pri teh vprašanjih ne gre zgolj za naravnost posameznikov v odnosu do drugih

¹² Niti nima zveze s tem, ko bi nekdo rekel, da je pomembnejše kot tekmovati z drugimi tekmovati s samim sabo.

¹³ Tukaj si dovoljujem napotiti bralko in bralca na moj prispevek, ki je bil objavljen v prejšnji številki *FNM*.

posameznikov (kako so posamezne učiteljice in učitelji v odnosu do učenk in učencev). Šolanje v kapitalizmu je namreč v mnogih segmentih podrejeno zakonitostim, ki sicer vladajo prostemu trgu. Ena takšnih določilnic je postal imperativ uporabnosti znanja, ki pronica v šolske (zlasti še v univerzitetne) diskurze. Skozi vsakdanje šolske prakse pa učenci množično dobivajo sporočila, da je tisto, za kar v pridobivanju znanja gre, predvsem zbiranje in pomnjenje informacij ter dril ali mehanično reševanje problemov, katerih rešitve so jim ponujene na pladnju, o problemskem pristopu pa večinoma ni nobene sledi. Znotraj takšnega sistema poučevanja se bosta tudi najbolj senziбилna in empatična učiteljica in učitelj le stežka izognila ponižanju, ki ga proizvajajo takšne prakse (prevladovanje drila in mehaničnega reproduciranja v procesu šolanja že sama po sebi ponižujeta inteligentna bitja).

Druga grožnja, ki jo Nietzsche prepozna kot delujočo v sodobnih izobraževalnih ustanovah, pa je specializacija, ki jo filozof enači z *zmanjševanjem izobrazbe*. Takole jo opiše:

»Gre za obče dejstvo, da z izkoriščanjem učenjaka v službi njegove znanosti, k čemur se vse bolj teži, *izobraževanje* učenjakov postaja vse bolj naključno in neverjetno. Študij znanosti je namreč tako razširjen, da se bo tisti, ki bo z dobro, četudi ne ekstremno nadarjenostjo želel uspeti, moral posvetiti enemu samemu povsem specialnemu področju in biti brezbrizen do vseh ostalih področij. Če bo v svoji stroki presegel čredo, bo v vseh ostalih vendarle pripadal tej, to je v vseh glavnih stvareh. Takšen ekskluzivni strokovnjak je potem podoben tovarniškemu delavcu, ki celo svoje življenje ne dela nič drugega, kakor neki določeni vijak ali ročico za neko določeno orodje ali stroj, v čemer sicer doseže neverjetno virtuoznost.« (*Prav tam*, 38)

Znanstveno izobraževanje postane identično proizvodnji ozko mislečih posameznikov in posameznic, za njih je značilna »neizobraženost onkraj stroke« ali »črednost« (čreda je tukaj

sinonim za množico ljudi, ki so se odpovedali kritičnemu mišljenju) v vsem, kar presega področje, na katerem so specializirani. Rezultat delovanja sodobnih izobraževalnih ustanov so visoko izobraženi ljudje, ki vrhunsko obvladajo področja, na katerih so se šolali, obenem pa so bolj ali manj nezmožni mišljenja na onih drugih področjih, ki presegajo njihove ekspertize. Ost filozofove kritike je skratka uperjena proti razsvetlenskimi težnjami naših ustanov: iz njih namreč ne prihajajo ljudje, opremljeni z znanstvenimi orodji, ki jim bodo omogočala svobodno raziskovanje in kritično prevpraševanje družbenih dogem in predsodkov, temveč so njen proizvod nesamostojno misleči izobraženci, ki so osvojili postopke za reševanje problemov, in to na način, kakršen je že predviden znotraj posameznih znanstvenih paradigem oz. ekspertiz.

Kar Nietzsche zazna kot enega poglavitnih problemov demokratičnih družb, je to, da z njimi nastaja očitni konflikt med idejo demokracije (ki slavi različnost oz. pluralnost) in realnostjo, kjer se v demokratičnih družbah izključuje prav razlika: izobraževalne ustanove namreč proizvajajo tip človeka, ki bo »koristna, delavna, vsestransko uporabna in spretna čredna žival človek« (Nietzsche 1988, 152). Enakost v demokratičnih občestvih postane izenačevanje ali *Ausgleichung* v pomenu narediti vse enako, medtem ko prava izobrazba za Nietzscheja potrjuje razliko ali izjemo. Kreacija zastopa v svetu takšno razliko, kreativno delovanje je vselej novost in pomeni izjemo glede na obstoječe, uveljavljeno. Cilj naših izobraževalnih ustanov je, da bodo učenci v njih usvajali znanje, ki se predstavlja kot nekaj izdelanega, s čimer se, kot rečeno, tako proces učenja kot tudi njegovi rezultati standardizirajo, tj. naredijo jih enake za vse – s tem pa se standardizirajo tudi učeči (tudi ali pa še zlasti tedaj, ko od njih pričakujemo, da bodo izrazili lastna *mnenja*, saj morajo tudi ta ustrezati temu, kar se znotraj tako postavljenih okvirjev že pričakuje).

V šolah se pravzaprav dogaja nekaj

protislovnega. Od učencev se sicer »zahteva originalnost, a se, v neki dobi edina možna, po drugi strani zavrača. Tukaj se predpostavlja formalno izobraževanje, ki ga doseže pravzaprav le najmanjše število ljudi v zrelem obdobju. Vsakogar se brez nadaljnega obravnava kot literarno sposobno bitje, ki bi o najresnejših stvareh in osebah *smelo* imeti lastne misli, medtem ko bo prava vzgoja z vso vnemo težila zgolj k temu, da potlači smešno zahtevo po samostojnosti mnenja in da mladega človeka navadi na strogo poslušnost pod žezlom genija. [...] Na tem področju vzgajati za resne in neizprosne navade ter nazore je ena od najvišjih nalog formalnega izobraževanja, medtem ko vsestransko dopuščanje tako imenovane 'svobodne osebnosti' ne more biti čisto nič drugega kakor znak barbarstva.« (Nietzsche 2016, 49–51)

V demokratičnih občestvih se sicer posameznike nagovarja zlasti k temu, da imajo mnenja in jih izražajo, vendar pa se je upravičeno vprašati, ali je najpomembnejši družbeni cilj zares vzpostaviti takšno ureditev, kjer ima vsakdo pravico do svojega mnenja. Čeprav se zdi ta pravica nepogrešljiva za obstoj svobodne družbe, pa se ob nujnosti njenega zagovora zastavlja tudi vprašanje, kako pomembna je v odnosu do nekaterih drugih pravic – pravica do lastnega mnenja v družbi, v kateri delujejo oblastni mehanizmi, usmerjeni v nadzor nad javnim mnenjem oz. nad tem, kar naj bi menila večina pripadnikov in pripadnic civilne družbe. Vsakdo naj torej ima (svoje) mnenje in vsako mnenje je treba upoštevati kot enakovredno drugim mnenjem. Ko so individuumi nagovorjeni na takšen način, se ustvarja vtis, da se s tem potrjuje njihova svoboda, pri čemer pa se spregleduje, da na takšen način ustvarjena in izražena mnenja lahko le malo spremenijo in vplivajo na možnosti družbenih sprememb. Medtem ko so individui nagovorjeni k oblikovanju lastnih mnenj, se za njihovimi hrbti ustvarjajo soglasja, ki se potem uveljavljajo kot večinsko mnenje, kot tisto, kar naj bi mislili vsi

(ki naj bi še vedno spadali v dano občestvo). V takšnih občestvih so posamezniki sicer med sabo različni, vendar pa so razlike med njimi postale trivialne, tako kot so postale trivialne razlike med mnenji, ki jih ti zastopajo in zagovarjajo. V šolah se ne dogaja nič takšnega, kar bi temu procesu nasprotovalo, saj so tudi tam izražena mnenja le privesek tega, kar se kaže kot zares pomembno – večinoma na pamet naučeno znanje, katerega temeljne predpostavke ostanejo neraziskane.

Nietzsche v nadaljevanju predlaga nekaj, kar se sprva zdi nasprotno eni temeljnih idej demokracije, tj. ideji egalitarnosti. Eden od njenih pomenov je nedvomno ta, da se vsakega individua obravnava enako, kar v šolah pomeni, da so cilji in metode učenja za vsakega učenca enaki, takšni pa so tudi kriteriji ocenjevanja njegovega oz. njenega znanja. Od vsakega učenca torej pričakujemo, da bo sledil enakim ciljem, čeprav je pričakovano tudi to, da na koncu ne bodo vsi dosegli enakih rezultatov. Tukaj je pričakovano, da bodo nekateri bolj *uspešni*, drugi manj, tretji pa bodo celo neuspešni, a se tega običajno v šolah ne problematizira (problematizira pa se posameznike, ki jih kot takšne, tj. *problematične*, lahko tudi označijo, kar običajno tudi storijo).

Nietzsche alternativo vidi v tem, kar imenuje *klasična izobrazba*: poglobljen in dolgotrajen študij del ljudi, ki so v tok zgodovine vnesli prelome in revolucionirali načine mišljenja in umetniškega ustvarjanja. Nasproti razvijanju »svobodne osebnosti«, za katero bi izhajajoč iz zgoraj povedanega glede ustvarjanja družbenih soglasij zlahka pokazali, da je mnogo manj svobodna, kot se zdi, in mnogo bolj nadzorovana, kot bi sama hotela verjeti, filozof postavi tip izobraževanja, ki se »prične z nasprotjem vsega tega, kar se sedaj slavi kot akademska svoboda, s poslušnostjo, s podrejanjem, z disciplino, s služabništvom« (prav tam, 123). Kar se sedaj zares zazdi kot zagovor pravega nasprotja liberalnega izobraževanja (saj gre navidezno prav za zanikanje samega temelja tega, tj. svobode

učeečega), je v filozofovih očeh v resnici zagovor samostojnega razmišljanja. Šele človek, ki se bo discipliniral tako, da bo zmožen natančnega in potrpežljivega *poslušanja*, bo zmožen ustvariti nekaj, kar bo šele zaslužilo resno upoštevanje. Takšna podrejenost in disciplina sta pogoj vsake resnične ustvarjalnosti in svobodnega ter neodvisnega mišljenja, ne pa pravica do neomejenega izražanja mnenja o vsem in vsakomer – in to tudi v primeru, ko je nekdo le površinsko seznanjen s predmetom, o katerem potem izreka mnenja:

»Kdo od vas bo došel do resničnega občutka za sveto resnost umetnosti, če se vas razvaja z metodo, [uči] samostojnega jecljanja, kjer bi se vas naj učilo govoriti, samostojnega estetiziranja, kjer bi se vas naj navajalo, da ste pred umetniškim delom zbrani, samostojnega filozofiranja, kjer bi se vas naj sililo, da *poslušate* velike mislece: vse z rezultatom, da boste večno ostalo oddaljeni od starega veka in postali služabniki dneva.« (*Prav tam*, 57)

Dvomiti smemo, da je znamenje odprte demokratične družbe občestvo, zbrano pred vrhunskimi dosežki človeškega duha (v znanosti, umetnosti, filozofiji), o katerih pripadniki tega občestva svobodno izrekajo svoja mnenja (četudi so o snovi, o kateri se izrekajo, le na pol poučeni, ali pa so sploh nevedni, kar je v končni konsekvenci isto). Prav tako smemo dvomiti, da je smisel omenjenih dosežkov v tem, da nam podeljujejo pravico do lastnih mnenj. Domnevati moremo, da se vrhunska dela na nas naslavlajo z neko zahtevo, ki pa je v resnici mnogo bolj egalitarna kot ona pravica do mnenj (ko se vzpostavi vladavina mnenja, družba hitro postane izključujoča in zaprta, saj bodo nekatera mnenja označena za »prava«, druga pa za »napačna« ali celo krivoverska). Ta zahteva je sledeča: *poskusite svoje razmišljanje dvigniti na raven, kjer boste zmožni misliti vsaj nekaj tega, kar je bilo proizvedenega*. Ta zahteva je egalitarna, ker se naslavlja na (univerzalno) človekovo zmožnost odpotovati onkraj že poznane in uveljavljene. Velika dela potr-

jujejo razliko oz. izjemo, k temu pa nagovarjajo tudi publiko – z Nietzschejem bi lahko rekli, da so ta dela za *vsakogar in za nikogar*, vsakdo lahko postane naslovnik njihove zahteve, pa vendar nihče to ne more postati, kolikor se oklepa lastne osebnosti, ki je narejena iz nereflektiranih mnenj in okorelih miselnih modelov – to zmore šele, ko postane voljan odpotovati onkraj tega, kar sprejema kot danost.

Pravi cilj izobraževanja bi moral biti »vzgoja za novo kulturo«, kot pravi Nietzsche (2016, 9), v kateri je individualnost skozi naporno in dolgotrajno intelektualno delo naposled povzdignjena v razliko, namesto tega pa se v sodobnih izobraževalnih ustanovah »graja prav individualnost, spodbuja pa neoriginalno povprečno spodobnost« (*prav tam*, 49). Je takšna kritika demokracije nujno tudi že uperjena zoper demokracijo ali pa pravzaprav pomeni zagovor ideje demokracije zoper prakse, ki niso na ravni te ideje, ki ji domnevno sledijo? Mar ni ideja egalitarnosti prav v tem povzdignjenju individualnosti v razliko, tj. v zagovoru takšne univerzalne zmožnosti človeškega bitja ustvariti nekaj čezse, biti in zastopati razliko v svetu ter s tem prispevati k resnični pluralnosti družbe in njeni odprtosti?

Nietzscheja sicer pogosto označujejo za kritika kulture, pa tudi za kritika demokracije. Četudi sprejmemo to označbo, to še ne pomeni, da se strinjamo s tistimi, ki pravijo, da je oboje tudi zavračal (kritika namreč ni isto kot zavračanje, tako kot prevrednotenje vrednot ne pomeni njihovega zanikanja – Nietzsche gotovo ni bil moralni nihilist). Kar Nietzsche v svoji kritiki kulture vendarle zavrača, je to, da umetniško ustvarjanje (pa tudi učenje oz. intelektualno delo) v sodobni družbi služi nekim dokaj ozkim ciljem. Z vidika nietzschejanske kritike bi lahko rekli, da sedanja družba navkljub svojim idealom (med katerimi je tudi pluralizem) teži k ustvarjanju množične kulture, v kateri se uveljavlja zlasti tisto, kar je všečno in kar potrjuje človeško povprečnost in je kognitivno ter estetsko nezahtevno in uborno. V množični kulturi

prevladuje fascinacija nad podobami in zvoki, ki prinašajo hipno zadovoljitev, izdelki takšne kulture pa so narejeni po okusu hedonističnih posameznikov, ki jih ne zanimajo pomembni dosežki človeškega duha, temveč se zadovoljijo s tem, kar prinaša trenutno ugodje in vzbuja občutke všečnosti. Množična kultura v svojem slavljenju povprečnosti izenačuje in briše razlike, saj so v njej zlasti pomembni klišeji in standardizirane podobe. Individuum pa postane atomizirana anonimna enota, ki izgublja avtentičnost in originalnost v predajanju fascinaciji nad bleščečimi spektakelskimi izdelki.¹⁴

Literatura

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

Nietzsche, Friedrich (2016), *O prihodnosti naših izobraževalnih ustanov*, A priori, Gornja Radgona.

Jurij Verč

Filozofske pravljice Ermanna Bencivenge

No, nekoč sem moral prebrati nekaj knjig, da bi se seznanil s tem, kar bo moje delo, in Montag, besedo ti dam, knjige ne pripovedujejo ničesar! Ničesar, kar bi lahko verjel ali se iz njih naučil. Leposlovne pripovedujejo o ljudeh, ki ne obstajajo, so plod domišljije. Še bolj ničeve pa so strokovne, kjer en profesor zmerja drugega z idiotom, en filozof si histerično prizadeva, da bi preglasil drugega. Vsi skupaj pa samo dirjajo okrog, ugašajo zvezde, ugašajo sonce. Samo zbegajo te. (Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*)

V svojem znamenitem govoru Bradburyjev poveljnik Beatty, zavestno ali ne, odpira vprašanje o vlogi knjig, zapisanih zgodb, razprav, razmišljanj. Zakaj bi kdo sploh prebiral namišljene zgodbe, oddaljene od našega vsakdana, ali se namerno srečeval z vprašanji, ki resda ponujajo nove in nove uvide, toda dokončnega odgovora ne dajo, še več, bralcu samo še bolj poglobljajo dvome?

V svoji izkušnji poučevanja filozofije na slovenskih šolah v Italiji se pogosto srečam z vprašanjem: zakaj tri leta preganjamo najstnike s Talesom, Heraklitom, vse do Nietzscheja, Heideggerja, odpiramo teme, ki gredo preko njihovega vsakdana, skozi zgodovino jih predstavljamo in jih prepričujemo o utemeljenosti filozofskih uvidov in odgovorov, samo zato, da jim že naslednji dan serviramo nov uvid, ki prejšnjega spodkoplje? Odgovor je na prvi pogled očiten. Od Croceja dalje italijanska filozofska tradicija ve, da podajanje zgodovine razvoja filozofske misli ni golo naštevanje argumentov, idej, pristopov, temveč je dolga pot, po kateri si dijaki, prosto po Aristotelu, postopoma oblikujejo orodja za osvobajanje, oblikujejo svoje kritično mišljenje. Zato je naša naloga, da jim to zgodovino približamo, jim pokažemo aktualnost in pomen vsake izmed teh misli, pa

¹⁴ Je v svoji kritiki Nietzsche elitist? V nekem smislu to drži, čeprav to še ne pomeni nujno tudi zavračanja potenciala za učenje, ki ga takšna (množična ali popularna) kultura vsebuje.

naj bo videti še tako preživeta in še tako časovno in miselno oddaljena.

Prvotni cilj ni kopičenje informacij dijakom, temveč podajanje obrambe pred enoumjem. Cilj je, da dijaki spoznajo pomen dvoma, pomen tiste Beattyjeve zbežanosti, ki tako straši vsako oblast, zato da se na dvom in na zbežanost navadijo in da jih pri tem opremimo s primeri, ki jim bodo v teh situacijah v pomoč. Vendar se lahko za dijake, ki šele pričenjajo hoditi po poti abstrahiranja in kritičnega razmišljanja, ta »prikriti trening« velikokrat izkaže kot izjemno frustrirajoč. Jonski filozofi, Platon, Aristotel, Avguštin, Bruno, Rousseau, Kant, Hegel, Nietzsche ... nam resda ponujajo priložnost, da dijakom prikazemo različne poglede, da jih uvedemo v umetnost razpravljanja, toda zaradi preobilne količine novih in novih primerov dijaki težko z dovoljšnjo hitrostjo ponotranjijo prejšnje.

Če je res, da verjamemo v pomen filozofije in razmišljanja, je tudi res, da jim moramo, še preden bi lahko dijaki to »dejstvo« preprosto sprejeli, sprva filozofijo približati. V italijanskem učnem programu se velikokrat zgodi, da dijakom zmanjka neko pravo uvajanje v filozofijo, da bi lahko izkusili in ponotranjili tisti prvi trenutek radovednosti, njen izvor oziroma postavljanje vprašanj.

Tega manka se dobro zaveda italijanski filozof Ermanno Bencivenga, ki se že leta ukvarja z oblikovanjem neke vrste protiuteži večkrat preveč rigidnemu italijanskemu učnemu načrtu. Na profesionalni ravni filozofijo sicer razume kot resno raziskovanje, ki temelji na strogih epistemoloških postavkah, a hkrati v svetu, kjer vse manj razmišljamo, kjer prevladuje *doxa* in gola vrednost hitrega izmenjevanja izjav, meni, da lahko ravno filozofija in filozofska praksa priskočita na pomoč. Bencivenga dojema filozofa kot otroka, ki noče odrasti: poseduje ves razumski aparat odraslega, a se ne odreka radovednosti, igrivosti in neobzirnosti otrokovega izpraševanja sveta. Zato poučevanje filozofije

razume prvotno kot vrnitev k njenemu primarnemu jeziku, nedolžnemu vprašanju.

Bencivenga predstavi filozofijo za otroke kot igro. Igra ni le sredstvo kratkočasnega, lahko jo razumemo tudi kot igro vlog. Prek igre imamo priložnosti, da se podamo in umeščamo v svetove, ki bi jih sami težko kdaj izkusili. Ko se otrok vključi v igro, se avtomatično umešča v neko vzporedno resničnost. Vendar mora zato, da bi igral, sprva spoznati pravila/zakonitosti, nato je poklican, da se v njih preizkuša in ob tem spoznava, kako se znajde znotraj novih ter posredno tudi že ustaljenih situacij. Nehote spozna nekaj novega o sebi in o postavkah sveta, v katerem biva. Bencivenga za uvajanje v filozofsko radovednost ponuja bralne igre, kjer lahko otroci svobodno igrajo. Ko govori o svobodi igre, poudarja, da tu ne gre za neomejeno svobodo, ker ima vsaka igra svoja pravila in v tem primeru so to pravila razumevanja in sklepanja. Ostalo – kako se bo otrok odločil odigrati igro – pa je povsem prepuščeno njemu. Poteka igre ne smemo vnaprej začrtati, saj bi se tako razblinila. Če otrok pleza po drevesu, bo sčasoma vedno bolj gibčen in močan, a če bi otrok to počel zato, da bi postal bolj gibčen in močan, potem se ne bi več igral. Enako je pri igri filozofije, pri čistosti igre, ki ne dovoljuje vnaprej zastavljenih spoznanj ali ciljev. Otrok igra in se tako nenačrtovano izpopolnjuje, v našem primeru postaja bolj domač in odporen do dvoma, v njem se lažje znajde.

Bencivengovo igralno polje so sodobne pravljice. Oblike ni izbral le zaradi njihove odprtosti, temveč zato, ker so bile po njegovem pravljice na splošno inherentne spremljevalke filozofske misli. Verjetno ne bi bilo treba niti poseči po novih besedilih. Zgodovina filozofije nam sama ponuja nešteto (velikokrat resda zapostavljenih) pravljic. Ali ni prisposodba o »urnem golobu, ki v prostem letu reže zrak in čuti njegov upor, in pomisli, da bi še veliko bolje letal v brezračnem prostoru« po svoje pravljica? Ali pa Mandevillova *basen o čebelah*, Platonova *votlina*, Lockov *Indijec in njegova velikanska*

plošča, ki jo nosi veliki slon, ki stoji na veliki želvi ... Tovrstne zgodbe so po mojem najboljši uvod v teme in vprašanja, ki vsebujejo zahtevne analitične eksplikacije in zahtevajo od otrok zajeten trud v razumevanju.

Nekomu se lahko zdi, da na tem mestu poskušam enačiti filozofijo z leposlovjem, in po svoje to drži. Obema je skupno isto poslanstvo osvobajanja, toda leposlovje to počne tako, da ustvarja alternativne svetove, medtem ko je naloga filozofije, da dokaže, kako so ti alternativni svetovi dejansko možni svetovi, v katerih bi se lahko znašli tudi sami.

Kaj bi se zgodilo, ko bi se znašli v svetu, kjer za vse poskrbi stroji, se glasi ena izmed pravljic. Možnosti za igro je več. Najprej je vsekakor treba razumeti svet, v katerega se kot radovedneži umeščamo. Spoznati moramo zakonitosti, ki ga urejajo. Lahko bi začeli z opisom v pravljico umeščenega vsakdana in nato postavili vprašanja, kaj bi počeli cele dneve, ali bi hodili v šolo, kaj bi jih osrečilo itd. Taka igra podoživljanja novih scenarijev lahko otroku pomaga, da spozna nekaj novega o sebi in o družbi, oziroma narativno rečeno, o zgodbi, v katero je dejansko vržen. Prav tako bi lahko s starejšimi mladostniki ubrali bolj neposredno pot in iz te alternativne (v marsičem možne) resničnosti oblikovali vprašanje, kaj je človeštvu skozi zgodovino prineslo postopno prelaganje nekaterih opravil strojem. Ko smo npr. strojem naložili, da prevzamejo večji del naših gibalnih opravil, smo ljudje začeli vse manj sami hoditi – ali se lahko enako zgodi z vse večjim razvojem računalništva, logičnih strojev, ki nam, še preden lahko sami premislimo, ponudijo ustrezen odgovor? Ali nas lahko to pripelje do točke, ko bomo prenehali razmišljati?

Možnosti je nešteto, pomembno je, da otrokom pomagamo držati se pravil argumentacije, da analizirajo in razumejo predstavljeno *resničnost*, in da jim pri tem zaupamo. Čeprav so del družbe, ki vse bolj površno spremlja informacije, so otroci z vajo sposobni, da se vse dlje

zadržujejo pri vprašanju in se navadijo te dinamike, zato da jim postaneta domača tako dvom kot samo razmišljanje znotraj njega.

Ali se bo otrok v vsem tem izgubil? Odgovore in vprašanja otrok nosi že v sebi, le navaditi se jih mora oblikovati. Zdi se mi, da je za pedagoga najtežje, da se pri tem zadrži. Pogosto nas lahko zagrabi občutek, da se otrok približuje vprašanju, ki presega njegove sposobnosti. Strah nas je, da bi ga naloga pretresla. Zato se lahko zdi, da bi se moral otrok sprva dokopati do določenih uvidov ali miselnih strategij, s katerimi bo kos naslednjim izzivom. Pri tem pa prezremo, da se otrok s strahovi in dvomi srečuje vsak dan. Ne nazadnje govorimo o otrocih in mladostnikih, odraščajočih v družbi, ki jim vsiljuje vnaprejšnje modele; že sama propagandna podoba mladostnika, naivno blaženega in nenehno veselega, mu predstavlja emotivni stres, saj skuša nenehno prilagajati svoj vsakdan temu modelu.

Filozofske pravljice niso namenjene odkrivanju točno določene filozofske misli. Zgrešeno bi bilo v njih iskati Platonovo, Marxovo ali Nietzschejevo misel. To ni njihov namen. Filozofske pravljice preprosto poskušajo prebuditi otrokovo ustvarjalnost, domišljijo, spraševanje in misel. Misel, poglobljena misel, taka, ki zmore misliti daljši čas, pa bo nekoč dala otroku prednost, da bo imel ob sebi ustrezno orodje, ko se bo v življenju znašel v situaciji, ki bo zahtevala miselno presojo.

V nadaljevanju predstavljam enega svojih krajših uvodov v vajo filozofskih pravljic ter prevode petih Bencivengovih filozofskih pravljic, zbranih v knjigi *La filosofia in ottantadue favole*.

Uvod¹⁵

Kaj je filozofija? Lahko bi rekli, da gre za vedo,

¹⁵ Uvodni govor je primeren tako za dijake, ki se šele spoznavajo z vedo, kakor za tiste, ki so bili vanjo že uvedeni. Potek se razlikuje le v različni artikulaciji dijakovih odgovorov.

ki skrbi za ostrino pojmov. Kdo bi namreč ugovarjal, da gre v resnici za najvišjo glasbo, za umetnost umetnosti in znanost znanosti, za sklop iskanj odgovorov na življenjska vprašanja o bivanju in svetu, za kritično analizo izjav o svetu in tako dalje. Najbolj osnovno vprašanje se hitro izkaže za najtežje do te mere, da bomo skozi zgodovino težko dobili dva filozofa, ki bi se povsem strinjala z isto opredelitvijo.

Iskanje povsem zadovoljive definicije bi se lahko zavleklo v nedogled.

Vedi se lahko približamo nekoliko drugače. Poglejmo, s čim naj bi se filozofi ukvarjali. Kritično razmišljajo, analizirajo, postavljajo vprašanja. Še najbolj splošna slika filozofa pogosto vključuje ure in ure učenja, razmišljanja, predvsem pa – konkretno – *branja*.

Dejavnost branja, naj bo to branje besedila ali sveta okoli sebe, je filozofiji inherentna, saj je za filozofa še najbolj značilna ravno sposobnost natančne analize besedil. Pomislimo na Sokrata, ki je *prečital nasprotnike*, analiziral postavke njihovih govorov, prišel do logičnih protislovij njihovih argumentov, pokazal na aporije in povabil sogovornika k nadaljnjemu skupnemu raziskovanju. Še danes so filozofi poklicani, da take zablode misli razkrijejo: ko vprašanje zabrede v brezizhodno prepiranje (za kar bi lahko, kot primer, zadoščalo že pet minut televizijske politične debate), je na njem, da »dvigne domet« vprašanja.

Toda stopimo korak nazaj in se vrnimo k bolj vsakdanjemu razumevanju pomena »branja«. Zakaj naj bi bilo branje pomembno?

Z branjem širimo znanje. Vsega ne moremo osebno izkusiti, vendar o marsičem lahko prebiramo. Toda ali se z branjem samo bogatimo ali pa samo kopičimo vedno nove podatke? Vsako branje, nizanje izjav in informacij, nam nekaj opisuje, nekaj razlaga in pripoveduje. V tem pogledu niti ni tako pomembno, ali gre za domišljjski predmet ali za zgodovinski,

kulturni ali znanstveni. Vsako besedilo je bolj ali manj veljavna, bolj ali manj resnična pripoved o nečem, kar nam ni nujno znano.

Vsaka pripoved o nečem je dragocena, vendar je lahko zahrbtna, ko se preobrazi v zaključeno zgodbo.

Nigerijska pisateljica Chimamanda Ngozi Adichie lepo nakaže problem, ko govori o svoji celini.¹⁶ Kaj pomislimo ob besedi Afrika? Večinoma jo bomo asociirali z revščino, vojnami, tehnološko, strukturno in socialno manj razvitimi državami.¹⁷

Adichie pripoveduje o svojem odraščanju, kako je kot deklica zelo zgodaj začela brati; brala je, kar je bilo dostopno, to pa je bila pretežno angleška in ameriška književnost. Zelo hitro je tudi začela pisateljevati, v njenih zgodbah pa so nastopali isti junaki kot v knjigah, ki jih je prebirala: modrooki belci, ki so se igrali v snegu, jedli jabolka in se pogovarjali o vremenu. Sama takrat ni še nikoli bila zunaj Nigerije, namesto jabolk so jedli mango, o vremenu pa ni bilo treba izgubljati besed. A zdelo se ji je naravno, da v knjigah nastopajo in se razvijajo taki liki, medtem ko bi lahko bili njeni krajani kvečjemu ozadje junakovih zgodb, saj so bili v knjižnih prikazih enodimenzionalni, bili so samo revni in sestradani.

Ob knjigah si je izoblikovala prepričanje, da se Nigerijci lahko borijo samo za preživetje, da se zato ne morejo razvijati, niti česa proizvesti niti zares živeti. Postopoma pa je opazila nasprotno: tudi v revščini so bili njeni sosede sposobni živeti, ustvarjati neverjetne ročne izdelke, zasledovati lastne interese itd.

Ko se je preselila v ZDA na študij, je njen

¹⁶ V nadaljevanju se navezujem na pisateljico predavanje: Chimamanda Ngozi Adichie, *The danger of a single story* [Video]. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs24Izeg>.

¹⁷ Pisateljica pikro pripomni, da je na nekem večeru prisostvovala predstavitvi »dobrodelnega dela v Indiji, Afriki in ostalih državah«.

profesor afriške književnosti zavrnil njen prvenec, rekoč, da ni afriško avtentičen. Roman, ki ga je napisala Nigerijka o Nigerijcih. Ni pa bil po njegovem avtentičen, ravno zato, ker ni odseval tiste ene, uveljavljene zgodbe. V romanu so nastopali izobraženi ljudje, ki so vozili avtomobile, z navadnimi eksistencialnimi vprašanji in tegobami tako kot druge.

Odločila se je prikazati tisti del sokrajanov, ki je presegel eno zgodbo, ki se je aktivno soočal z življenjem: se razvijal, gradil, stremel k boljšemu življenju in boljši družbi. S tem ni želela znikati resničnosti zgodbe o revščini. Zgodbe o revščini in nasilju so tudi v njenih delih. Toda poudarek je na besedi *tudi*.

Ko pa zgodba ni več le ena izmed, ko postane ena in edina zgodba o dejansko živečih osebah, ki so neprenehoma predstavljene vedno v isti luči, ta ni več nedolžna razlagalka dogajanja. Poseže v življenja teh, ki jih opisuje, in jih vztrajno vrača v svojo razlago. Četudi bi kdo želel temu ulti, bi bil kljub podvigom in osebnim uspehom znova in znova opomnjen in vrnjen k tisti prvi kategorizaciji njegovega bivanja. Zgodba bi ga vsakič znova spomnila, da je najprej pripadnik sestradanih, revnih, šibkejših. In ko bi jim drugič ali tretjič to ponovili, ko drugi opisi njegovega bivanja ne bi prišli v ospredje, bi še sam začel razmišljati, da je mogoče to edini resnično veljavni opis samega sebe: Afričan sem in kot tak imam svoje mesto med revnimi, moja lastnost je, da sem odvisen od milosti drugih.

Vsakdo je umeščen v neko zgodbo, ki je bolj dominantna od drugih. Dober primer smo tržaški Slovenci, t. i. zamejci. Splošno prevladujoča podoba o zamejcih v osrednjeslovenskem prostoru je zgodba o veliki narodni zavednosti (»Trst je naš!«), o ljudeh, ki se vsak dan »na barikadah« borijo za ohranitev slovenstva.

In delno to drži. Marsikdo izmed nas je bil vsaj enkrat v življenju počaščen z oznako »ščavo« ali slabše. Toda tu ne gre za opis neke nedoločene

entitete (zamejci kot neka abstraktna »nacional-metafizična« entiteta), temveč za opis realno živečih prebivalcev nekega kraja. Ti prebivalci živijo (tako kot druge) v družbi, ki se spreminja, prinaša novosti, nova nasprotja, predvsem pa v družbi kulturno mešanega prostora, kjer za vogalom zelo pogosto srečaš »zlikovca iz zgodbe«, nevarnega Italijana. Ko bi bila zgodba popolna, bi to pomenilo, da bi bilo naše otroštvo ena sama velika bitka za preživetje, da bi se vsakič, ko bi se odpravljali v šolo, najprej, za vsak slučaj, poslovili od matere, se oborožili in junaško odkorakali na vojno fronto, kjer nas, pripravljen za napad, pričakuje sovražnik.

Nobena zgodba, četudi veljavna in resnična, ne zmore zajeti vse bogatosti in kompleksnosti življenja. Vsaka zgodba pa zato ni že vnaprej problematična, je samo pomanjkljiva.

Torej ne pomeni, da bomo z drugo zgodbo tisto Eno/prvo avtomatično ovrgli, ampak da bomo lahko razkrili neki drug vidik, neko širše ali globlje razumevanje določene teme. Nobena zgodba ni popolna, nobena zgodba ni Edina Zgodba.

Vsakdo je del neke take zgodbe, ki nas delno usmerja in ohranja, se pa lahko hitro sprevrže v oviro, ko se odločimo za drugo smer. V kateri zgodbi živite? Da ste iz določenega mesta, iz Slovenije, iz Evropske unije, da ste dijaki, sošolci, hčerke, sinovi, pripadniki tehnološke generacije, zmedeni, napredni ...

Vzeli bomo primer najbolj povednih zgodb, to so pravljice. Točneje, sodobne pravljice, ki opuščajo značilne didaktične in moralistične elemente, saj jih ni mogoče zajeti v ukano eno zgodbo, da bi mislili, kako ena zgodba, ena reprezentacija, lahko posploši celotno stvarnost. Gre za pripovedovanje alternativnih svetov, ki so možni, a vendar, ker so lahko kjerkoli, so dovolj oddaljeni, da jih ne moremo zaježiti.

Pet filozofskih pravljic Ermanna Bencivenge

Končna mahinacija

Nekega dne, nekje daleč stran, so se stroji domislili enostavnega in grozljivega načrta: vsi bodo ves čas delovali brezhibno, brez okvar, brez nesreč, brez milosti. Pralni stroji bodo prali, računalniki računali, hladilniki hladili in kuhinje bodo kuhale. Vedeli so, da bodo morali za izpeljavo načrta vložiti ogromno truda in zbranosti, a prepričani so bili, da se bo na koncu splačalo.

Nad novostjo so bili ljudje sprva prijetno presenečeni. Ni se več dogajalo, da bi se televizor pokvaril med tekmo, da bi semafor ugasnil v največji gneči ali da bi se vžigalnik vžgal ravno v trenutku, ko bi zmanjkalo luči. Ljudje so bili navdušeni in strojem so namenjali vedno več hvaležnih pogledov in prijaznih besed. Nekdo je celo predlagal javno, visokodonečo proslavo, s slavnostnimi govori in podeljevanji najvišjih priznanj. Toda do proslave ni nikoli prišlo, saj so se reči hitro obrnile v napačno smer.

Električarji, vodovodarji, mehaniki in urarji so se vsako jutro pravočasno prebujali (saj so budilke zvonile vedno ob pravi uri), se obrili (električnemu brivniku ni več ušel niti milimeter brade), uživali v obilnem zajtrku (z neprecenljivo pomočjo električnih mešalnikov in opekačev) in čakali na prve klice. Toda klicev ni bilo. Ne zato, ker telefoni ne bi delovali: vsakič, ko so dvignili slušalko, so slišali čisto, brezhibno piskanje delujoče telefonske linije. Preprosto jih nihče več ni potreboval, saj se stroji niso več kvarili. In tako so električarji, vodovodarji, mehaniki in urarji sedeli pred televizorjem (ki se nikoli ni kvaril) in gledali vse, kar je bilo mogoče gledati, vključno z reklamami.

Vendar je bilo tudi reklam vedno manj, saj čemu bi oglaševali nove avtomobile, ko stari še naprej odlično peljejo, ali nove brivnike in opekače, ko pa imajo vsi doma brezhibne izdelke,

ali pa nov barvni televizor, ko stari še naprej predvaja čisto sliko kot prvi dan?

In tako, ko so tovarne avtomobilov ali opekačev zapirali drugo za drugo, so se filmi na (brezhibnih) televizorjih vrteli brez prekinitev. Ljudje so lahko filme gledali brez prekinitev, saj prekinitev ni nihče več potreboval.

Kdaj pa kdaj se je še kdo našel in pomislil, da bi prosti čas izkoristil zato, da bi preplezal hrib ali preplaval ocean. Toda takih je bilo malo: na vrh hriba te je pripeljala sedežnica, ocean pa si lahko preplul z večjo ali manjšo ladjo, reaktivcem in podmornico.

Skratka, mahinacija strojev je uspela: ljudje so postali odvečni in stroji so zavladali svetu. Takrat so stroji pomislili, da je čas za počitek. Od tistega dne, v tistem daljnem svetu, vlada tišina.

Jaz

Nekoč sem bil jaz, a to ni bilo v redu. Dogajalo se mi je, da sem srečal ljudi, z njimi malce pokramljal, nekaj časa je bil pogovor še prijeten, ko pa je prišlo do vprašanja: *kdo si?* in sem odgovoril: *to sem jaz*, ni bilo dobro. Držalo je, da nisem našel boljšega odgovora na to, *kdo sem*, saj jaz sem jaz, to je tisto, kar me še najbolje opiše. Kljub temu moj odgovor ni bil v redu, mojemu sogovorniku je postalo nerodno in je kolikor hitro mogoče odšel stran. In še: recimo, ko sem koga poklical po telefonu in mu rekel, *sem jaz*, kar je bilo res in ni bilo boljšega ali pravilnejšega odgovora, je drugi začel preklinjati ali se smejati in je nato odložil.

Moral sem se prilagoditi. Kot prvo sem si nadel ime, tako da, če me kdo danes vpraša, kdo sem, mu odgovorim: *Giovanni Spadoni*. Ni bogve kaj kot odgovor. Ko bi me vprašali, kdo je Giovanni Spadoni, bi verjetno odgovoril, da sem to jaz. Vendar, ne vem zakaj, Giovanni Spadoni je bolje. Toliko bolje, da me nihče ne vpraša, kdo je Giovanni Spadoni, še več: vsi se delajo, kot da bi to že vedeli.

Namesto da bi me vprašali, kdo je Giovanni Spadoni, me raje sprašujejo, kje in kdaj sem se rodil, kje živim ali kdo sta bila moja starša. Jaz jim odgovorim in oni so srečni. Mogoče so srečni, ker verjamejo, da sem jaz tisti, ki se je rodil v tem kraju in živim v onem, da sem sin Tega in One, oče Tistega in Onega drugega.

Vse to seveda ne drži: ničesar posebnega ni v tem ali onem kraju, tako kot ni ničesar posebnega v Tistem ali Onem. Ko bi se rodil kje drugje, v drugi družini, bi bil še vedno isti, še vedno bi bil jaz: to je še vedno tisto, kar me najbolje opiše, najbolj pravilen in resničen odgovor. Toda to nikogar ne zanima, zanima jih nekdo drugi; in to jim zadošča, da so srečni.

Nekoč sem bil jaz, a to ni bilo v redu. Zdaj je Giovanni Spadoni, ki se je rodil v kraju X, živi v kraju Y in tako dalje. Jaz pa nisem nič od vsega tega, vendar je vse v najlepšem redu.

Kam spraviti idejo?

Sara je dobila idejo. Bila je lepa ideja, taka, ob kateri se človek kar nasmeji. Kot se ponavadi vede do reči, ki jih ima rada, je Sara želela tudi svojo idejo shraniti nekam na varno. Nekega dne je našla pikapolonico, tako, ki te malce požgečka, ko hodi po roki, in se odločila, da jo bo shranila v stari škatlici bonbonov. Pikapolonica je imela dovolj prostora za gibanje, Sara pa ni nikoli pozabila dodati še kako drobtinico, da ne bi bila pikapolonica kdaj lačna. In ko si je zaželela, da jo požgečka po roki, jo je preprosto vzela iz škatlice in se z njo igrala. Nekoč je našla veliko školjko, bele in sinje barve, ob kateri si lahko zaslišal šumenje morja, če si jo približal k ušesu. Skrila jo je v predal pod nogavicami. Prijetno in mehko je bilo, kot na pesku, je pomislila, pa še zelo čist prostor je bil to za školjko. In spet, ko si je zaželela ponovno poslušati šumenje morja, je bilo dovolj, da je odprla predal in odmaknila nogavice.

Ampak z idejo tako ne gre. Ne moremo je zapreti v škatlo ali je skriti pod nogavicami. Še v roke

je ni mogoče prijeti. Kako naj jo torej shrani? Ko bi znala pisati, je pomislila Sara, bi jo lahko pritrdila na papir in bi bila tako gotova, da ne bo odletela stran. Mogoče bi jo morala povedati mami, tako da bi jo ona zapisala. *Ah, pa ne*, je po daljšem premisleku zaključila, *kdo mi zagotavlja, da lahko znaki na papirju zadržijo idejo? Kaj pa s samo idejo? Spoji se z znaki. Res je, da je zdaj med njimi nova stanovalka in da zato sami postanejo nekaj več kot goli znaki; toda če se nekega dne ideja odloči odseliti in odleteti stran? Ostali bi le znaki brez pomena?*

Obupana Sara se je tako odločila vprašati dedka za nasvet. Dedek je sedel v naslonjaču, nepremično, kot da bi strmel v prazno. Mogoče pa je še sam dobil idejo! Sara ga je zmotila: *Dedek, žalostna sem. – Zakaj?* je vprašal dedek. *Ker sem dobila idejo. – A je to grda ideja?* je nekoliko zaskrbljeno vprašal dedek. *– Kje pa. Lepa je, ob njej se kar nasmejim. – Potem pa – zakaj si žalostna? – Ker se bojim, da jo bom izgubila. – Izgubila?* dedku ni bilo povsem jasno. *– Ja, izgubila. Če mi sedaj pade na pamet kaj drugega, bom idejo pozabila. Ko si bom zaželela pomisliti nanjo, je ne bom več našla in se ne bom mogla več nasmejati.*

Dedek je zmajal z glavo: *Sara*, je rekel, *ali veš, zakaj idej ni mogoče držati v roki? – Ne, deda. – Zato, ker bi jih drugače lahko ljudje zaprli v škatle ali predale, tako kot to delaš s svojimi zakladi, naokoli pa bi jih ne bilo več, vsaj lepih ne, takih, ki te nasmejijo. Tako pa jih nihče ne more zadržati in lahko letajo naokrog. Danes pridejo na pamet tebi, jutri drugemu, a nihče jih ne more povsem obdržati, saj niso od nikogar in so zato po malem od vseh. Vsakemu se potem lahko zgodi, da nanje pomisli in se ob tem nasmeji. – Toda deda, ga je prekinila Sara, če bom izgubila idejo, ne bom več srečna kot prej. – Ja, boš. Veš, ideje nikoli ne izgubiš za vedno. Nekega dne se boš nanjo spet spomnila in se boš ponovno nasmejala, še bolj kot danes, saj bo, kot bi po dolgem času srečala staro*

prijateljico. Nekaj časa jo boš držala pri sebi, nato jo boš pozdravila in ona se bo vrnila na svoje mesto, v svet.

Težava števila štiri

Nekega dne se je število štiri naveličalo biti sodo. Liha števila, je mislilo, so tako vesela in duhovita.

Se je naveličal svoje oblike, tako robate in sključene, kot stari naslonjač. Poglej sedmico, si je govoril, kako je sloka in vitka, ali trojko, tako okrogla in šaljiva. Sam pa sem poln kotov in brez vsakršne osebnosti. Dovolj mi je bilo biti dva plus dva, to vsakdo ve! (Še danes bo, kdor želi reči kaj očitnega, izjavil: »to je dva plus dva«). Sanjal je, kako bi bil težko in dolgo število, tako, da se ga težko spomniš, tako težavno, da potrebuješ svinčnik in papir, če ga moraš seštevati.

Vedite, da to ni bila mala težava, saj štirica ni želela postati drugo število, npr. petica ali 1864372. Želela je ostati, kakršna je, hkrati pa biti liha kot petica ali težka in dolga kot 1864372. Vendar štirica ne more biti liha, niti težka in dolga, saj bi drugače ne bila več štirica. Bila bi nekaj drugega, česar pa si ni želela: želela je biti samosvoja in hkrati nekoliko drugačna.

Toda kako to storiti? Na to štirica ni imela odgovora. Mogoče rešitve sploh ni bilo. Če pa je rešitev obstajala, jo je gotovo poznal Veliki Matematik. Tako je štirica odšla do Velikega Matematika, mu predstavila težavo, ta pa se je le nasmehnil. Povedal ji je, da je nekoč tudi sam želel biti drugačen, ne nekdo drug, seveda, saj je želel ostati to, kar je, toda hkrati nekoliko bolj podoben Velikemu Plesalcu ali Velikemu Tenisaču ali Velikemu Skakalcu. Tudi sam se je znašel v isti zagati in vedel je, kako jo rešiti. Prosil je štirico naj sede na tla (stolica bi bila povsem neprimerna!) in je začel govoriti.

»Poglej, štirica, ni potrebno, da bi postala drugačna, liha, težka ali dolga. Tega ti ni treba zato,

ker si že drugačna, le da se tega ne zavedaš. Misliš, da si le neumna stolica, ki je samo dva plus dva, kar vsi vemo, ti pa imaš v sebi nekaj, česar ne premore nobeno drugo število. Na primer: si dva plus dva, toda si hkrati še dva krat dva in ne nazadnje dva na drugo. To pa je nekaj izjemnega, saj tri plus tri ni nikoli tri krat tri in še manj tri na tretjo. Pomisli še na to: če seštejeva štiri krat štiri in tri krat tri, dobiva pet krat pet; trojka, štirica in petica predstavljajo družino zaporednih pitagorejskih števil. Takih družin drugje ne dobiš. Sedmica, ki jo tako občuduješ, take družine nima. Ali pa ...«

Štirica je bila nekoliko zmedena in je prosila Velikega Matematika, naj neha. Te zadeve o pitagorejskih številih ni povsem razumela in želela jo je malce premisliti, saj se ji je zdela pomembna. Štirica se je poslovila od Velikega Matematika in od takrat še vedno šteje. Razumela je pitagorejska števila in mnogo drugega. In vsak dan spoznava, da je še nekoliko bolj drugačna.

Vse, kar naj bi razumeli

Alica razume vse, kar naj bi razumeli. Kar naj bi razumeli, so pravili starejši, se skriva znotraj velikega lonca, takega lonca, kjer vre voda za špagete. Običajni lonec torej, le da v njem ne kuhamo špagetov, saj je nekomu prišlo na misel, da bi vanj spravil vse, kar naj bi razumeli. Starejši so nato lonec skrili v klet med ostalo šaro. Zato, da ne bi vse, kar naj bi razumeli, prišlo ven in se porazgubilo, so lonec hermetično zaprli z izolirnim trakom, nanj pa položili še nakovalo, star likalnik in težak angleški ključ.

Alice to ni odvrnilo od njenega iskanja. Najtežji je bil spust po ozkem in temnem stopnišču, nato pa zavoj za vogal, saj je imela občutek, da se skriva za njim nekaj groznega, pošast kot iz pravljic – iz ravno takih pravljic, kakršne so si izmislili starejši, da bi jo zavedli in prestrašili. Naposled, z zaprtimi očmi in stisnjenimi zobmi, se je Alici uspelo prebiti do konca stopnišča; ko ji je to prvič uspelo, je hitela vse ponoviti, še

enkrat in še enkrat, gor in dol, dokler ni bila sposobna prepevati in poskakovati po stopnicah. Ko je to zmogla, je drugo šlo kot po maslu: kletna vrata so bila na stežaj odprta, lonec lepo viden in tudi težki predmeti niso bili posebna ovira. Ni ji bilo treba odstraniti vsakega težkega predmeta posebej, dovolj je bilo nagniti lonec in predmeti bi padli na tla sami. Ko bi odlepila še trak, bi lahko dvignila pokrov.

Alica je to storila večkrat. Prvič je bila presenečena, saj v loncu ni našla ničesar. Pomislila je, da je mogoče zgrešila uro, morda, si je govorila, vse lahko razumemo šele zvečer ali ponoči, morda zgodaj jutraj, ko se že dani in sonce še ni povsem vzšlo. Vrnila se je zvečer, ponoči in zgodaj jutraj, premikala se je pazljivo na konicah prstov, da je ne bi slišali, toda lonec je bil še vedno prazen. Nekaj časa je bila Alica razočarana in zaskrbljena. Mislila si je: »Kaj pa če sem takrat, ko sem dvignila pokrov, v svet spustila vse, kar naj bi razumeli, sedaj pa se je porazgubilo naokoli in nihče tega ne bo več našel?« »Ne,« si je odgovorila Alica, »saj sem bila previdna in ničesar nisem videla, da bi ušlo. Toda če ničesar nisem videla, kaj je sploh bilo za razumeti?«

Alica je naposled razumela. Razumela je, da so se starejši motili. Tistega, kar naj bi razumeli, ne spravimo v lonec in ne skrijemo v klet. Kar naj bi razumeli, ne more priti od zunaj, niti nam ne more biti posredovano od koga drugega. Alica je razumela, da razumemo to, kar imamo v sebi, če pa to razumemo, potem to lahko potegnemo iz sebe, ven, in z njim gradimo hiše, mostove, avtomobile in traktorje ali kar nam gre. Če pa ne razumemo tega, kar je v nas, tudi tistega, kar je okoli nas, ne bomo razumeli.

Ko je Alica to razumela, je ponovno položila pokrov na lonec, ga zaprla z izolirnim trakom in z nemalo napora nanj položila nakovalo, težak angleški ključ in stari likalnik. Od tistega dne preživlja več časa v svoji sobi in poskuša razumeti, kar je v njej. Nato gre ven in s tem, kar je razumela, spremeni svet.

Jernej Pisk

Kaj početi s športom pri pouku filozofije?

Spadam med tiste zaljubljenice v filozofijo, ki uživajo v njeni univerzalnosti. Z močjo njene metode lahko namreč posegamo na zelo različna področja. Tudi odprtost učnega načrta za filozofijo v gimnaziji nam omogoča, da kakšno uro posvetimo izbirnim temam in s tem dijakom pokažemo širši uporabni vidik filozofije. Z analizo pojmov in racionalno argumentacijo lahko filozofijo vpletemo v teme in vprašanja, kjer je dijaki ne bi pričakovali. Ob tem se nam morda posreči pokazati, da v osnovi zelo teoretična in abstraktna filozofija posega in rešuje probleme na praktičnih in aplikativnih področjih. Če se pri tem dotaknemo področij, ki so dijakom domača, o čemer vsak že nekaj ve in ima o tem lastno mnenje, potem je učna ura še bolj zanimiva.

Eno takšnih področij je šport. Zdi se, da se na šport vsi spoznamo, saj je ob ogledu športnih tekmovanj pogosto mogoče slišati raznovrstne komentarje in kritike na račun odločitev trenerja in igralcev na igrišču. A hitro se izkaže, da je šport mnogim le domači tujec – površna in navidezna domačnost s športom lahko zakriva globlje nerazumevanje. Zakaj ne bi torej športa tudi filozofsko premislili? Šport je danes tako kompleksno področje, da že dolgo ne zadošča več zgolj splošno filozofsko razmišljanje o njem, pogosto zreducirano na etično vprašanje (ne)dopustnosti dopinga v športu. Filozofija športa oz. filozofski razmislek o športu se danes v svoji težnji po boljšem razumevanju fenomena športa povezuje z vsemi glavnimi filozofskimi smermi, kot so metafizika, epistemologija, filozofska antropologija, etika, estetika, politična filozofija in filozofija religije. Ob tem pa se znotraj posameznih filozofskih disciplin pojavljajo pristopi različnih filozofskih šol – podobno kot je to v filozofiji na splošno.

V ZDA in Veliki Britaniji, kjer je filozofija športa najbolj razvita, prevladuje analitična filozofija, kar pa še zdaleč ne izključuje drugih filozofskih šol in tradicij, prisotnih po svetu.

V nadaljevanju je izpostavljenih nekaj vprašanj, ki se pojavljajo v današnjem športu, o katerih je mogoče plodno filozofsko razmišljati. Razmislek v nadaljevanju naj torej služi temu, da dijakom vržete kakšno »kost«, ki pa jo kot učitelj lahko navežete na pri pouku že obravnavane filozofske teme in teorije.

Logika, metafizika in epistemologija

Temeljno filozofsko vprašanje, kot nas poučita že Sokrat in Platon, je vprašanje po kajstvu ali bistvu stvari. To je lahko tudi izhodiščno vprašanje za filozofski razmislek o športu pri pouku filozofije. Kaj je šport? Poskusimo šport definirati: navedimo najbližji rod in vrstno razliko. Morda bomo po mnogih poskusih različnih bolj ali manj nepopolnih definicij športa morali v Avgustinovem duhu priznati: »Dokler me ni nihče vprašal, kaj je šport, sem vedel, sedaj pa ne vem več ...« Čeprav bi se najbrž vsi strinjali, da je igra nogometa na nogometnem igrišču šport, pa morda ob brcanju »žoge«, narejene iz zmečkanega papirja, po šolskem hodniku o tem ne bi več bili tako prepričani. Kaj pa tek: ali je vsak tek šport ali pa obstaja tudi tek, ki ga ne bi bilo mogoče uvrstiti med športe, npr. tek na avtobus? Podobno se zaplete, ko med bistvenimi določili športa razmišljamo o nujnosti tekmovanja, nujne in zadostne vključenosti telesnega gibanja ter poklicne, rekreativne, šolske in zdravstvene narave tega početja. Čeprav naj bi veljalo, da je šport zdrav, pa se vprašanje zdravja v športu zaostri, ko pomislimo na vrhunski tekmovalni šport, pa tudi na premnoge športne poškodbe v rekreativnem športu, ki jih brez športa ne bi bilo.

Da je vprašanje, ali je neka dejavnost šport, pomembno, lahko vidimo iz dolgih razprav o tem, ali je šah šport in bi mu zato morale pripadati ugodnosti, ki pripadajo športu. Običajno

šport razumemo kot človekovo telesno dejavnost s specifičnim namenom. Pri tej dejavnosti so ključnega pomena človekove telesne, fizične, t. i. motorične sposobnosti, saj so te odločujoči dejavnik uspešnosti na športnem tekmovanju. Če za neko dejavnost motorične sposobnosti niso ključne, potem temu običajno ne rečemo šport. Šah lahko igrajo tudi različni računalniški programi, pa je to še vedno šah, celo na višjem nivoju, kot ga je sposoben igrati človek. Dobri šahisti (ljudje) pa so sposobni igrati šah celo brez figuric in šahovnice pred seboj, zgolj v mislih. Kaj pa pikado in balinanje? Sta to »prava« športa ali zgolj »gostilniški dejavnosti«? In kaj je razlika med enimi in drugimi? Z razvojem računalnikov se je vprašanje športa zaostri- lo, saj so se pojavili samozvani »e-športi« (tekmovalno igranje računalniških iger). So e-športi resnično športi in bi jih zato morali uvrstiti v program (poletnih ali zimskih?) olimpijskih iger? Bi jih morali poučevati v šoli, pri športni vzgoji, v šolske telovadnice pa bi postavili množico računalnikov ali tablic, ki bi omogočali prakticiranje te »športne« dejavnosti? Čeprav Mednarodni olimpijski komite za zdaj še okleva in razpravlja o vključitvi e-športov v olimpijske igre, pa naj bi na Azijskih športnih igrah leta 2021 e-športi že bili sestavni del tekmovalnega programa. Kakor se stvari trenutno odvijajo, ni nemogoče, da bomo kmalu e-športe videli tudi na olimpijskih igrah. Razlogi so predvsem finančne narave, saj trg e-športov močno raste iz leta v leto in bo morda počasi dohitel klasični šport, nepomembno pa ni niti vprašanje podmladka in mladih, saj so njim e-športi blizu. Svoje je prinesel tudi koronavirus in posledično omejevanja fizičnih stikov med igralci in navijači, s čimer pri e-športih ni težav. In ne nazadnje, o uspehih nekaterih slovenskih e-športnikov že poslušamo pri športnih poročilih na televiziji.

Vrnimo se k nogometu: sicer vidimo zelenico, ki ji rečemo nogometno igrišče, vidimo ljudi, ki tekajo sem ter tja, vidimo žogo ... kje pa je nogomet? Na tem mestu se odpre polje temeljnih ontoloških in epistemoloških vprašanj o

vrstah in načinih obstoja stvari ter naših spoznavnih zmožnostih. Na kakšen način obstaja nogomet oz. na kakšen način obstaja šport? Se ga lahko dotaknemo, ga lahko vidimo, slišimo? Ali potemtakem šport sploh obstaja? Toda šport lahko mislimo, saj to prav zdaj počnemo. Je šport zgolj pojem, naš konstrukt, morda ideja v naši glavi ali Platonovem »svetu idej«? Kaj je torej šport, na kakšen način obstaja in kako ga je mogoče raziskovati – razmislek o teh in drugih vprašanih pri dijakih oživi, če jih ustrezno spodbudimo in navežemo na njihove izkušnje s športom. Ne nazadnje je šport obvezni šolski predmet.

Navkljub množstvu različnih »uradnih« definicij športa se zdi, da nobena športa ne zajame v celoti. Zato nekateri v Wittgensteinovem duhu predlagajo, da je pojem športa sicer mogoče razjasnjevati, nemogoče pa ga je definirati. Zato ga opredelijo kot družinsko podobnost. Različni športi so si med seboj podobni na različne načine, težko pa je ujeti skupno bistvo športa. Koncept družinske podobnosti Wittgenstein razloži na primeru iger, ki v športu zasedajo eno osrednjih vlog. Pri tem ne mislimo le na športne igre, kot so košarka, roketi ipd., saj je tudi individualne športe mogoče razumeti kot obliko igre. Športe, ki se dogajajo v naravi, pogosto razumemo kot oblike »igre z naravo«, ki pred športnika vedno znova in znova postavljajo nove izzive (teren, vremenske okoliščine ...), nanje pa se morajo športniki ustrezno odzivati. Takšno razumevanje športa se lepo sklada z eno najbolj znanih opredelitev, ki jo je zapisal ameriški filozof Bernard Suits. On šport kratko opredeli kot »nepotrebno premagovanje nepotrebnih ovir«. Gre za ovire na poti, ki si jih postavljamo ljudje sami in nikakor niso potrebne za naše (fizično) preživetje. Tako smo npr. postavili obroč več kot dva metra nad tlemi, skozi katerega poskušamo spraviti žogo, pri čemer si ne smemo pomagati z lestvijo (košarka). Postavili smo kole, okrog katerih vijugamo po smučišču navzdol, čeprav bi nam šlo lažje in hitreje, če bi vozili kar naravnost

(alpsko smučanje), postavili smo vrata, v katera poskušamo spraviti žogo samo s pomočjo nog (nogomet) ipd. Podobno je s športi v naravi: tam stoji gora, a prav nobene resnične potrebe ni, da bi splezali nanjo in morda s tem celo tvegali lastno življenje; tam teče divja reka, a zakaj bi jo morali preveslati? Zakaj smo si pravzaprav sploh izmislili tako absurdno in nekoristno dejavnost, kot je šport; v čem je smisel športa?

Etika in politična filozofija

Vprašanje po bistvu športa je sicer temeljno, a precej abstraktno. Na filozofijo v športu je zato najlažje pokazati prek aktualnih etičnih dilem. Problem, o katerem se danes v medijih največ govori, so športniki, ki so bili ujeti pri uporabi dopinga. To nujno sproži vprašanje (ne)dopustnosti dopinga na eni strani in (ne)pravičnosti kaznovanja ujetih športnikov na drugi. Zakaj je doping slab, nemoralen? Zgolj zato, ker je (zakonsko) prepovedan, ali pa je v ozadju še kakšen drug razlog? Izboljšanje športnikove sposobnosti, kar je namen uporabe dopinga, nikakor ni v nasprotju z duhom tekmovalnega športa. Hitreje, višje in močnejše že po prepričanju Pierra de Coubertina, začetnika olimpijskih iger moderne dobe, odražajo večno bistvo tekmovalnega športa. Od antičnih Grkov naprej je želja po napredovanju v samem bistvu tega, kaj pomeni biti človek. O tem nam govori tudi vsestranski napredek sodobne znanosti in tehnike. Doping torej ni in ne more biti v nasprotju z občo človeško težnjo, ki vedno išče nove načine izboljševanja lastne situacije. Zato bi lahko doping primerjali z drugimi tehničnimi ali medicinskimi izboljšavami v športu, ki so splošno sprejete, npr. specialni tekaški copati, teniški loparji iz grafita, carving smuči, pa tudi laserska operacija oči, ki se jo poslužujejo strelci, ipd. Toda zakaj so nekatere izboljšave dopustne, druge pa ne? Pogosto lahko slišimo, da če en tekmovalec uporablja doping, s tem k uporabi sili tudi ostale (argument siljenja). Kaj ni podobno tudi glede količine treninga? Če moj tekmelec trenira osem ur na dan, s tem posredno

sili tudi mene, da treniram več in bolje, če seveda želim na tekmovanju uspeti.

Dopingu pogosto nasprotujejo s stališča, da ruši načelo enakih možnosti in enakopravnosti športnikov. A po drugi strani bi prav doping lahko prispeval k večji izhodiščni enakosti in s tem pravičnosti športnih tekmovanj. O enakih možnostih je v športu težko govoriti, če se le ozremo na razlike v pogojih in možnostih treniranja, infrastrukturi, dostopu do znanja, finančnih sredstvih in ne nazadnje tudi nezasluženem naravnem talentu različnih športnikov. To vprašanje je mogoče lepo povezati s politično filozofijo in vprašanjem pravičnosti v družbi. Različne politične teorije različno rešujejo vprašanje nezasluženih prednosti kot posledice (ne)sreče v naravni loteriji. Rawlsova tančica nevednosti nam predlaga eno od možnosti reševanja vprašanja (ne)enakosti v družbi. V športu pa bi morda lahko odgovor iskali v selektivni uporabi dopinga. Vemo namreč, da v naravni loteriji nismo vsi ljudje dobili enakih sposobnosti in talentov. To se posebej kaže v športnih tekmovanjih, saj brez ustreznega talenta, podprtega z delom, ni mogoče uspeti. Nekateri zato trdijo, da v športu občudujemo predvsem naravni talent. Običajna in sprejeta praksa v športu je, da skupaj tekmujeta športnik z velikim športnim talentom in drugi, ki je prejel talent v manjši meri, zato pa mora v svoj rezultat vložiti veliko več truda kot prvi. A to nas v športu ne zanima, saj je pomemben le končni rezultat na tekmovanju. Ker talent, prejet ob rojstvu, kot tudi (ne)sreča z življenjskimi okoliščinami in pogoji za trening, nista nekaj zasluženega, odvisnega od posameznika, to meče senco na pravičnost športnih tekmovanj. Si torej vrhunski športniki zaslužijo naše občudovanje? Morda bi šele po tem, ko bi manj talentiranemu tekmovalcu dopustili, da selektivno uporabi doping v meri, da se v izhodišču izenači s talentiranim tekmovalcem, lahko govorili o pravičnih športnih tekmovanjih, saj bi bil rezultat na tekmovanju dejansko posledica športnikovega dela, ne pa nezasluženega

talenta. Takrat bi lahko občudovali športnike ter jih dajali mladim za zgled – ne zaradi njihove sreče v naravni loteriji, pač pa zaradi njihovega predanega in požrtvovalnega dela.

Šport, posebej še tekmovalni šport, torej ni egalitaren. Bolj kot enakosti nas zanimajo neenakosti oz. razlike med tekmovalci. Zanima nas, kdo je najboljši, kdo bo dosegel maksimum. Bi lahko rekli, da takšen šport deluje v duhu klasičnega liberalizma ali kapitalizma? S tem trčimo ob problem športnih rekordov. Če so pred poldrugim stoletjem z vpeljavo empiričnih znanosti in objektivnega merjenja šport naredili bolj zanimiv in izzivalen, pa so danes posledice ideje o neomejenem kvantitativnem napredovanju lahko za določene športe celo usodne. Če so bili pred desetletji športni rekordi nekaj vsakdanjega na vseh večjih športnih tekmovanjih, danes ni več tako, saj smo očitno prišli do nekakšnega platoja naravnih človeških zmogljivosti. Človeške telesne, biološke zmožnosti so namreč omejene. Problem in paradoks sedanje logike rekorda je namreč v tem, da predpostavlja nemogočo zahtevo po neomejenem napredku znotraj omejenega (biološkega) sistema športnikovega telesa. Problem športnih rekordov je mogoče primerjati s problemom ideje neprestane (ekonomske) rasti, ki gradi na omejenih naravnih možnostih planeta Zemlje. Kakšna je prihodnost takšnega športa – ali je lahko trajnostno vzdržen?

A doping, tekmovalnost in problemi rekordov še zdaleč niso edino področje, kjer etika vstopa v svet športa. Vsi smo že slišali za »fair play« – poimenovanje športu lastne etike, ki pa se danes s športnih prizorišč seli tudi na druga področja, npr. v ekonomijo in gospodarstvo. Toda kaj je fair play? Ali lahko že zgolj delovanje/igranje v skladu s pravili določenega športa označimo za fair play? Če je odgovor pritrdilen, se postavi vprašanje, zakaj si samo nekateri športniki zaslužijo posebno nagrado za fair play, ki jo podeljujejo izbrane institucije tako v Sloveniji kot tudi po svetu? Ali ne gre pri fair playu za nekaj več, za t. i. »herojska« ali

»svetniška« dejanja, storjena onkraj posameznikovih moralnih dolžnosti, kot jih opredeli J. O. Urmsom. Kako bi opredelili fair play in v čem se razlikuje od splošne etike?

Posebej pomembna tema je vprašanje vzgojne vrednosti športa. Da šport vzgaja, ni dvoma, toda kako vzgaja? Po eni strani se šport promovira kot nekaj izredno dobrega, pozitivnega, saj prispeva k vsestranskemu razvoju (mladega) človeka – v njem razvija različne kreposti, vztrajnost, premagovanje naporov, sposobnost sodelovanja z drugimi in upoštevanja pravil in avtoritete (trener, sodnik). Zaradi vzgojne vrednosti je šport pred stoletji dobil prostor v izobraževalnem sistemu različnih držav in ga v njem ohranja še danes. Tudi Pierre de Coubertin zapiše, da so »mišice narejene za to, da opravijo delo moralne vzgoje«. Po drugi strani pa pretirana tekmovalnost, egoizem, nasilje, izključevanje in goljufanje mečejo slabo luč na vrednote v športu, zaradi česar bi se ga bilo morda bolje izogniti. Morda se je glede tega vredno obrniti na Aristotelovo etiko srednje mere, ki nam danes lahko kaže pot trajnostno vzdržnega športa. Srednja mera, kot jo opredeli Aristotel, je sredina glede na nas, glede na naše trenutne fizične sposobnosti in omejitve, in ne neko univerzalno povprečje, o katerem neredko poslušamo v priporočilih za telesno dejavnost splošne populacije. Srednja mera pa nas v športu varuje tudi pred problemi pretirane tekmovalnosti, kjer cilj posvečuje sredstva, dolgoročni cilji zdravega in srečnega življenja pa so podrejeni kratkoročnim tekmovalnim ciljem. Zato je verjetnost uporabe nedovoljenih poživil in goljufanja v pretirani tekmovalnosti veliko večja. V takšnem ozračju se ljudi pogosto vrednoti le glede na (športne) dosežke, pozabi pa se, da so vsi udeleženci, tudi tisti zadnji, osebe in jim zato pripada enako dostojanstvo. Na mestu je kritika, ki tekmovalni šport označi kot »proizvodnjo poražencev« – doseči drugo mesto pomeni biti prvi poraženec. In med poraženci je velika večina udeležencev katerega koli športnega tekmovanja.

Že v antičnem Rimu so tedanji »šport« uporabljal vladarji za svoje državne namene: »Panem et circenses!« Šport je bil v funkciji višjih interesov tudi v času hladne vojne, posebej še v državah s komunističnim totalitarizmom, kjer so bili športniki prisilno vključeni v državne dopinške programe. Prek športa so države dokazovale svojo razvitost, moč in premoč nad drugimi državami. Še danes se na vsakih olimpijskih igrah pridno šteje število doseženih medalj posamezne države, to pa se primerja z drugimi državami. Je šport res zgolj »vojna minus streljanje«, kot se je že pred skoraj stoletjem slikovito izrazil George Orwell? Ne nazadnje je šport eno redkih področij, kjer majhne države (npr. Slovenija) lahko v boju premagajo velike.

Posebna vrednost športa se v sodobnem »virtualnem« času kaže prav v njegovi nujni povezavi s fizičnim telesom. Opozarja nas na to, da življenje ne poteka v virtualnih računalniških »oblastih« in da nimamo na razpolago treh življenj kot v računalniški igrici. Če želiš v športu nekaj doseči, je treba premagati fizični napor, če padeš, boli, če poškoduješ drugega, boli tudi njega, če z drugimi ne sodelujemo, kot športna ekipa nimamo možnosti za uspeh. S tem nas šport prek svoje vezanosti na telo uči nekaterih osnovnih običajnih etičnih načel.

Dotaknimo se še klasičnega antičnega filozofskega vprašanja odnosa med dušo in telesom. Skozi zgodovino filozofije se je zaradi privilegirane položaja duše rado pozabilo na telo, danes pa se vprašanje resno zastavlja tudi v športu, saj ni športa brez telesa. Pravzaprav je telo tisti omejitveni dejavnik, ki duši (umu, volji) ne omogoča, da bi v športu dosegla, kar si zamišlja in želi. Športniki pogosto potožijo, da bi lahko še delali (tekli, dvigovali, metali ...), a »noge« niso več dale. Gre pri tem za potrditev klasičnega dualizma Platonovega in Descartesovega tipa ali pa smo spregledali nedeljivost človeških doživljajskih izkušenj, o katerih nam govori npr. sodobna fenomenologija?

Estetika

Z reprezentacijo telesa v prostoru je posebej povezana estetika. Kot filozofska disciplina se ta ukvarja z dvema različnima, a povezanimi področjema: z lepoto in z umetnostjo. Zato estetiko na eni strani zanima narava lepega, na drugi strani pa narava umetnosti. Tu pride mo do vprašanja: kaj je umetnost in ali šport (lahko) spada v kategorijo umetnosti? Ne o prvem ne o drugem vprašanju ni dokončnega soglasja. Nekateri so šport preprosto opredelili kot vrsto umetnosti. Hans Lenk, olimpijec in filozof, tako zatrdi, da je šport »osma umetnost«. Drugi, na primer Bernard Suits in David Best, pa takšnemu enačenju med športom in umetnostjo nasprotujejo. Najprej je treba ugotoviti, da vsem športom ni mogoče pripisati enake estetske vrednosti. David Best jih zato deli na ciljne športe in na estetske športe. Pri ciljnih športih ni pomembno, kako se pride do končnega rezultata, pomembno je le, da je cilj dosežen v skladu s pravili. Lepota izvedbe oz. estetski vtis pri tem ni pomemben, medtem ko je pri estetskih športih pomemben tudi način, estetska vrednost, ki bistveno vpliva na končni rezultat tekmovanja. Ciljni šport je npr. tek, pri katerem ni pomembno, kako lepo, elegantno nekdo teče, pač pa kdo pride prej na cilj. Na drugi strani imamo npr. gimnastiko, kjer je pomembno predvsem, kako lepo je nekdo izvedel vajo. Obstajajo pa tudi športi, ki so kombinacija ciljne usmerjenosti in estetike, npr. smučarski skoki. Še tako dolg skok brez ustreznega doskoka ali z nemirnim letom običajno ne zadošča za najvišjo uvrstitev. Vendar pa, kot ugotovi Lev Kreft, delitev na ciljne in estetske športe ni najboljša, saj imamo tudi v estetskih športih cilj, ki je zmaga. Torej so vsi športi ciljni, pri estetskih pa je pot do cilja povezana z estetskim vrednotenjem. A tudi pri izrazito ciljno usmerjenih športih nas ne zanima le rezultat, pač pa tudi sama pot do rezultata, izvedba. Zakaj mnogi radi gledajo tekme (posebej še v športnih igrah)? Ker jim poleg doseganja točk nudijo estetsko ugodje ob spremljanju tega,

kako so bile te točke dosežene in kako poteka tekma sama, ne glede na rezultat. Očitno tudi v neestetskih športih lahko zaznamo estetski užitek v gledanju: v nogometu, ki je sicer ciljni šport (ni pomembno, kako nekdo da gol in vsak nogometaš bi raje dal tri »grde« gole kot tri lepe poskuse brez gola), niso vsi goli enako lepi. Na televiziji lahko celo spremljamo deset najlepših golov iz določenega kroga tekmovanja, deset najlepših košev v košarkarski ligi NBA, kjer blesti »naš« Luka Dončić (mimogrede: zakaj je pomembno, da je »naš«, in zakaj se tako radi identificiramo z uspešnimi športniki?). O lepih potezah ali akcijah tako rekoč dnevno poslušamo pri vseh športnih igrah. A ne samo igre, tudi v individualnih ciljnih športih lahko prepoznamo estetski užitek. Tek nekega tekača je lahko lep, tj. lahкотen, eleganten, ali pa grd – tog in zategnjen.

Filozofija religije

Šport so že v antični Grčiji razumeli kot religiozno prireditev, saj so vedno prirejali tekmovanja v čast kateremu od grški bogov, religiozni obredi pa so bili sestavni del športnih srečanj. A religiozno ni bil obarvan le antični šport, tudi olimpijske igre moderne dobe, kot si jih je zamislil Pierre de Coubertin, naj bi bile nekakšna religiozna prireditve: »Glavna značilnost antičnega in novodobnega olimpizma je v tem, da predstavlja religijo. Zame je šport religija s cerkvami, dogmami in kultu. Še več, z religioznim čustvovanjem.« Coubertin športnike označi za nekakšne »duhovnike športa« – religio athletae. Tudi v sodobnem času je mogoče v medijih zaslediti primerjanje športa z religijo. Nedavno je predsednik UEFA Aleksander Čeferin izjavil, da je nogomet neke vrste religija, z več bogovi, ki se vsake toliko časa menjajo. Je torej sodobni šport mogoče razumeti kot religijo?

Šport seveda ni religija na način tradicionalnih konfesionalnih religij (judovstvo, krščanstvo, islam ...), pač pa ga je mogoče uvrstiti med t. i. sekularne civilne religije. Med drugimi sta

Tomaž Luckmann in Peter Berger opozorila na skupno bistvo vseh religij, ki je v zagotavljanju smisla, ki ga danes mnogim zagotavlja šport. Šport lahko deluje na religiozni ravni, saj ustvarja svojo mitološko zgodbo (podprto z mediji), svoje heroje in bogove, pa tudi svojega hudiča, zlo, proti kateremu se je treba »športno« boriti. Tako v religijah kot v športu obstajajo posebni sveti kraji. To so lahko verski objekti ali romarski kraji, v športu pa so to športni stadioni, telovadnice in prizorišča svetovnih prvenstev ter olimpijskih iger. Tako religija kot tudi šport imata sveti prostor in sveti čas, ki je na poseben način odbran od preostalega navadnega časa. To je lahko prostor in čas bogoslužja ali pa čas športnega tekmovanja z rednim tedenskim, letnim ali štiriletnim ciklusom, čas svetovnih prvenstev in olimpijskih iger, saj tam pride do razodetja – resnice o tem, kdo je najboljši; inkubator (novega) boga. V ta izbrani prostor in čas nas, posebej v primeru velikih športnih prireditev, vpelje vnaprej skrbno načrtovana otvoritvena slovesnost, skupaj s častno prisego sodelujočih, s čimer se doseže obredno »očiščenje«. Med dogajanjem se nosijo posebna oblačila, uporabljajo posebni simboli, prepevajo obredne pesmi in vzklikajo gesla, npr. »Kdor ne skače, ni Sloven'c!«. Tako religija kot šport predstavljata močno vez za tvorjenje (zamišljenih) skupnosti, v katerih ob navalu različnih čustev popolni tujci kmalu postanejo največji prijatelji ali pa najhujši sovražniki – odvisno katerega »boga« kdo časti. Religija in šport človeka zato ne pustita hladnega: ne gre zgolj za zabavo, pač pa se tičeta človeških življenj, saj ni vseeno, ali so naši zmagali ali izgubili. Navijači v športu zato niso samo gledalci, tako kot udeleženec religioznega obreda ni samo gledalec ali poslušalec. Biti samo gledalec, ki neprizadeto racionalno spremlja dogajanje na igrišču, je skorajda bogokletno. Goreči privrženci športa se poistovetijo z določenimi osebami – športniki in simboli, ki jih zbirajo v različnih oblikah, npr. avtograme, drese, žoge, sličice športnikov in druge spominke, ki imajo zanje posebno vrednost. Ob tem prihaja do idolizacije

nekdanjih športnikov, ki se jih za večno uvrsti med izbranice »Hall of Fame«. Vsaka religija ima svoje fundamentaliste, tudi šport ...

Sklep

Je šport vreden filozofskega razmisleka? Na to vprašanje je poklican odgovoriti vsak sam. Predstavljen kratki pregled nekaterih filozofskih vprašanj, ki jih odpira sodobni šport, seveda še zdaleč ni izčrpen. Morda pa bo v kom spodbudil zanimanje za nadaljnji razmislek o športu, tudi z dijaki v razredu. Čeprav si v Sloveniji filozofija športa le počasi utira pot, pa naj na koncu opozorim na nekatera knjižna dela v slovenskem jeziku, kjer je mogoče najti gradivo za nadaljnjo poglobitev in razmislek o športu. Roman Vodeb je leta 2001 izdal knjigo *Šport skozi psihoanalizo*, Milan Hosta leta 2007 knjigo *Etika športa. Manifest za 21. stoletje*, Lev Kreft pa leta 2011 knjigo *Levi horog: Filozofija športa v osmih esejih*. V Slovenskem društvu za filozofijo športa smo leta 2017 izdali knjigo *Premisljimo šport. Uvod v filozofijo športa*, Jernej Pisk pa sem leta 2019 izdal knjigo *Filozofski pogled v drobovje športa*, kjer poskušam sistematično zajeti različna področja filozofije športa. V kratkem bo izšel tudi slovenski prevod enega pomembnejših del filozofije športa, in sicer *Muren (The Grasshopper: Games, Life and Utopia)* Bernarda Suitsa. Informacije o aktualnih dogodkih s področja filozofije športa v Sloveniji pa so dostopne tudi na Facebook in spletni strani *Slovenskega društva za filozofijo športa*.

Razmislek o miselnih eksperimentih pri pouku

Mladostnikom, še zlasti otrokom, miselni eksperimenti ne povzročajo nikakršnih težav. Niso še tako kot mnogi odrasli zakoreninjeni v stvarnem, ampak se lahko podajo na miselno avanturo, se igrajo s predstavami in si izmislijo svet, ki nima veliko skupnega z realnostjo. Filmi, televizijske nanizanke ali tudi knjige, ki na splošno sodijo v žanr znanstvena fantastika (konkreten primer za to bi bil "Harry Potter"), pogosto nudijo priliko za razmislek o stvareh, ki so zgolj možne, niso verjetne ali so celo nemogoče. In to jim celo ugaja. Vendar miselni eksperimenti niso le gole izmišljotine, ampak imajo trdno jedro, ki nima nič opraviti z dnevnim sanjarjenjem. Kaj torej so miselni eksperimenti?

O pojmu miselni eksperiment

Predpostavimo, da lahko določimo, katere predpostavke morajo biti dane, da bi lahko nekaj označili kot miselni eksperiment. Ugotovim lahko naslednje:

1. K miselnemu eksperimentu vedno sodi neka osnova, ki jo tvori ena ali več domnev, ki niso le fiktivne, ampak so lahko celo irealne in kontrafaktične. Toda navzlic njihovemu irealnemu značaju morajo biti domneve takšne, da si jih je mogoče predstavljati. Uvedemo jih lahko z izrazi, kot so: »Predpostavimo, da bi ...«, »Recimo, da ...«, »Izhajajmo od tega, da ...« ali »Če bi X imel lastnosti c, d, in e, ...« Navedimo nekaj primerov kontrafaktičnih domnev:
 - a. »Predstavljaš si, da bi se lahko znova rodil.«
 - b. »Izhajajmo od tega, da obstaja tableta, ki bi nas naredila nesmrtna, če bi jo zaužili.«

- c. »Recimo, da bi lahko postali nevidni.«

Takšnim hipotetičnim premisam bi lahko rekli eksperimentalni načrt. V razmisleku, ki jim sledi, ne preverjamo njihove veljavnosti tako kot pri hipotezah, ampak so nasprotno nekakšen katalizator, ki sproži določeni miselni tok. Spremeniti jih je mogoče zgolj v primeru, če bi se pokazalo, da niso bile ustrezen katalizator. Pri miselnih eksperimentih je privlačna prav njihova kontrafaktičnost.

2. Formulaciji izhodiščne osnove vedno sledi vprašanje ali skupek vprašanj, včasih tudi bolj ali manj podrobno navodilo. Eksperimentalni načrt še ni eksperiment, kajti, izhajajoč iz premis, moram vedeti, kaj naj storimo. Če se vrnemo k zgornjim primerom, bi lahko zastavili naslednja vprašanja:
 - a. »Kaj bi naredil drugače kot v dosedanjem življenju? Zakaj?«
 - b. »Ali bi zaužil takšno tableto? Če bi jo, povej, zakaj bi jo; če je ne bi, povej, zakaj je ne bi.«
 - c. »Ali bi se v takem primeru vedel drugače kot zdaj, ko ne moreš postati neviden? Kako bi ravnal in zakaj?«
3. Pravi miselni eksperiment vključuje razmislek, ki vodi k odgovoru na zastavljeno vprašanje ali skupek vprašanj. Zajema lahko še nadaljnje predpostavke, kot so denimo logična načela, moralne norme, vrednotenja, spoznanja posamičnih znanosti, uvide iz vsakdanjega življenja, vsakdanje vedenje ipd. Poleg tega mora miselni eksperiment dopuščati odprto rešitev, sicer to sploh ne bi bil eksperiment.
4. Da bi lahko nečemu rekli eksperiment v pravem smislu, je pomembno še tole: v naravoslovju sodi k eksperimentu vedno še neki širši okvir, kajti njegova funkcija je v tem, da ponuja odgovor na neko nadrejeno vprašanje ali rešitev nekega nadrejenega problema. (Ko otroci mešajo različne

kemijske spojine, da bi videli, kakšna bo reakcija, to ni eksperiment v pravem smislu.) Prav tako mora tudi miselni eksperiment v filozofiji in etiki imeti neki širši okvir, in sicer gre za nekaj, kar je načelno in bolj splošno.

Takšen okvir je sestavljen iz dveh delov. Prvemu delu bi lahko rekli *prolog*. Če se vrnemo k zgornjim primerom, sestavljajo prolog vprašanja o smislu življenja, o motivih za delovanje in vrednotenje teh motivov ter vprašanje o smislu, ki ga ima smrt za življenje. Drugi del okvira je *epilog*; gre za razmislek, kako naj presojamo in vrednotimo odgovor, ki se nam je porodil, ter posledice, ki sledijo iz tega.

To so moji predlogi. Vendar ne morem sam določiti, kako naj uporabljamo ta pojem. Če naj v določeni meri upoštevam običajno rabo besed, se moram malce oddaljiti od svoje stroge pojmovne določitve. O miselnem eksperimentu v empiričnih znanostih sem namreč na nekem mestu prebral naslednjo opredelitev: »Eksperiment, ki ima metodično razvit potek, vendar ga bodisi iz tehnično-kontingentnih (zavoljo stroškov tehničnih pripomočkov) ali načelnih razlogov (zavoljo dimenzij naprav za izvedbo poskusa, moralnih meja pri ravnanju s poskusnimi osebami) ne moremo izvesti.«¹⁸ Če nam torej ta izraz pomeni, da bi eksperiment lahko dejansko izvedli, a obstajajo dobri razlogi, da tega ne storimo, bi ga lahko v tem pomenu uporabljali tudi v etiki in filozofiji. Kajti tudi na tem področju obstajajo miselne tvorbe, ki jih ni mogoče v resnici izvesti in zoper dejansko izvedbo katerih lahko navedemo podobne argumente, kot so omenjeni v zgornjem navedku. Primer za to bi bila utopija, ki bi jo sicer bilo mogoče uresničiti, a bi v tem primeru degradirali ljudi v poskusne zajčke. Premise takšnega miselnega eksperimenta ne bi več predstavljale nevprašljivih katalizatorjev za nadaljnji razmislek, ampak bi morali preiskati njihovo veljavnost ali njihov smisel. Primeri

miselnih eksperimentov v širšem smislu so tudi eksperimentalni obrat, tuj pogled in določene eksperimentalne igre.

V pričujočem prispevku bom miselne eksperimente obravnaval z njihovim širšim okvirom. Sicer nam preti nevarnost pojmovne inflacije in bi lahko vsak razmislek, ki se prične z besedami »Kaj bi bilo, če ...«, označili za miselni eksperiment.

Konkreten primer

Ne želim več nadalje teoretizirati, ampak bi rad s pomočjo markantnega primera pokazal: a. kako deluje konkretni miselni eksperiment in b. kako ga lahko uporabljamo pri pouku. Za izhodišče bom vzel primer, ki ga najdemo pri Robertu Spaemannu.¹⁹ Ker je pri njem pomemben širši okvir, ga bom na kratko orisal.

A. Struktura miselnega eksperimenta

Spaemann, ki v svoji knjižici *Moralni temeljni pojmi* razpravlja tudi o hedonizmu, se, razumljivo, dotakne tudi Freuda. Za Freuda je človek tako rekoč zavrt hedonist, ki mu gre navsezadnje zgolj za individualno ugodje, za maksimiranje ugodja. Zavrt hedonist naj bi bil nekdo, ki ga je realnost prisilila k odložitvi zadovoljitve njegovih potreb. Zgolj zaradi samoohranitve smo se odpovedali temu, kar bi si pravzaprav želeli, namreč neomejenemu zadovoljevanju nagonov.²⁰

Spaemann priznava, da je Freud odkril pojav, ki ga do tedaj niso poznali, vendar se sprašuje, ali je njegova razlaga pravilna. Sam je implicitno zastavil naslednje vprašanje: »Ali je človek zavrt hedonist, ki mu gre navsezadnje le za maksimiranje ugodja?« Temu bi lahko rekli 'prolog', ki mu je zatem dodal avtor eksperimentalni načrt (gl. M1).

¹⁹ V bistveno krajši obliki obravnavam ta primer v: Helmut Engels, *Das Gedankenexperiment im Unterricht, Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Philosophie, Frankfurt a.M., 1986, str. 34.

²⁰ Robert Spaemann, *Moralische Grundbegriffe*, München: Beck, 1982, str. 30.

¹⁸ V: *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, ur. Jürgen Mittelstraß, zv. 1, Mannheim/Wien/Zürich, 1980, str. 712.

Kar sem opisal v prvem daljšem razdelku, še ni pravi miselni eksperiment, ampak zgolj osnova za nekaj, kar danes (še) ni realno, ampak je kontrafaktično. Ko je dan eksperimentalni načrt, moramo vedeti tudi, kaj naj storimo. Spaemann je k opisu fiktivnega položaja dodal poziv: »In zdaj naj se vsakdo vpraša, ali bi se rade volje prepustil takšne vrste blaženosti.«

Zdaj torej vemo, kaj naj storimo. Spaemann nadaljuje takole: »Kaj sledi iz naše nenaklonjenosti, da bi sprejeli takšno ponudbo?« Avtor torej molče predpostavi, da ne bi nihče želel zamenjati položaja s poskusno osebo na operacijski mizi. Temu prehodi razmislek in prav ta predstavlja eksperiment v pravem smislu, ki ga bomo tu raziskali in preverili. Pri tem je povsem postranskega pomena, da Spaemann ta razmislek poda šele, ko je navedel rezultat. Zatem razvije misli, ki vodijo k izsledku, da ne želimo zamenjati s to osebo (gl. M1).

Pustimo ob strani vprašanje, ali bodo bralca ob tem obhajale podobne misli. Odgovor na vprašanje, ki smo ga prej zastavili in ga zaključili z opisom položaja osebe, ki leži na operacijski mizi, namreč, ali bi se vsakdo rade volje prepustil takšne vrste blaženosti, je nikalen. Oglejmo si še epilog. Kaj pridobimo z odgovorom? Spaemann je hkrati odgovoril tudi na nadrejeno vprašanje o pravilnosti Freudovega pojmovanja – na vprašanje o tem, ali je človek zavrt hedonist, je odgovor prav tako nikalen. Spaemann piše: »Iz tega sledi, da to, kar si dejansko želimo, ni ugodje.« S tem je eksperiment izpolnil svoj namen, namreč zasejal je dvom v Freudovo trditev.

B. Uporaba pri pouku

Kako naj miselne eksperimente, kakršen je Spaemannov, uporabljamo pri pouku? Z obravnavo Spaemannovega besedila ne bi pridobili prav dosti. Mladi bralci bi bili verjetno prepričani, da je avtorjeva argumentacija v določeni meri sprejemljiva, saj drži trditev, da nam ne gre zgolj za ugodje.

M1

Ali gre ljudem navsezadnje le za maksimiranje ugodja?

Da bi odgovorili na to vprašanje, si zamislimo naslednji miselni eksperiment: predstavljajmo si osebo, ki so jo v operacijski dvorani trdno pritrdili na mizo, jo uspavali in ji na vrhu lobanje napeljali nekaj žic. Prek njih s točno določenimi električnimi impulzi stimulirajo določene predele možganov, kar povzroča, da se ta oseba nahaja v neki trajni evforiji. Njen obraz izraža stanje izjemnega ugodja. Zdravnik, ki vodi eksperiment, nam pojasni, da bo oseba v takšnem stanju ostala vsaj še naslednjih deset let. Če po preteku tega časa takšnega stanja ne bo mogoče več podaljšati, jo bodo odklopili z naprave in jo pustili umreti brez bolečin. Zdravnik nas naproša, naj se nemudoma postavimo v položaj te osebe. In zdaj naj se vsakdo vpraša, ali bi se rade volje prepustil takšni blaženosti.

M2

Spaemannov odgovor

»Želimo raje še naprej živeti naše povprečno življenje. Zakaj ne želimo zamenjati? Zato ker ta oseba ne živi dejanskega življenja, ampak je zunaj realnosti. Tega ne opaža, njene sanje morda naseljujejo ljubeznivi ljudje. Vendar imamo sami raje povprečne, a dejanske ljudi. Ne drži, da nam je realnost neprijetna, da se nam upira in se ji moramo po sili razmer prilagajati. Je namreč nekaj, brez česar za nobeno ceno ne bi želeli biti. (...) Izkušnja realnosti še zdaleč ne ovira naše življenjske izpolnitve, marveč, nasprotno, tvori njeno pravo vsebino.«

Kaj je Spaemanna privedlo do izsledka, da ne želimo zamenjati z osebo na operacijski mizi?

Bolj plodno bi bilo, če poskušamo šolarjem besedilo približati takole. Učitelj naj šolarjem

prebere ali s svojimi besedami povzame to, kar je osnova eksperimenta, in sicer vse do poziva: »In zdaj naj se vsakdo vpraša, ali bi se rade volje prepustil ...« (gl. M1) Se pravi, šolarjem razkrijemo zgolj eksperimentalni načrt in ustrezno vprašanje, medtem ko morajo pravi eksperiment izvesti sami – vprašati se, ali bi bili pripravljeni zamenjati položaj z osebo na operacijski mizi in si preiskujoč samega sebe zastaviti vprašanje, iz katerih razlogov bi takšno ponudbo sprejeli ali zavrnil. Spaemann je bralcem pripisal odklonitev: »Kaj sledi iz *naše* nenaklonjenosti, da bi sprejeli takšno ponudbo?« Pripisal jim je tudi razloge za odklonitev: »Iz tega sledi, da to, kar si dejansko želimo, ni ugodje.« In dalje: »Želimo raje še naprej živeti *naše* povprečno življenje.« Moji poudarki kažejo na to, da Spaemann med bralci ne dela nobenih razložkov.

Če šolarji sami izvedejo eksperiment, ne da bi poznali rezultat, kot ga je formuliral Spaemann, je položaj povsem drugačen. Fiktivni ponudbi nikakor niso vsi nenaklonjeni. Skoraj vedno se najde kdo v razredu, ki meni, da bi to sprejel, če bi bil prepričan, da deluje: »Tu je toliko stresa in sranja, da bi to gladko sprejel.« To je mišljeno kot provokacija in kmalu se najde kdo, ki temu ugovarja: »Nikakor!« »Nikoli!« in »Saj nisem neumen.« Razlogi za zavrnitev so zelo redko podobni tistim, ki jih navaja Spaemann. Nasprotno, šolarji pogosto menijo takole: »Že samo predstava, da bi ležal privezan na mizo, z žicami v glavi, se mi zdi strašljiva in ne bi nikoli dovolil, da bi mi to storili.« Ali pa: »Že samo občutek, da bi bil prepuščen zdravnikom, ki bi lahko počeli z mano, kar bi hoteli! Ne, nikakor ne z mano.«

Že Spaemannov opis takšnega neprijetnega položaja je dovolj, da cela kopica šolarjev sploh ne načne bistvenega vprašanja, namreč vprašanje, ali bi bili pripravljeni navideznemu svetu, polnemu ugodja, dati prednost pred bridko realnostjo.

Toda tudi šolarji, ki jim zunanje okoliščine ne povzročajo bojazni in se lotijo bistvenega,

običajno navajajo povsem drugačne razloge za zavrnitev kot Spaemann. Naj navedem nekaj izjav: »Rad bi bil svoboden. Če bi ležal na mizi, ne bi bil več svoboden, ampak bi o vsem odločali drugi.« Pogosto navajajo naslednji argument: »Če bi bil vedno evforičen, potem sploh ne bi opazil, da sem evforičen. Da sem srečen, opazim lahko le v primeru, če vem, kako je, ko si nesrečen. Samo če poznam nasprotna občutja – kot so bolečina, žalost, nesreča po eni ter dobro počutje in sreča po drugi strani, lahko opazim, kakšno je moje občutje.« Ta argument bi lahko uporabili zoper Spaemanna, kolikor gre pri tem kajpada za srečo, ki pa je mogoča le, kolikor poznamo njeno nasprotje. Spet drugi so se s svojimi odgovori že močno približali Spaemannovemu mnenju: »Če bi živel v sanjskem svetu, v katerem bi bil vedno le srečen, se ne bi več razvijal. Toda jaz bi se rad razvijal dalje.« V tem primeru šolar na podlagi vrednostne presoje realnosti ni vzel le v zakup, ampak jo je tudi sprejel. Drugi argument: »Želim živeti polno življenje z vsem, kar sodi zraven. Dobro življenje pa ni le to, kar je prijetno, ampak sodi jo k njemu tudi bolečina, žalost, bolezen, potrnost ipd. Vendar priznavam, da negativnega ne sme biti preveč.« To se že natanko ujema s tem, kar je imel v mislih Spaemann, ko je dejal: »Ni res, da izkušnja realnosti ovira našo življenjsko izpolnitev, ampak nasprotno tvori njeno pravo vsebino.« Marsikateri šolar je preprosto dejal: »Želim živeti v resničnem in ne navideznem svetu. Ne želim uživati drog, da bi me popeljale v drug svet.«

Če ne upoštevamo prej omenjenega provokativnega odgovora na vprašanje o fiktivni situaciji, ali bi se hoteli nahajati v stanju trajne evforije, so pritrdilni odgovori nekaterih šolarjev povsem iskreni, a s pridržkom: »Sprejel bi ponudbo, če bi vedel, da ne bom več dolgo živel in bom trpel strahotne bolečine.« Mnogi so se s tem strinjali in menili, da ima to, kar lahko prenesemo, mejo. Zato bi bilo v takem primeru smiselno, če bi živeli v navideznem svetu. Potem, ko zaključimo razpravljanje o

omenjenih vprašanjih, lahko šolarjem predstavimo Spaemannov razmislek (M2). Na ta način bodo bolje razumeli besedilo, vzpostavili bodo bolj intenziven eksistencialen odnos do tematike in gledali bolj kritično na avtorjeve trditve.

Triki eksperimentatorja

Preden spregovorim o uporabi miselnih eksperimentov pri pouku, bi rad predstavil nekaj postopkov, ki jih uporabljajo tisti, ki si jih zamišljajo. Orisal bom le nekaj 'trikov' iz njihovega širokega, komajda preglednega spektra.

1. Fokusrajoča abstrakcija

Pojem abstrakcije, ki ga običajno uporabljamo v povezavi z oblikovanjem pojmov, uporabljam tu v izvirnem pomenu, namreč v pomenu »izločiti od nečesa«, ali bolje, »opustiti nekaj«. Kant je ta pojem prevedel kot »ločiti od nečesa«. Tovrsten postopek uporabljamo, ko pri stvarni analizi odmislimo vse akcidentalne dejavnike in se osredotočimo na bistveno. Da bi to lahko storili, opustimo to, kar je sicer pomembno v realnosti, a ne sodi v jedro stvari. Takšna abstrakcija vsebuje nekaj kontrafaktičnega.

Primer: Nasprotniki smrtne kazni navajajo širok spekter prepričljivih argumentov zoper smrtno kazen. Če želimo prodreti do jedra problema, je priporočljivo, da ravnamo takole: abstrahirajoč od realnost izhajamo od domneve, da vrsta dejavnikov, ki je povezana s smrtno kaznijo in ima pomembno vlogo pri obsodbi, preprosto ne obstaja. V M3 je navedena osnova za takšen eksperiment.

M3

Smrtna kazen

Predpostavimo, da bi bila sodba o obsojenčevem dejanju povsem korektna in ne bi bilo nobene pravne zmote. Nadalje predpostavimo, da bi se sodnik in porotniki strogo ravnali po zakonu in nanje ne bi vplivali nobeni predsodki in stereotipi. Nadalje predpostavimo, da izvršitev sodbe ne bi imela nobenih negativnih učinkov – niti za mentaliteto naroda niti za rablja, spremljajočega zdravniška in svoje obsojenega. Prav tako sodba in njena izvršitev ne bi imeli nobenih negativnih posledic za državnega tožilca in sodnika. Zavoljo sodbe ne bi bili diskriminirani svojci in njena izvršitev jim ne bi povzročala nobenih duševnih bolečin. Prav tako usmrtitev za obsojenca ne bi bila nič bolj strašljiva kot dosmrtni zapor.

Če zdaj odmislimo vse, kar smo navedli (kajpada bi lahko upoštevali še druge dejavnike), se pokaže to, kar je pri smrtni obsodbi bistveno: ali bi bilo *zdaj* moralno upravičeno ubiti človeka, ki je – kot smo predpostavili – ubil druge ljudi? Šele ko s pomočjo razčlenjujoče abstrakcije izločimo vse, kar ne sodi k pravemu problemu smrtne obsodbe in se osredotočimo na bistveno, lahko sploh začnemo razpravljati o tem, ali ima človek zavoljo pravičnosti pravico, da nekomu drugemu vzame življenje.

2. Hipotetično imetje resničnosti

Neko tematiko ali besedilo je včasih mogoče obravnavati le, če predpostavimo, da je to, kar je napisal avtor ali kar je povedal sogovornik, resnično. Namreč, sogovornik lahko zavzame odklonilno držo in odkloni, da bi se sploh ukvarjal z neko mislijo, če je recimo povsem v nasprotju z njegovim temeljnim prepričanjem ali verovanjem. Tako denimo na tečaju, na katerem je med udeleženci veliko vernih muslimanov, pogosto povzroča težave obravnava

Sartrovega besedila *Eksistencializem je zvrst humanizma*. Fantje in dekleta se upirajo, da bi se pridružili Sartrovemu decidirano ateističnemu stališču ali pa jih njihovi notranji zadržki ovirajo pri tem, da bi sodelovali v diskusiji. V takšnem primeru nam bo v pomoč, če na začetku diskusije rečemo takole: »Predpostavimo – in to je resnično samo domneva in ne trditve – da Bog ne obstaja. Kakšne posledice bi izhajale iz tega za trditve o bistvu in določitvi človeka?«

Šolarjem je treba pojasniti, da gre v tem primeru zgolj za eksperiment, podobno kot, če se v nasprotju s tem, kar je realno, vprašamo, kako bi bilo, če bi lahko postali nevidni. Na podlagi tega lahko nato s čisto vestjo načnemo vprašanja, ali sploh obstaja splošno bistvo človeka, ali pri človeku eksistenca predhaja esenci, v kakšni meri je človek svoboden in ali je izključno sam odgovoren za svoje odločitve in dejanja ali pa obstaja neka etična drža, ki temelji na etični odgovornosti do vseh ljudi. Takšen način obravnave se mi zdi pomemben, ker lahko šolarji, katerih pojmovanje je docela diametralno nasprotno Sartrovemu, spoznavajo in razumejo drugačne načine mišljenja, ki so jim tuji.

3. Fiktivna analogija

S pojmom analogija označujemo enakost ali podobnost med stvarmi – A je do B v enakem odnosu kot C do D. Gre za odnos, stvari, ki so analogne, imajo sorodno strukturo, kar pogosto uporabljamo tudi pri miselnih eksperimentih. To je v primeru, ko ima analogon povsem fiktiven značaj ali je celo irealen in kontrafaktičen. Pomaga nam osvetliti neki problem, neko stanje stvari ali pa s pomočjo analogije postane za nas nekaj bolj verjetno.

Da bi lahko to razumeli, si oglejmo naslednji primer:

Zemljo obiščejo Nezemljani, za katere ljudje niso nič drugega kot objekti znanstvenega raziskovanja z vsem, kar sodi zraven, vključno

z vivisekcijo. S pomočjo tega miselnega eksperimenta bi lahko raziskali, kako ljudje doživljajo takšno obravnavo. Analogno – o tem nam tu ni treba nadalje razpravljati – ravnavo ljudje, ko uporabljajo živali pri poskusih. Analogija je jasna: kakršen odnos imajo Nezemljani do ljudi, takšnega imajo ljudje do živali. Eksperiment ima tu funkcijo, da osvetli problematiko poskusov na živalih in spodbuja pozitiven odnos do živali. Pomembno je, da smo pri tem uporabili fikcijo, ki je očitno kontrafaktična. Znan primer za to je Platonova prisposoda o votlini.

4. Fiktivno ničenje

V nadaljevanju bo razvidno, zakaj se mi zdi raba nekoliko nenavadnega izraza 'ničenje' primernejša od negacije, ki ga običajno uporabljamo za označevanje logične operacije. Pojem ničenje mi pomeni, da določene konkretne stvari ne obstajajo – nisem jih izničil v resnici, ampak le v mislih. Torej gre za hipotetično izničenje.²¹

Primer: Recimo, da v hišah in v celotnem mestu nobena od električnih naprav ne deluje več. Kako bi živeli, če bi se to zgodilo? Predstavljalj si, da bi prebil en mesec brez televizije in računalniških igrice. Kakšno bi bilo tvoje življenje, kako bi živela tvoja družina in tvoji prijatelji?

5. Eksperimentalni obrat

Tu nimamo opraviti s čistim miselnim eksperimentom, ker je ta postopek soroden hipotezi. Vendar pa mu lahko pripišemo očitni eksperimentalni značaj in vodi k izsledkom, vrednim razmisleka. Pri eksperimentalno izpeljanem obratu danih mnenj, tez, teoremov in teorij spremenimo to, kar imamo običajno za resnično. Zatem preiščemo, ali je mogoče najti dobre argumente za to, da bi lahko to napravili ali da bi vsaj v kakem vidiku odkrili zrno resnice. Navedimo primer, ki je le na videz nesmiseln, vendar nas spodbuja k razmisleku.

²¹ Prim. Kantov dokaz o apriornosti prostorskih predstav v *Kritika čistega uma*, A24.

Predpostavimo, da prebivamo v svetu, v katerem so vse stvari urejene drugače, kot smo navajeni. V takšnem svetu bi bilo pravilno, če bi bolnike pošiljali v ječo in zločince v bolnišnico. Ali bi za to lahko navedli dobre razloge?

Didaktične stopnje

Pri pouku lahko uporabljamo miselne eksperimente na raznolike načine, vendar se mi ne zdijo vse možnosti enako dobre. Pri tem lahko razlikujemo različne stopnje:

1. Tako kot je običajno pri delu z besedili eksperiment preberemo, ga interpretiramo, postavimo v širši kontekst in ga kritično osvetlimo. V prvi vrsti nam gre za to, da šolarji poskušajo doumeti, kaj je avtor želel doseči. Zoper takšno ravnanje ne govori nič, razen tega, da obstajajo učinkovitejši načini za njihovo izvedbo.
2. Učitelj ali učiteljica prebere, ali bolje, s svojimi besedami povzame zgolj to, kar je osnova eksperimenta, torej eksperimentalni načrt, zatem pa šolarji skušajo posamično, razdeljeni v skupine ali v skupni diskusiji izvesti, kar zahteva eksperiment. Če je potrebno, spremenimo hipotetični načrt, dokler ni povsem jasno, kakšna je naloga, ali dokler se ne pokaže neka uporabna rešitev. Mogoče je tudi, da učitelj navede le nekaj splošnih hipotez ali pa prepusti šolarjem, da to naredijo sami. Ti nato izsledke eksperimenta predstavijo ustno in jih raziščejo v pogovoru. Pomembno je, da sami postanejo eksperimentatorji in ne sledijo le temu, kar so si izmislili drugi.
3. Na tej stopnji se terja od šolarjev še bolj aktivna vloga: na podlagi danih premis in ustreznih nalog poskušajo sami sestaviti krajše zgodbe in z njihovo pomočjo konkretno in nazorno izvesti eksperiment. Pogoji pri tem je, da jim zastavimo omejeno nalogo. Oglejmo si to na naslednjem primeru: »Predstavljajte si

moderno vlemesto, v katerem ne velja nobeno prometno pravilo.« Če bi jim zastavili nalogo, naj opišejo, kakšne bi bile posledice tega, bi si s tem zaradi nejasnosti ne mogli kaj dosti pomagati. Namesto tega bi bilo ustrežnejše, če bi jim dali naslednje navodilo: »Stojiš na križišču ceste in opazuješ promet. Natančno opiši, kako poteka.«

4. V smislu metodološke usposobljenosti bi bilo zaželeno, da bi se šolarji sami naučili izmišljati si predpostavke miselnih eksperimentov – premise in eksperimentalne naloge – ter bi jih tudi sami izvajali. Da bi to lahko naredili, morajo poznati njihovo strukturo in vedeti, kako delujejo. Pri tem jim bo v pomoč poznavanje postopkov, s pomočjo katerih jih tvorimo, se pravi, spoznajo naj »trike«, ki sem jih prej navedel. Učitelj naj bi jih spodbujal tudi k temu, da bi v diskusijo samostojno vnašali miselne eksperimente.

O nekaterih funkcijah

Kakšen je namen miselnih eksperimentov – tako za tistega, ki jih izvaja, kot tudi za tistega, ki se jih je zamislil? Z njihovo pomočjo lahko ozavestimo nekaj, kar bi sicer ostalo prikrito, pomagajo nam pojasniti lastne predstave, bolje razumeti samega sebe, dojeti probleme in vprašanja ter jih znati zapopasti. Poleg tega miselni eksperimenti pomagajo razvijati argumente, odkrivati norme in vrednote, najti načela, doumeti smisel, raziskati mogoče načine življenja, zasnovati možne svetove, spoznati nevarnosti, okrepiti smisel za to, kar je možno, premagati miselne ovire, spodbujati tolerantnost in empatijo ipd.

Razen tega, da imajo nedvomno hevristično funkcijo, so miselni eksperimenti tudi močna motivacija: šolarje močno fascinirajo, ker z njimi lahko preizkušajo svoje mišljenje in svojo moč domišljije. Povrh tega se nam zaradi nazornosti in pripovednega značaja dobro

vtisnejo v spomin – kar navsezadnje ni docela nepomembno. Šolarji se še dolgo za tem, ko so obravnavali neki miselni eksperiment, radi vračajo k njemu. Predpostavimo, da se filozofi in znanstveniki skozi zgodovino ne bi domislili prav nobenega miselnega eksperimenta. Kakšen bi bil v tem primeru danes naš svet?

Prevedeno po: »Überlegungen zum Gedankenexperiment im Unterricht«, *Ethik & Unterricht*, št. 3/2001, str. 11–16. Prevedla Tanja Pihlar.

Andrej Adam

Kant kot utemeljitelj poučevanja filozofije

Ena prvih stvari, na katero sem kot praktik ali izvajalec filozofskega dialoga postal pozoren, je praktični značaj filozofije. To pomeni, da se filozofija v gimnaziji, filozofija, ki se udejanja kot filozofski dialog, ravna po načelu, ki je bistveno tudi za športno vzgojo, kjer se dijakinja in dijak ne učijo teorije smučanja ali plavanja, temveč se učijo prav smučati in plavati. Podobno je s filozofijo, kar omenja tudi Marjan Šimenc v *Didaktiki filozofije* (2006):

»Za filozofijo lahko rečemo: da bi jo poznali, moramo tja odpotovati. [...] Podobno je z matematiko: da bi jo poznali, ne zadošča informacija, da se ukvarja s števili. Potrebna je neka minimalna matematična praksa. [...] Bistveno je zato priznati, da je mogoče filozofijo, tako kakor šport, prakticirati na različnih ravneh (Šimenc 2006, 15–16).«

Te misli povzemajo dolgo filozofsko tradicijo (*zgodovino*), ki sega vse tja do predsokratikov in vključuje večino velikih filozofskih imen. Harvey Siegel, denimo, v članku *Kultiviranje razuma* (2008) omenja Sokrata, Platona, Aristotela, filozofe srednjega veka, Descartesa, Locka, Huma, Kanta, Milla, Russlla, Deweya, Petersa, Schefflerja itd. Toda prav Kant je bil nemara prvi, ki je argumentativno utemeljil filozofijo kot filozofiranje oziroma kot »telovadbo« duha v imenu oblikovanja oziroma izgradnje osebnosti. Zato nastopa, ne glede na zastarelost nekaterih njegovih pojmov, kot eden ključnih utemeljiteljev sodobnega poučevanja filozofije kot filozofiranja.

V znameniti *Najavi magistra Immanuela Kanta o poteku njegovih predavanj v zimskem semestru 1765–1766* (2010) ugotavlja, da nas sleherno poučevanje mladine postavi pred težavo, ki se nanaša na zrelost mladine ali

naravno sposobnost, da bi razumela spoznanja, ki so jih zmožni razumeti šele odrasli. Pri tem se sklicuje na empirično dejstvo, da človek odrašča in da obstaja neki naravni red, kaj je zmožen razumeti v otroštvu in kaj v zreli dobi. Danes, ob vsem razvoju psihologije kot znanosti, to ni sporno. Kant loči tri temeljne faze razvoja: »Naravni napredek človeškega spoznanja poteka tako, da se najprej izoblikuje razum, ki z izkustvom preide do nazornih sodb in s tem do pojmov. Potem te pojme umsko spoznamo v odnosu do njihovih temeljev in posledic. Nazadnje pa jih s pomočjo znanosti spoznamo v okviru dobro urejene celote (Kant 2010, 331).«

Tri faze, o katerih govori Kant, so: izkustvena, izkustveno-aplikativna (kjer gre za sposobnost uporabljanja pojmov) in sistematična (kjer gre za urejanje spoznanj v smiselno in urejeno sliko celote sveta). V skladu s temi fazami se v posameznem človeku porajajo zmožnosti duha: razum in um. Kako bi se na to odzvala sodobna razvojna psihologija, je vprašanje. Vendar bomo Kantovo sliko privzeli, zlasti ker nas zanima cilj (smoter) poučevanja.

Kant meni, da mora naravnemu razvoju zmožnosti duha slediti tudi metoda poučevanja, pri čemer je treba metodo podrediti cilju, ki ga mora poučevanje doseči: »Od učitelja se torej pričakuje, da bo iz svojega poslušalca napravil najprej *razumnega* in potem *umnega* moža ter na koncu *učenjaka* (prav tam).«

Cilj, ki mu Kant podredi metodo poučevanja, je oblikovanje ali izgradnja umnega človeka in državljana; nekoga, ki bo sposoben avtonomno misliti ali biti avtonomen. Po njegovem je torej treba empirična dejstva (razvoja človekovega duha) pri metodoloških odločitvah spoštovati, da ne zgrešimo cilja. Če metodoloških načel ne bi upoštevali, če bi učence kar takoj seznanjali z znanostmi oziroma vednostjo človeškega rodu, kot se pojavlja v določenem zgodovinskem obdobju, nam ne bi uspelo primerno razviti pričakovanih zmožnosti duha, temveč le žalostne nadomestke teh zmožnosti:

»Če to metodo obrnemo, pridobi šolar neko vrsto uma, še preden se v njem izoblikuje razum, in nosi privzeto znanost, ki ni zrasla v njem samem, temveč je nanj samo obešena (prav tam).«

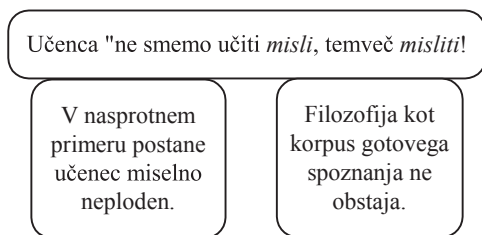
Po Kantu postane takšen učenec, potem ko odraste, miselno neploden. Njegova vednost je »blodnja o modrosti«. Samo domišlja si, da poseduje določena spoznanja, dejansko pa jih ne. Iz empiričnega opazovanja te nevarnosti, negativnih posledic napačnega izobraževanja, Kant izpelje znamenito načelo problemskega načina poučevanja filozofije, ki ustreza naši zgornji analogiji med filozofijo in športno vzgojo. Učenca »ne smemo učiti *misli*, temveč *misliti*; ne smemo ga *nositi*, temveč *voditi*, če hočemo, da bo v prihodnje spretno *hodil* sam od sebe (prav tam).«

Te metodološke napotke lahko razumemo zelo splošno, kot da se nanašajo na poučevanje sleherne vednosti (znanosti), toda Kantu gre zlasti za vprašanje poučevanja filozofije, pri čemer je prav filozofija tista veda, ki se je po njegovem ni mogoče učiti, kot si to običajno predstavljamo. Edino, kar je mogoče, je učenje filozofiranja (prav tam). Če je torej metoda, ki uči misliti, priporočljiva za sleherno znanstveno disciplino, pa iz posebne narave filozofije izhaja, da je sploh ni mogoče poučevati drugače. Filozofija je mišljenje.

Primerjajmo, predlaga Kant, filozofijo s kakšno drugo znanostjo (zgodovino ali matematiko). Pri drugih znanostih bomo naleteli na bolj ali manj izoblikovane discipline, ki jih je z učenjem mogoče spraviti v spomin, čeprav bi Kant tudi tukaj tovrstno učenje odsvetoval. Zdi se, da govor o izoblikovani disciplini predpostavlja neki korpus gotovega spoznanja, ki tvori to izoblikovanost. V osnovi gre za spoznanja, ki jim lahko zaupamo bodisi na podlagi empirične metode, pričevanj ipd., če gre za empirične (izkustvene) znanosti, ali pa na podlagi intuitivno-logičnega-deduktivnega dokazovanja in izpeljevanja, če gre za matematiko. Toda

pri filozofiji obstaja težava, da ne premore izpopolnjenega korpusa gotovega spoznanja. Zato izoblikovana filozofska disciplina sploh ne obstaja. »Morali bi biti zmožni pokazati na kakšno knjigo in reči: glejte, tu sta modrost in zanesljiv uvid; če se je boste naučili razumeti in pojmovati [...], boste postali filozofi (prav tam, 333).« A takšne knjige ni. Če bi kdo vendarle trdil, da poseduje takšno knjigo (ali izdelano filozofijo) in bi posledično učil filozofijo, ne pa filozofiranja, bi mlade prevaral – prevaral bi jih, ker bi jih prikrajšal za lasten uvid. Zato je »posebna filozofska metoda pouka *zetetična*, kot so jo imenovali nekateri Stari (iz *zetein*), tj. *vprašujoča* (prav tam).«

Kantov delni argument, s katerim utemelji problemsko metodo poučevanja filozofije, je sledeč:



Kantova dvojna (moralna in dejstvena) utemeljitev metode filozofije kot vprašujoče ima nadaljnje metodološke posledice, ki zadevajo pouk filozofije in splošneje – doseganje že omenjenega avtonomnega mišljenja. Izkaže se namreč, da je metoda poučevanja filozofije pravzaprav metoda (primeren način) mišljenja in življenja odraslega človeka. Tako je vsaj mogoče razumeti Kantove besede:

»Filozofskega avtorja, ki ga denimo jemljemo za temelj pri poučevanju, [...] ne smemo imeti za vzor sodbe, temveč samo za povod, da sami sodimo o njem in celo zoper njega. Učenec pravzaprav išče metodo, po kateri bo *sam* razmišljal in sklepal, [...] saj bo edino takšna metoda koristna zanj, medtem ko je treba pozitivne

uvide, ki jih lahko hkrati pridobi, obravnavati kot naključne posledice, za bogastvo katerih mora vase vsaditi samo plodne korenine (prav tam).«

Kar zadeva nadaljnje metodološke posledice za pouk filozofije, je očitno, da Kant govori o nečem, čemur v okviru didaktike filozofije pravimo vpeljevanje partnerjev v dialog (tj. učbeniškega znanja, delovnih listov ipd.), kar se nanaša tudi na vprašanje statusa filozofske »vednosti«. Glede doseganja splošnejšega cilja, primerne za mladega človeka, pa Kant omenja koristnost sklepalne spretnosti, ki jo lahko ponudi pouk filozofije, pri čemer nam nič ne preprečuje, da koristi te pridobitve ne bi mogli misliti tudi širše, torej kot nečesa, kar je koristno v življenju na splošno in ne samo za razpravljanje o filozofskih vprašanjih. Po Kantu bo namreč učenec s poukom filozofije, ki uči misliti, pridobil, tudi če ne bo nikoli postal učenjak: »Postal bo pametnejši in bolj izkušen, če že ne za šolo, pa vsaj za življenje (prav tam, 331).« S tem v bistvu le ponovi oziroma drugače (na pozitiven način) pove tisto, kar nastopa kot 1. razlog v zgornjem argumentu. Filozofiranje ima obče pozitivne posledice.

Učenje mišljenja (filozofiranja) potemtakem ni namenjeno le ustvarjanju filozofov kot strokovnjakov, temveč ustvarjanju, izgradnji moralnih in pametnih ljudi (državljanov), ljudi z izoblikovanim mišljenjem (*Bildung*). Kakšno obliko dejavnosti duha ima v mislih Kant? Ali drugače, kaj je *Bildung*?

Bildung ali izgradnja kozmopolitske zavesti

Bertrand Russell v *Problemih filozofije* omenja, da ima filozofija vrednost, po eni strani zato, ker so predmeti njenega razmišljanja veličastni »in tudi zato, ker nas takšno razmišljanje osvobaja ozkih in osebnih ciljev (Russell 1995, 10)«. Russell na tej točki kritizira zasebno življenje, ki ga opredeljuje zadovoljevanje zasebnih

interesov in instinktov, kar se mu zdi vročno in omejujoče (prav tam). V nasprotju s tem je filozofsko razmišljanje svobodno – svobodno v pomenu osvoboditve od meja zasebnih interesov. Tako govori o filozofiranju kot razširitvi (zasebnega) jaza, kar dosežemo le, če ohranimo pristno hotenje po vednosti (se pravi radovednost). Šele to je pogoj, da se rešimo nekaterih predsodkov, navad in želj, ki nam zastrejo pot do resničnih spoznanj: »Vse, kar je v kontemplaciji osebno in privatno, kar je odvisno od navade, sebičnosti ali želje, izkrivlja objekt in škoduje enotnosti, ki jo išče intelekt. Osebnost in privatne reči so prepreka med subjektom in objektom in tako ječa intelekta. [...] Zato bo svobodni intelekt tudi bolj cenil abstraktno in splošno znanje, v katero ne morejo vstopiti dogodki osebne zgodovine, kakor pa iz čutov pridobljeno znanje, ki je nujno odvisno – takšno pa tudi mora biti – od ekskluzivnega in osebnega stališča ter od telesa, katerega čutni organi več izkrivljajo, kot razkrivajo (prav tam, 11).«

Iz radovednosti sledijo druge pozitivne lastnosti duha, zaradi katerih je vredno filozofirati. Omenjena je bila svoboda, ki jo Russell razume kantovsko, tj. kot svobodo od zasebnih muh, kot avtonomijo. Skupaj s svobodo od teh muh vznikne še nepristranskost. Po Russellu je namreč stališče svobodnega filozofirajočega intelekta nepristransko: svoje smotre vidi kot dele celote, in to brez prisile – torej avtonomno, kot bi (znova) rekel Kant. A dovolj o Russellu. Njegovi filozofiji vzgoje se bomo posvetili v posebnem članku. Tukaj omenimo le še njegovo Kantovsko dožemanje kozmopolitske nepristranskosti, ki nastopa kot lastnost filozofirajočega duha in se »izraža kot pravičnost, v čustvih pa kot univerzalna ljubezen, ki jo lahko naklonimo vsem, ne le tistim, ki jih občudujemo ali pa imamo od njih korist. [...] Takšna kontemplacija [...] naredi iz nas državljane univerzuma in ne meščanov obzidanega mesta, ki je v vojni z vsemi. Prav v tem državljanstvu najde človek resnično svobodo in v njem se reši

suženjstva ozkih upov in strahov (prav tam, 11–12).«

Utemeljitelj ideje filozofiranja, ki se kot dejavnost duha lahko v polni meri uveljavi le pri nekom, ki je hkrati državljan univerzuma, *kozmpopolit*, je namreč prav Kant. To je, med drugim, poanta njegovih tekstov: *O pedagogiki* (1988), *Ideja k obči zgodovini s kozmpopolitskega gledišča* (2006), *O reklu: V teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso* (2006) in *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?* (2006).

A gremo po vrsti in si oglejmo, kako Kant poveže izgradnjo svobodnega, avtonomnega duha s kozmpopolitsko zavestjo.

Kant v tekstu *Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?* svobodo duha najprej poistoveti z razsvetljenstvom ali zmožnostjo »uporabljati svoj razum brez vodstva koga drugega (Kant 2006, 23)«. Uporabljati lastni razum v pomenu biti svoboden, je vse prej kot enostavno. Treba je imeti pogum in se ne predati udobju, da nas nenehno vodi nekdo drug. Na tej točki Kant ponovi temo iz *Najave*. Zgoraj smo videli, da brez skrbne uporabe metode poučevanja kaj hitro oblikujemo razum, na katerega je znanje samo obešeno, in proizvajamo ljudi, ki so miselno neplodni in si vednost samo domišljajo. Kant v tekstu *Kaj je razsvetljenstvo* tej formi duha pravi nedoletnost in dodaja, da smo zanjo krivi sami.

Mimogrede, lahko bi rekli, da Kant govori o dveh pojmi svobode: zunanji in notranji, negativni in pozitivni ali svobodi *od* in svobodi *za*. Kaj pomenita oba pojma lahko zelo enostavno povzamemo po knjigi Davida Millerja *Politična filozofija: zelo kratek uvod* (2007). Zunanja svoboda je odvisna od možnosti, ki so nam na razpolago. Če nečesa ne moremo izbrati, ker denimo to ni mogoče zaradi avtoritarne oblasti, tedaj nismo svobodni v zunanjem pomenu tega pojma. Če pa možnosti imamo in vseeno nismo sposobni izbrati med njimi, tedaj je

vzrok nemara v nas in nismo notranje svobodni (Miller 2007, 65–70).

Kant v svojih tekstih omenja oba pojma svobode. V tekstu *Kaj je razsvetljenstvo* nas lenoba, predajanje udobju in predsodkom omejujejo od znotraj. Ne mislimo svobodno in smo nedoletni. Podobno preberemo v njegovem spisu *O pedagogiki*. Človek, pravi Kant v tem spisu, je bitje, ki ga je treba vzgajati. Vzgoja je sestavljena iz treh vidikov: oskrbe, discipline in poučevanja oziroma oblikovanja duha (*Bildung*). Oskrba in disciplina se nanašata na zgodnejša leta človeškega življenja, na otroštvo. Discipliniranje, ki so ga deležni otroci, spremeni živalskost v človeškost (Kant 1988, 147). Disciplina je potemtakem pogoj zgoraj omenjene svobode od zasebnih muh, prepreči živalske vzgibe in omogoči doseganje *poslanstva* človeštva, ki je po Kantu oblikovanje svobodnih umnih bitij (*Bildung*), zmožnih predati se nekemu političnemu projektu. Zaradi tega je poučevanje pozitivni del vzgoje; izvaja se v funkciji pozitivne svobode.

G. Felicitas Menzel v tekstu *Kant, Hegel in vznik pedagoške znanosti* (2006) omenja Kantovo pismo Marcusu Herzu, kjer je zapisal, da je glavni namen njegovega akademskega življenja kultiviranje dobrega značaja in razvijanje darov pri svojih učencih, in sicer z vajami za razvijanje veščin, preudarnosti in modrosti. V okviru *Bildung* kritična filozofija nastopa kot zdravilo za napake ali okornost sklepanja, pripisana ji je funkcija postati znanost, potrebna za kultivacijo uma, kar je razlog, zaradi katerega jo morajo obvladati bodoči učitelji (Menzel 2006, 120). Menzelova na tem mestu navaja znamenite besede iz zaključka *Kritike praktičnega uma*, ki se v slovenskem prevodu glasijo takole: »Z eno besedo: znanost (iskana kritično in vpeljana metodično) predstavlja tista tesna vrata, ki vodijo k *modroslovju*, če z njim ne razumemo le tega, kar je treba *storiti*, ampak to, kar mora *učitelj* rabiti za vodilo, da bi dobro in vidno utrl pot k modrosti in da bi druge obvarovali pred stranpotmi. Gre za znanost, katere hranilec mora vedno osta-

ti filozofija, katere subtilnih raziskovanj se občinstvo sicer ne mora udeleževati, a je zato deležno njenih *naukov*, ki se mu lahko šele po taki obdelavi pokažejo v vsej razvidnosti (Kant 1993, 157).«

Osnovna funkcija *Bildung* je tako vzgoja množice državljanov, ki bo v skrbi za javno dobro sledila javnim razpravam z različnih področij človeškega udejstvovanja. In čeprav posamezni državljan ne bo mogel slediti prav vsaki razpravi, mora biti njegovo mišljenje notranje oblikovano tako, da je kot svoboden subjekt sposoben samostojno premisliti in razumeti večino teh razprav in zlasti tiste, ki zadevajo javno dobro. Takšen pa ne bo, če ne bo sposoben filozofirati ali dobro misliti.

Ko Kant omenja javno rabo uma, govori še o drugih vidikih zunanje svobode. V tekstu *Kaj je razsvetljenstvo* z javno rabo razume tisto, »ki jo kdo kot *učenjak* izvaja pred celotnim občinstvom *sveta bralcev* (Kant 2006, 25)«. Če namreč ni takšne javnosti in je učenjakom zaradi avtoritarne politike preprečena svoboda govora in mišljenja, potem nimamo zunanje svobode: živimo v času razsvetljenstva, toda ne v razsvetljeni dobi (prav tam, 28). Na tej točki loči javno rabo uma od zasebne, privatne rabe, pri čemer je treba zasebno rabo, četudi lahko subjekt misli, kar hoče, občasno omejiti – zlasti pri »nekaterih poslih, ki potekajo v imenu občestva (prav tam, 25)«. Se pravi, upravičena je cenzura. V tekstu *Kaj je razsvetljenstvo* sicer ni zelo jasno razloženo, kateri interesi občestva upravičujejo javno rabo uma, in tudi ne, kdaj je upravičena cenzura, vendar so neke smer-nice vseeno podane. Kriterij je skrb za skupno dobro ali dobro danega občestva. Če nekdo noče plačevati davkov, lahko kot učenjak javno razpravlja o razlogih za neplačevanje, a ne sme si drzniti neplačevanja (prav tam, 25). V tem primeru je svoboda govora dovoljena. Ni pa dovoljena, če bi se nekdo zavzemal za ideje, ki se odpovedujejo razsvetljenstvu: »Odpovedati se razsvetljenstvu, bodisi za svojo osebo ali, še bolj, za potomstvo, to pa se pravi kršiti in tepta-

ti svete pravice človeštva (prav tam, 27).« Kant je še konkretnješi: prepovedano se je zavzemati za ideje, ki preprečujejo napredovanje ali izboljšanje človeštva. Takšno bi bilo na primer zavze-manje za politično ali versko ureditev, v katero se ne bi smelo podvomiti in bi preprečevala sleherno morebitno spremembo (prav tam).

V teh besedah je implicitno navzoč tudi poli-tični cilj vzgoje in izobraževanja oziroma filozofiranja. Gre, kot smo nakazali zgoraj, ko smo omenili Russlla, za napredovanje h kozmopolitskemu občestvu. Po Kantu je član občestva v pravem pomenu besede nekdo, ki je razsvetljen, torej nekdo, ki filozofira, nekdo, ki ni nedoleten v pomenu, da je neko znanje nanj samo obešeno od zunaj; je torej nekdo, ki je notranje in zunanje svoboden. Takšen član občestva pa je lahko v resnici šele član kozmopolitske družbe ali vsaj – dokler je koz-mopolitstvo še neuresničen ideal – pristaš tega projekta. Javno rabo uma v pravem pomenu besede lahko torej izvaja le nekdo, ki je »člen cele kozmopolitske družbe, torej v kvaliteti učenjaka, ki se s spisi obrača na občinstvo v pravem pomenu besede [...] (prav tam, 25)«.

Se pravi, politični cilj izobraževanja je po Kantu kozmopolitski, na osebni ravni pa je to moralen državljan, ki je zmožen premagati sebičnost in se temu cilju predati. Tudi tukaj sta očitno pove-zana oba vidika svobode: neka oseba je svobo-dna v pravem pomenu besede šele, ko živi v dobro urejeni družbi. Takšna pa je družba, ki je ne trgajo privatni interesi, temveč jo povezuje javni interes, kamor sodi tudi javna vzgoja, ki šele omogoči, da se oseba podredi projektu, ki jo presega. Takšen projekt pa je prav razsvetlje-na kozmopolitska družba, ki je po Kantu smoter prizadevanj človeškega rodu kot takega.

Kantova pedagogika, kozmopolitstvo in izgradnja bodočega človeštva

Poglejmo si ta del Kantovih pedagoških in poli-tičnih prizadevanj nekoliko podrobneje. Rekli

smo že, da je treba, če naj bo poučevanje *za* avtonomijo uspešno, otroka že zelo zgodaj pod-vreči disciplini. Zakaj? Da ne bi v prihodnosti postali »trenutni« oziroma – kot pravi sam Kant v tekstu *O pedagogiki* – da ne bi nemudoma izvedli prav vsake domislice ali sledili sleherni muhi, da torej ne obdržimo divjosti v sebi še v odrasli dobi, da nismo razvajeni oziroma smo se sposobni posvetiti nagnjenju k svobodi. Šele ko je preprečena »trenutnost« ali muhavost, se v mladem duhu porajajo pogoji za plemenitost in svobodo duha.

Kant se v tekstu *O pedagogiki* med drugim ukvarja z ugovori tistih, ki menijo, da so vsa prizadevanja glede poučevanja in oblikovanja človeštva zaman, recimo, ker je človek po nara-vi slab in nepopravljiv. Vzgojitelj, ki tako misli, je po Kantu slab, na neki način je nedostojen javne besede. Tak vzgojitelj dejansko ni zmožen uvideti razpona zmožnosti človeka kot generič-nega bitja ali kot predstavnika človeške vrste. Nima, kot se glasi Kantov protiargument, uvida v potencialne človeške narave. Namreč: »Če bi se nekoč za našo vzgojo zavzelo kako bitje višje vrste, bi vendarle videli, kaj bi lahko nastalo iz človeka. Ker pa vzgoja človeka deloma nekaj nauči, deloma pa tudi nekaj pri njem samo raz-vije: zato ne moremo vedeti, kako daleč segajo pri njem naravne zasnove. Ko bi bil s podporo velikih in z združenimi močmi mnogih tu nare-jen vsaj en eksperiment: tedaj bi nam tudi že to dalo neka pojasnila o tem, do kod približno bi jih človek zmožel razviti (Kant 1988, 149).«

Po Voglu so od 17. stoletja naprej človeka opi-sovali kot bitje poželenj, apetitov in socialne disfunkcije (Vogl 2012, 29): »[...] za razliko od drugih živali se izkaže, da je človek disfunkci-onalen, neprimeren za življenje v skupnosti. Postal je neprijeten tovariš za svoje vrstnike – in obsežna literatura o konceptih, kot sta 'samoljubje' ali 'samoohranitev', dokazuje, da moramo tukaj, ko gre za človeka, govoriti kvečjemu o 'nedružabni družabnosti' ali o 'ljud-stvu hudičev', kot je to sicer storil tudi Kant. Ta dejanski človek se nahaja v brezupno 'spri-

jenem stanju', to je 'z najrazličnejšimi podlimi poželjeni navdahnjeno bitje' (prav tam).«

Čeprav se je torej tudi Kant skliceval na delovanje slepih mehanizmov, ko je razmišljal o razvoju človeštva, vendarle ni bil pesimist glede napredka človeške narave, temveč je verjel v njeno izboljšanje, v njen moralni razvoj skozi generacije. Optimizem je tako bistvo njegove teleologije, ki stavi na umno naravo človeškega bitja.

Kantov optimizem lahko razumemo tudi s pomočjo teksta Barbare Herman *Urjenje avtonomije: Kant in vprašanje moralne vzgoje* (2000), ki se v svoji interpretaciji nasloni na Kantov tekst *Domnevni začetek zgodovine človeštva* (2006).

V tem tekstu Kant še enkrat več razvija svoje pojmovanje svobode, ki je povezano z vznikom umne zmožnosti. Človek je, kakor hitro je v njem vzniknil um, dobil sposobnost, da se izneveri, osvobodi meja, znotraj katerih živijo živali. Človeku so se, pravi Kant, »odprle oči. V sebi je odkril sposobnost, da si sam izbere svoj način življenja in da ni več vezan na samo enega kot druge živali (Kant 2006, 36).« Na ta moment se torej skliče Hermanova – na »brezno« svobode (Herman 2000, 260). Ali kot se o človeku, ki komaj pridobi um, izrazi Kant: »Stal je tako rekoč na robu prepada, ker se mu je sedaj namesto posameznih predmetov njegovega poželenja, ki mu jih je doslej določal instinkt, razkrilo neskončno število predmetov, v izbiri katerih se sploh še ni znašel; in potem ko je enkrat okusil to stanje svobode, se mu je zdelo popolnoma nemogoče, da bi se spet vrnil v stanje podložnosti (pod vladavino instinkta) (Kant 2006, 36).«

Ko je um postal dejaven, je postal razvoj zgodovine človeškega rodu drugače določen. Človeštvo je začelo razmišljati o lastnem življenju z vidika oddaljenih ali možnih ciljev.

Zadnja etapa v razvoju uma pa je po Kantu

dojetje, da je človek »*smoter narave* (prav tam, 37).« Če na tej točki dobronamerno izpustimo tradicionalno krščansko predstavo, da je narava tukaj zato, da služi človeku, je pomembno, da so po Kantu prav vsi ljudje enako upravičeni do naravnih darov: »Tako je človek postal *enak vsem umnim bitjem*, ne glede na njihov status: namreč vpričo zahteve, *da je on sam smoter*, da ga morajo tudi vsi ostali ceniti kot takšnega in da ga ne sme nihče uporabljati zgolj kot sredstvo za kakšne druge namere. Osnova takšne brezpogojne enakosti med ljudmi tiči tukaj in ne v umu, ki se ga običajno obravnava kot golo orodje za zadovoljitev številnih nagnjenj. Tukaj tiči celo enakost človeka z višjimi bitji, ki bi glede na naravne talente sicer lahko bila v neprimerljivi prednosti, a ki zato še nimajo pravice, da bi mu vladala po mili volji. Zato je omenjeni korak hkrati tudi povezan z *izpustitvijo* človeka iz materinskega naročja narave (prav tam, 38).«

Osnova brezpogojne enakosti med vsemi ljudmi in sploh enakosti med vsemi umnimi bitji potemtakem ni instrumentalni razum/um temveč moralni um. Hermanova pravi, da razumevanje sebe in drugih kot enakih šele omogoča življenje v družbi. Čeprav smo se nemara začeli združevati zaradi koristi (načelo samoljubja), pa so prave družbene vezi funkcija moralnega uma, ki identificira vrednost človeškosti tako, da jo loči od uporabne vrednosti živali, rastlin in preostale narave (Herman 2000, 261). Razvoj razuma/uma tako spremeni samo človeško naravo: omogoči nove (racionalne) želje in nove moči.

Kant, kot rečeno, po eni strani priznava delovanje slepih mehanizmov: »Stiska je tisto, kar prisili človeka, ki se sicer tako navdušuje za nevezano svobodo, da stopi v to stanje prisile; in sicer najvišja stiska med vsemi, se pravi stiska, ki jo ljudje drug drugemu povzročajo sami, saj so njihova nagnjenja vzrok za to, da v divji svobodi ne morejo dolgo obstajati drug ob drugem (Kant 2006, 10).« Toda po drugi strani se sklicuje na idejo, ki »je vendarle neizogiben

izhod iz stiske (prav tam, 12)«, namreč na korak v zvezo ljudstev oziroma na kozmopolitizem. In prav v tem se kaže njegov optimistični, progresivni pogled, ki postavlja človeštvo in vsakogar med nami pred nalogo. Če hočemo doseči razsvetljeno dobo, moramo doseči »*obče kozmopolitsko stanje* kot poganjek, v katerem se razvijejo vse izvirne zasnove človeškega rodu (prav tam, 16).«

Ali še določneje: »*Filozofski poskus, da bi občo zgodovino razdelali glede na načrt narave, ki meri na popolno civilno združenje v človeškem rodu, moramo obravnavati kot nekaj možnega in kot nekaj, kar samo prispeva k tej nameri* (prav tam, 17).«

Gre za filozofski poskus, ki stremlje k idealu, in čeravno tega ideala ni mogoče povsem doseči, pa lahko po Kantu vsaj upamo, da se mu bomo približali (prav tam, 11) oziroma da ne bomo obupali vpričo dejanske zgodovine, ki »deluje kot nenehen ugovor proti temu (prav tam, 18)« idealu.

Ali kot to razvije Hermanova. Glede na to, da je razvoj človeštva projekt generacij, ki se uresničuje onkraj dobrih namer posameznikov, in da se ta razvoj dogaja brez vidnih zunanjih znakov (znamenj) – vidne so vojne in ekonomsko zatiranje – postane pomembno, kako nekdo, ki se nahaja znotraj tega procesa, vidi stvari (Herman 2000, 266). Pomembno je torej, kako stremimo k idealu in da sploh stremimo.

Prepričanje, da se naše delovanje odvija v toku, kjer se stvari izboljšujejo, nam omogoča – tako Hermanova – razviti vztrajnost, strpnost, širokosrčnost, odpuščanje ipd. Pri teh vrlinah ne gre le za to, da naredijo posameznika boljšega, pač pa hkrati pomagajo pri trajnem moralnem napredku. »Če verjamemo, da je lahko posledica naših dejanj sčasoma pozitivna, bomo morda sprejeli cilje in potrdili institucije, ki podpirajo smer spremembe, čeprav to vključuje določeno tveganje in žrtvovanje (prav tam, 266).« V odsočnosti tega prepričanja izgubimo pomembne

razloge za sprejemanje tveganja. »Mišljenje, da ima zgodovina smer, pomaga zgodovini dati to smer (prav tam).« Seveda pa mora to mišljenje ali progresivno naracijo, ki je očitno performativna, deliti ustrezno velik del skupnosti, ker je to pogoj za zavestno spreminjanje institucij.

Kant je, kot smo omenili zgoraj, upravičeval pomen ideala oziroma upanja, da se bo človeška narava skozi rodove razvijala z idejo, da človeštvo ne pozna svojih meja razvoja. Hkrati je, po logiki ker zmorem tudi moram, človeštvu naložil dolžnost ali kar poslanstvo razvijanja tega ideala. In kot smo tudi že ugotovili, lahko to, kot pravi Kant v tekstu *O pedagogiki*, uspele človeštvu kot celoti (Kant 1988, 150–1). Posameznik pa se bo temu smotru predal in mu podredil svoje življenje le, če bo ponotrnilj vrlino.

S tem smo znova pri vzgoji oziroma pouku filozofije. Takšna subjektivacija ali podreditev oziroma razvijanje zasnov za predpostavljene napredek (smoter) je po Kantu umetnost, pri čemer mora izvajanje te umetnosti – vzgoje človeštva skozi rodove – prevzeti pedagogika, a le pod pogojem, da postane znanost (prav tam, 152). Lahko bi rekli znanstvena umetnost. Razvijanje naravnih zasnov se po njegovem namreč ne zgodi samo od sebe, zato je vzgoja nekaj umetnega, še več, je umetnost. Toda zgolj umetnost je premalo: »Umetnost vzgoje ali pedagogika mora [...] postati razsodna (prav tam, 152).« Brez tega ne more biti pravilno usmerjena, torej usmerjena v smislu *Bildung*. Eden izmed vidikov pravilne usmerjenosti je po Kantu prav ta, da otrok ne smemo vzgajati za sedanost, temveč za prihodnost: »[...] otroke se naj vzgaja tako, kot je primerno, ne sedanjemu, temveč bodočemu, po možnosti boljšemu stanju človeškega rodu, to je: ideji človeštva in njegovega celotnega poslanstva (prav tam, 152).« Vzgoja mora torej soustvarjati boljše stanje sveta in kot taka slediti zastavljeni nalogi, idealu, ki ga Kant naloži človeštvu. Nikakor pa ni vzgoja namenjena (tako kot danes) uspehu v tem svetu, čeprav Kant najbrž tudi tega v imenu

blaginje ne bi kar zanemarlil, vsekakor pa bi zavrnil učenje kritičnega mišljenja v imenu bogatenja, ekonomske tekmovalnosti, podjetništva ipd.

Takšna vzgoja nadalje implicira – kot lahko preberemo v tekstu *Ideja k obči zgodovini s kozmopolitskega gledišča* – da naravi (njeni smotrni usmerjenosti) sploh ne gre za to, »da bi človek živel dobro, pač pa ji je šlo za to, da naj se s svojim delovanjem privede do stopnje, da lahko s svojim ravnanjem postane vreden življenja in dobropoučtja (Kant 2006, 8).«

Ovire, ki se zoperstavljajo izgradnji človeštva

Seveda pa se vzgoja, ki sledi Kantovemu smotru (idealu) ali boljšemu stanju sveta, sooča s težavami. Kant omenja zlasti dve: »(1) Starši namreč navadno skrbijo le za to, da njihovim otrokom v svetu dobro uspeva, in (2) vladarji obravnavajo svoje podanike le kot instrumente za svoje zadeve (Kant 1988, 152).« Zanimivo je, da je za Kanta oboje nekakšna privatizacija vzgoje. Zasebno ali privatno v kantovskem pomenu je tako tisto, kar odvrča od smotra (ideala) *Bildung*, od tega, »za kar je človeštvo namenjeno in za kar ima tudi zasnovo (prav tam, 153)«. Zasebna vzgoja je po Kantu egoistična. Egoističnega posameznika – tako v tekstu *O pedagogiki* kot v tekstu *Ideja k obči zgodovini s kozmopolitskega gledišča* – primerja z drevesom, ki raste na samem, kjer ne naleti na noben odpor. Zato raste krivo, zverženo in preveč razprošča veje na vse strani. Tudi državniki, ki skrbijo le za neko posamezno (državo), »nimajo pred očmi tistega, kar je najboljšje za svet, temveč nasprotno, zlasti le blagostanje svoje države (prav tam, 153)«. Ker dajejo za to še denar, menijo, da imajo izrecno pravico, da zarišejo učni načrt, kar zavira razvoj človeških potencialov. Takšne države, bi lahko rekli, se nato preveč razrastejo in postanejo slabo družbeno okolje za vzgojo moralnosti in sploh za svobodo mišljenja.

J. B. Schneewind v tekstu *Avtonomija, dolžnost in vrlina: pregled Kantove moralne filozofije* (1999) v tej zvezi zapiše naslednjo tehtno misel, s katero osvetli Kantovo poudarjanje pomena družbenega okolja: »Ker smo avtonomni, mora biti vsakomur omogočen družbeni prostor, v katerem se lahko svobodno odločimo za svoje lastno dejanje. Ta svoboda ne more biti omejena na člane nekega privilegiranega razreda. Struktura družbe mora odražati in izražati skupno in enako moralno zmožnost njenih članov (Schneewind 1999, 310).«

Schneewind na tej točki navede odlomek teksta *In our condition* iz Kantovega predkritičnega obdobja, ki je nastal okoli leta 1764:

»Ko je nepravilnost splošna in postane stalnica, naravne pravice podrejenih (navadnih ljudi, nižjega sloja) izginejo. Zaradi tega se spremenijo v dolžnike. Nadrejeni (vladajoči) jim ničesar ne dolgujejo. Tako so ti nadrejeni poimenovani milostljiva gospoda. Tisti pa, ki od njih ničesar ne potrebuje in mu ni potrebno postati njihov dolžnik, ne rabi te podložnosti.«

»Družba, ki je zgrajena na vrlini dobrohotnosti (dobrote, radodarnosti) in prijaznosti, je za Kanta družba, ki ne zahteva le neenakosti, temveč tudi klečeplazenje (servilnost). Če ni nič resnično moje, če je moje le to, kar mi nekdo milostno podari, potem sem za večno odvisen od čustev, ki jih darovalec goji do mene. S tem je ogrožena moja neodvisnost kot avtonomnega bitja. Temu se je moč izogniti le, če lahko zahtevam tisto, kar mi po pravici pripada (prav tam, 311).«

V komentarju, ki ga je Kant napisal nekaj let pozneje, je to še jasneje povedano:

»Mnogim ljudem je v zadovoljstvo opravljati dobra dela, toda zato nočejo sprejeti zaveze do drugih. Če se jim kdo ponižno (klečeplazno) približa, bodo zanj sicer storili vse, nočejo pa priznati pravice, ki jo imajo ti ljudje – vidijo jih preprosto kot objekte svoje lastne velikodušnosti.

sti. Nikakor ni vseeno, pod kakšnimi pogoji mi nekaj pripada. Kar mi pripada po pravici, mi ne more biti dodeljeno šele, če za to prosim (prav tam, 311).«

Kant se je potemtakem že zelo zgodaj zanimal za družbeno okolje, v katerem se odvija vzgoja. V zgornjih navedkih se je spopadal z dobrohotnim paternalizmom in klečeplaznostjo, ki moralo in družbo podvržeta naključjem in čustvenim nagnjenjem.

Schneewind poudarja, da je Kant povezoval tri temeljne ideje moralnosti: idejo moralne vrednosti dejavnika (akterja), idejo pravilnega ravnanja in idejo, da je stanje stvari dobro. Družbenega okolja ali dobrega stanja stvari sicer ni postavil v samo središče, kot vemo je to mesto rezervirano za pojem dobrega akterja, čigar volja je določena *a priori* (s čimer je ohranil zlasti avtonomijo akterja, ker bi bila v nasprotnem volja določena heteronomno). A to ne pomeni, da ga ni skrbelo za dobro stanje stvari (dobro urejeno družbo). Brez posredovanja ali vzratnega delovanja družbe na posameznika bi se prizadevanja vsake generacije posebej porazgubila, hkrati pa bi, kot lahko razberemo v tekstu *O pedagogiki*, vzgoja vedno ostala zasebna ali oblika dresure, plen paternalizma. Za nameček ne bi bilo izobražene javnosti, ki je pri Kantu nujni, čeprav ne tudi zadostni pogoj svobode mišljenja in enakosti svobodnih subjektov.

Tako je šele »dovršena javna vzgoja tista, ki združuje oboje, poučevanje in moralno oblikovanje kot *Bildung* (Kant 1988, 156)«. Javna vzgoja je tako koristnejša kot domača, ki pogosto samo poudari in pomnoži družinske napake. V javnih zavodih, ki bi bili dobro organizirani in kjer bi bila vzgoja podrejena zgoraj omenjenemu smotru (idealu), bi potem »oblikovali subjekte« (*Bildung*), ki bi bili (kot starši) šele zmožni tudi dobre domače vzgoje (prav tam, 157), se pravi vzgoje lastnih otrok (discipliniranja), preden bi ti vstopili v javne šole (prav tam) in bi nato (kot starši) znova vzgajali

še boljšo generacijo otrok itd.

Povzetek

Pri Kantu je moralna vzgoja ali razsvetljevanje domena javne vzgoje in kot javna je podrejena smotru izboljševanja človeškega rodu, to je idealu kozmopolitske družbe. Pri tem kot nujni pogoj nastopa kakovost družbenega okolja: družbenih institucij. Tako je organizacija javnih šolskih zavodov že del dobrega stanja stvari ali dobro urejene družbe. Ali kot pravi Hermanova:

»Lahko bi rekli, da se moralno življenje odvija v skupnosti, ki moralno presoja. Pravila, s katerimi so poudarjene lastnosti naših okoliščin, ki zahtevajo moralno pozornost, kakor tudi regulatorna načela preudarjanja, so družbena pravila, pridobljena z udeležbo v moralni skupnosti. Tudi najbolj temeljna moralna dejstva – kaj je dojeta kot škoda, ki terja moralni odziv, ali kaj se je uveljavilo kot pogoj utemeljenega soglasja – so funkcije družbene prakse. Niti moralne okoliščine moralnega akterja, kakor tudi ne njihove dolžnosti niso razumljive brez umestitve v družbeni okvir. To niso nekakšne blodnje ali nekaj, čemur bi se lahko idealna moralna teorija izognila (Herman 2000, 264).«

Moralni pojmi torej niso nekaj zunanjega moralnim akterjem. Moralni akterji, poudarja Hermanova, s temi pojmi mislijo skupaj z drugimi. Toda to je mogoče le, če so tudi družbene institucije, skozi katere pridobimo moralno vzgojenost, z moralnega vidika dobro utemeljene, česar pa ne moremo trditi, kot se je zavedal ravno Kant. Nastale so kot posledica delovanja različnih sil, ki niso vse bile zavestne. Niso torej vse institucije dobre. Zato mora moralna izobrazba zagotoviti tudi orodja kritike. Slabe institucije je treba preoblikovati, ali jih postavi na novo, če njihova »naravna« zgodovina ne zagotavlja moralne vsebine (prav tam, 265).

Videli smo, da je Kant predpostavil postopen moralni napredek skozi generacije in da je

dovolj jasno ločil javno in zasebno vzgojo. Javna vzgoja, ki je nasprotje od zasebne (družinske, državne, verske in vzgoje, podrejene ekonomiji ali bogatenju), je namreč pri Kantu izrecno »narejena kozmopolitsko (Kant 1988, 153)«. Vzgojni ideal je tako za Kanta – podobno kot za Russlla (glej zgoraj) – kozmopolitski. Še več, lahko bi rekli, da je kozmopolitsko organizirano človeštvo končni cilj, ko gre za dobro stanje stvari (dobro urejeno družbo) in navsezadnje tudi pogoj za vzgojo resnično avtonomnih osebnosti.

Bildung (izgradnja, modrost in oblikovanje dobrega načina mišljenja), moraliziranje, avtonomija (svoboda od in za, svoboda mišljenja in govora), razsvetljenstvo, dobro urejena družba (kot pogoj svobode mišljenja), obstoj javnosti (javno mišljenje in javno izobraževanje), kozmopolitstvo (kozmpolitska javnost kot edina zares dobro urejena družba), enakost med ljudmi (nihče ne more biti sredstvo za drugega), progresivizem in optimizem ter filozofiranje v funkciji vzgoje članov dobro urejene kozmopolitske družbe so v Kantovem pojmovanju vzgoje tesno povezani pojmi. Tvorijo pojmovno mrežo njegovega razmisleka v zgodovinsko-političnih spisih. Tako nam navedki iz različnih Kantovih političnih spisov govorijo eno in isto zgodbo. Na primer, v tekstu *O pedagogiki* preberemo: »Živimo v času discipliniranja, kulture in civiliziranja, toda še zdaleč ne v času moraliziranja. Pri zdajšnjem stanju ljudi je moč reči, da sreča držav narašča hkrati z bedo ljudi (prav tam, 155).« Ta stavek zgolj ponovi sporočilo iz teksta *Kaj je razsvetljenstvo*, namreč, da ne živimo v razsvetljeni dobi, temveč v obdobju razsvetljenstva, in seveda sporočilo iz *Ideje*, da nas je zgodovinski razvoj pripeljal do stanja kultiviranosti oziroma civiliziranosti, nismo pa še dosegli stanja moraliziranosti (Kant 2006, 14).

A da bi se nekoč približali idealu, razsvetljeni dobi, stanju enakosti med ljudmi, kjer ni izkoriščanja (kjer ni nihče sredstvo za drugega) mora – po Kantu – čim več ljudi začeti filozofirati (ali pristno kritično misliti), s čimer bodo vzpo-

stavili izobraženo javnost, ki lahko ohranja svobodo mišljenja in enakost, s tem pa ustvarja pogoje tudi za filozofiranje samo.

Literatura:

Herman, Barbara: Training to Autonomy: Kant and the Question of Moral Education. V: *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, str. 255–272. Ed. Amélie Oksenberg Rorty. Routledge 1998 (2000).

Kant, Immanuel: Domnevni začetek zgodovine človeštva (2006). V: *Zgodovinsko-politični spisi*. Philosophica. Series Classica. Založba ZRC, ZRC SAZU. Ljubljana, str. 31–46.

Kant, Immanuel: Najava magistra Immanuela Kanta o poteku njegovih predavanj v zimskem semestru 1765–1766 (2010). V: Immanuel Kant: *Predkritični spisi*, 329–339. Philosophica. Series Classica. Ljubljana, Založba ZRC, ZRC SAZU.

Kant, Immanuel: O Pedagogiki (1988). V: *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, str. 147–158. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Kant, Immanuel: *Ideja k obči zgodovini s kozmopolitskega gledišča* (2006). V: *Zgodovinsko-politični spisi*. Philosophica. Series Classica. Založba ZRC, ZRC SAZU. Ljubljana, str. 3–19.

Kant, Immanuel: *O reklu: V teoriji je to morda pravilno, ne velja pa za prakso* (2006). V: Immanuel Kant: *Zgodovinsko-politični spisi*, 47–85. Philosophica. Series Classica. Ljubljana, Založba ZRC, ZRC SAZU.

Kant, Immanuel: Odgovor na vprašanje: kaj je razsvetljenstvo? 1784 (2006). V: Immanuel Kant: *Zgodovinsko-politični spisi*, 21–29. Philosophica. Series Classica. Ljubljana, Založba ZRC, ZRC SAZU.

Kant, Immanuel: *Kritika praktičnega uma* (1993). Zbirka Analecta. Društvo za teoretsko psihoanalizo. Ljubljana.

Miller, David: *Politična filozofija – zelo kratek uvod* (2007). Knjižna zbirka Kratka; Krtina. Ljubljana.

Munzel, G. Felicitas: Kant, Hegel and the Rise of Pedagogical Science (2006). V: *A Companion to the Philosophy of Education*, 113–129. Ur. Randall Curren. Blackwell Publishing.

Russell, Bertrand: Vrednost filozofije (1995). V: *FNM 2/3 1995 – filozofska revija za učitelje filozofije, dijake in študente*, str. 9–11. Ljubljana, Republiški izpitni center Ljubljana.

Schneewind, J. B.: Autonomy, obligation and virtue: An overview of Kant's moral philosophy (1992/1999). V: *The Cambridge Companion to Kant*, str. 309–341. Uredil. Paul Guyer. Press Syndicate of the University of Cambridge.

Siegel, Harvey: Cultivating Reason (2006). V: *A Companion to the Philosophy of Education*, 305–319. Ur. Randall Curren. Blackwell Publishing. (Slovenski prevod: Siegel, Harvey: Kultiviranje razuma (2008). V: *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXXIX, št. 4, 2008, str. 21–31. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.)

Šimenc, Marjan: *Didaktika filozofije* (2006). Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.

Vogl, Joseph: *Prikazen kapitala* (2012). Zbirka Krt, 166. Krtina. Ljubljana.

Filozofija in literatura

Mateja Gregorič Jagodic

Jadran kot avtobiografska zgodba v Vojnovičevi Figi

V svoji razlagi enega od letošnjih maturitetnih romanov bomo izhajali iz njegovega predzadnjega, XVI. poglavja. V njem Jadran Dizdar začne ob partneričinem prvoosebnem zavračanju njegove avtobiografske zgodbe kot opravičila za njegovo sovraštvo, ki ga čustveno najbolj opredeljuje, tudi sam problematizirati svojo zgodbo. Razumevanja *Fige* se bomo lotili z makroravni Nietzschejevega perspektivizma in Dennettovega razumevanja jaza, nato pa perspektivizem prenesli na mikroraven posameznika. Avtobiografsko zgodbo bomo razumeli kot stvaritev posameznikovega jaza, za katero je značilna samoprevara z vidika Hannah Arendt. Nato bomo poskušali s Sartrovim pojmovanjem intersubjektivnosti razumeti Jadranovo potrebo po osamljenosti kot negativni svobodi od vsaj fizične prisotnosti ljudi. Prispevek bomo zaključili s svojo interpretacijo Jadranovega metaforičnega iskanja fige za Anjo.

Perspektivizem

Za Nietzscheja velja perspektivizem zavesti tako za vso znanost kot vso dotedanjo filozofijo. Različne znanstvene teorije in filozofije so zanj subjektivne fikcije: zanj je npr. tudi atom zgolj fikcija znanstvenikov. *Perspektivizem je torej konstruiranje sveta tako, da nek center sile izhaja iz sebe. Pri postavljanju perspektiv (pojmov, rodov, zakonov ...) gre za prirejanje nekega sveta, v katerem je omogočena naša eksistenca.* (Misel v poševnem tisku je povzeta po: Nietzsche 1991, 359) S Camusovimi

besedami bi lahko rekli, da je svet, ki ga je mogoče razložiti, pa čeprav s slabimi razlogi, domačen svet. V veselju, v katerem na lepem zmanjka slepil in spoznanj, pa se človek začuti tujec. (Camus 1980, 25) Zanj namreč »ni bitja, če le ima količjak zavesti, ki se ne bi ubijalo s tem, da bi se dokopalo do obrazcev ali stališč, s katerimi bi lahko svoje bivanje zaokrožilo v toliko pogrešano enotnost«. (Camus 1980, 397) Če se Nietzschejeva in Camusova misel nanašata na človeka na splošno, lahko prek misli Franka Ramseyja sestopimo na raven posameznika: »Moja slika sveta ni narisana v kakšnem merilu, temveč v perspektivi. Ospredje so zavzeli ljudje ...« (Citirano po: Blackburn 2018, 82) Menimo torej, da je predstavljeni perspektivizem kot prirejanje sveta z ustvarjanjem subjektivnih fikcij v zavesti vzporeden prirejanju sveta in posameznikovega življenja z ustvarjanjem svoje fiktivne zgodbe na osebni ravni. Z njo želi posameznik sebi priličiti svet, da bi mu bil domačen, svojemu življenju pa podati smiselno zaokroženost. *Avtobiografska zgodba je tako za nas neki fiktivni konstrukt, ki izvira iz posameznikovega jaza.*

Človek, zgodbe in avtobiografija

Daniel C. Dennett se ukvarja s človekom kot bitjem samoreprezentacije. Ko »primerja« človeški jaz z jazom rakov samotarcev, ugotavlja, da je najpomembnejša razlika med njima, da rak samotarec ne govori. »Rak samotarec je narejen tako, da si poišče hiško. Lahko bi rekli, da njegova organizacija *implicitira* hiško in ga zato v zelo šibkem smislu implicitno *reprezentira* s hiško, ne moremo pa v nobenem drugem in močnejšem smislu reči, da rak *reprezentira samega sebe* s hiško. Rak ne pozna samoreprezentacije. (...) Po drugi strani pa smo ljudje

nenehno zaposleni s tem, da se predstavljamo sebi in drugim ter tako *reprezentiramo* sami sebe – v jeziku in kretnjah, navznoter in navzven. Najočitnejša okoljska razlika, ki bi utegnili pojasniti to vedenjsko razliko med nami in živalmi, je vedenje samo. Naše človeško okolje ne vsebuje samo hrane in zatočišča, ogrožajočih sovražnikov (boj ali beg) in potencialnih paritvenih partnerjev, temveč tudi besede, besede, besede. Besede so izjemno vplivne prvine našega okolja, ki jih zlahka vgradimo v svoj sistem: zaužijemo jih in izločamo ter z njimi tkemo pajkovim mrežam podobne samovarovalne *pripovedi*.« (Dennett 2012, 492/493) Te besede se ob vstopu v našo notranjost zelo rade polastijo oblasti in iz surovin, ki jih najdejo v možganih, izdelajo nas same. »*Naša temeljna taktika samoobrambe, samonadzora in samodoločanja (...) (je) pripovedovanje ter zlasti izmišljanje in nadziranje zgodb, ki jih pripovedujemo drugim – in sebi – o tem, kdo smo.*« (Poudarek je avtoričin) Dennett nato nadaljuje, da nam (za razliko od profesionalnih človeških pripovedovalcev zgodb) »ni treba zavestno in hote premlevati, katere pripovedi bomo povedali in kako jih bomo povedali. Naše zgodbe so (s)pletene, a večinoma mi ne (s)pletemo njih, temveč one (s)pletejo nas. Človeška zavest in pripovedni jaz sta njihova produkta, ne njihova vira.« (isto, 493)

Čeprav se Dennett ukvarja z bistveno ločnico med živalmi in človekom na splošno, bomo prevzeli njegov pogled na samovarovalno pripoved, ki je značilna za človeka, a s to razliko, da *menimo, da je za avtobiografsko pripovedovanje značilno, da v tem primeru pride do preobrata: tu jaz, spleten iz zgodb (za naše namene bi jih bilo morda primerneje imenovati predzgodbe), postane vir za svojo avtobiografsko zgodbo, v kateri vsak človek postane do neke mere »profesionalni pripovedovalec« kot njen ustvarjalec.* Izhajali bomo iz Aleksandrovega razmišljanja med njegovim bivanjem v Egiptu iz *Fige*, ko premišljuje, kaj vse bi rad pripovedoval Jani, svoji ženi:

»Potlačene identitete niso nikdar zares potlačene, (...) delujejo iz podtalja, neprestano, in ko privrejo na plan, so lahko pogubnejše od vseh drugih identitet, saj ima vse, kar je zaničevano in odrinjeno, neko posebno moč, da lahko v trenutku prevlada nad nami, prevlada nad vsem, kar mislimo, da smo.« (Vojnović 2016, 177) Tako je nad Jadranom, ne da bi se tega zavedal, prevladala identiteta žrtve, ki jo v XVI. poglavju v obliki »pogovora« z njim prepriša Anja kot prvoosebna pripovedovalka. Partnerica začne spodbijanje Jadranove avtobiografske zgodbe z naslednjimi besedami: »Zdaj mislim, da si ti iz svojega življenja spletel v glavi eno veliko zgodbo, en velik debel roman si spletel (*ves roman Figa se po avtoričinem mnenju v XVI. poglavju vzvratno pretvori v Jadranovo avtobiografsko zgodbo*), da si ustvaril eno rdečo nit v tem svojem kaosu, vse si nas povezal med seboj, tudi mene in mojo družino, da bi le osmisli svoj nesmisel, da bi si dokazal, kako je vse, kar se je zgodilo Aleksandru in Jani, povezano s tem, kar se je zgodilo Safetu in Vesni, in da je vse to povezano z nama in s tabo in s tem, kar čutiš. (...) ... vsa ta življenja (so se) združila v tebi, vsa obžalovanja, hrepenenja, kesanja, obupavanja in razočaranja, da je vse to zdaj v tebi in da jih ti zdaj živiš naprej, kakor da ni nihče od teh ljudi umrl, kakor bi bili vsi ti ljudje ujeti v tebi kakor jantarju, zamrznjeni v času.« (...) Na tem mestu ga Anja nato opomni, da se je zapredel v širšo »predzgodbo« žrtve, ki je zdaj priplavala na plano: »Vidiš, jaz verjamem, (...) da si vse to moral povezati v eno zgodbo, da ne bi ostalo razmetano po koticikih tvojih spominov, da ne bi bil le poln majhnih nesmislov, moral si dati vsemu temu višji smoter, z uvodom, jedrom in zaključkom, zgodbo, iz katere se napaja tvoje sovraštvo, s pomočjo katere si se prepričal, da se je vse zarotilo proti tebi, vse to pa le zato, da se lahko počutiš kot žrtev in pravično sovražiš vse svoje krvnike. (...) Ti si ustvaril veliko zgodbo svojega sovraštva.« Le tako je namreč Jadranov svet lahko sklenjen, ker je med vsem vzpostavil povezave. A zanj je to otročje, saj »odrasli sprejememo,

da svet ne pozna smisla, da pozna le naključja in da se stvari dogajajo neodvisno od nas in da je zaman iskati njihove vzroke, svet je kaos in otročje ga je na silo riniti v zgodbo (...) samo sprejeti nočeš, ker to zgodbo potrebuješ, ker se ne znaš in nočeš odreči svojemu sovraštvu ...» Nato sledi Anjin sklep: »... razumem, da te je strah in da si pripoveduješ zgodbe le zato, da bi se opravičil sam pred seboj in morda tudi pred mano ...« Do tega mesta je Jadran spletal »predzgodbe« v avtobiografijo žrtve, *a človek ima tudi sposobnost odložiti »očala« in spremeniti perspektivo, s katero se je pred tem osmišljal*. XVI. poglavje se tako izteče v sesutje Jadraneve avtobiografske zgodbe, s katero se je samo-reprezentiral tako sebi kot partnerici; XVII. poglavje nam predstavi Jadrana, ki je zavestno opustil v predhodnem poglavju problematizirano identiteto žrtve tako, da se roman konča z drugačnim – spremenjenim Jadranom.

Avtobiografija kot samoprevara

Svoje razumevanje avtobiografske zgodbe kot stvaritve človekovega jaza bomo podkrepili tudi z mislijo Hannah Arendt, da je človekova sposobnost laganja eden od dokazov za njegovo svobodo. Za Jadrano avtobiografsko zgodbo je namreč značilna tudi samoprevara v tem pomenu. Samoprevara še zmeraj predpostavlja razlikovanje med resnico in neresnico, med dejstvi in izmišljotinami. Hkrati Arendtova prav v sposobnosti laganja odkriva dokaz, da obstaja svoboda kot možnost, da se lahko odlepimo od razmer, ki nas pogojujejo. Ugotavlja, da se lažnivec okorišča z nesporno povezanostjo med človeško sposobnostjo spreminjati stvari in skrivnostno zmožnostjo na primer reči »sonce sije«, medtem ko zunaj močno dežuje. Če bi bilo naše obnašanje res tako zelo pogojeno, kot trdi marsikateri strokovnjak za vedenje, bi nikdar ne mogli doseči tega malega čudeža. To pa pomeni, da sodi naša zmožnost laganja k maloštevilnim dokazom, da svoboda dejansko obstaja. Razmere, v katerih živimo in ki nas pogojujejo, lahko spreminjamo le, ker smo

kljub vsej pogojenosti relativno svobodni glede nanje. Prav ta svoboda pa hkrati omogoča laganje, ki jo zlorablja in pervertira. (Povzeto po: Arendt 2010) Podobno razmišljanje ima tudi Vesna, Jadranova mati, ob družinskih fotografijah v II. poglavju: »Zakaj bi pripovedoval grde zgodbe samo zato, ker so se zares zgodile? Zakaj bi se jih spominjal? Življenje je bilo za njih res to, kar so si sami zapomnili, nas pa silijo, da se spominjamo vsega, vsiljujejo nam naše lastno življenje, oblikovano po tujih željah. Mi nimamo več svobode. Ker svoboda je v prekranju, v prevarah, v izmišljanju, v zavajanju. Sebe in drugih. To je svoboda. Da se vidiš, kakršnega se želiš videti, ne takšnega, kakršnega te vidijo drugi.« (Vojnović 2016, 50) A vrnimo se k Jadranu, ki v nadaljevanju »pogovora« z Anjo razkrije, da je v svoji avtobiografski zgodbi uporabil zgoraj predstavljeni postopek samoprevare: »Pojasnjuje me, prelaga odgovornost zame na zunanje, od mene neodvisne okoliščine. V njej sem jaz le posledica vsega, kar se je zgodilo Aleksandru in Jani, Vesni in Safetu. Jaz sem le posledica, vzroki pa so izmišljeni, Anja, priznam, a takšna je narava avtobiografskih zgodb. Na koncu pridemo do sebe, do takšnih, kakršni smo, končnega izida zgodbe ne moremo spremeniti, ga olepševati, ker mi smo tu, vsem na očeh, z vsemi svojimi hibami, zato moramo prikrajati tisto, česar ni več in kar ne more pričati o naših lažeh, lahko si izmišljujemo svojo preteklost, njej je vseeno, ona nam predruženja ne bo zamerila. Priznam, Anja, moja zgodba je ena velika laž, navadna pravljica za lahko noč ... (...) V tej zgodbi, Anja, v tako urejenem in lepem svetu, se razumem, razumem to, kar čutim, in razumem to, kar počnem. Ta zgodba mi omogoča, da sem lahko to, kar sem, da sem lahko jaz. (...) ... a ko ostanem brez svoje zgodbe, Anja, kaj mi preostane? (...) Priznam, da Safeta morda nikdar niso zares izbrisali, da je on morda sam odšel tja, kjer ni bilo Vesne in ni bilo mene. In da je morda tudi Aleksandra le privlačila svoboda Egipta, morda sploh ni bilo Mihelčiča, ki bi ga odgnal od tu, od njegove Jane.« (isto, 378/379/380)

Jadran zdaj namreč govori o tem, česar ni bilo; zaveda se, da mora biti popolnoma odkrit, saj je na kocki njun partnerski odnos. Prizna, da ima Anja morda prav: »Morda moja preteklost res nisem jaz, morda je to res le moja otročja potreba po osmišljanju nesmisla, morda je moje izmišljanje zgodb naivna norost, ker ni nič tako preprosto in mi nismo tako preprosti, in morda na tem svetu sploh ne bi smelo biti zgodb, ker so vse zgodbe tu le zato, da nam pojasnjujejo, česar se ne da pojasniti.« (isto, 379/380)

Anjina neizprosost

V obravnavanem odlomku je Anja do Jadrana podobno neizproсна kot Ines do Garcina v Sartrovih *Zaprthi vratih*. Anja ga namreč opomni, da ni nobenih izgovorov, v *Jadranovem primeru na determinizmu*: »... imaš problem, ker v tvojem svetu, tistem, ki je zares tvoj, sploh ni tvojih stopinj, so le stopinje drugih, v katere stopaš. Morda to ravnokar počneš, na še enem svojem begu od tukaj in zdaj, ker ti nimaš dovolj poguma, da bi lahko bil tukaj in zdaj, kjer ni tvoj svet. Vse to tvoje vračanje nazaj pa je en sam pobeg od tu, bojiš se pozabiti, ker bi potem ostalo samo to, česar se najbolj bojiš. In ti se najbolj bojiš sedanjosti, ta te plaši, v njej ne znaš biti, ker nisi nikdar niti poskušal biti v njej, z mano. Večno odsoten. Za prisotnost je potreben pogum, moški v tvojem svetu bežijo.« (isto, 370/371) Prav tako je Anja tista, ki ga opomni na otročjost njegovih poskusov, da bi dal z *zgodbo* razdrobljenemu življenju višji smoter, saj odrasli sprejmejo, »da svet ne pozna smisla, da pozna le naključja in da se stvari dogajajo neodvisno od nas in da je zaman iskati njihove vzroke, svet je kaos in otročje ga je na silo riniti v zgodbo«. (isto, 378) Pozove ga, naj sprejme absurdnost v Camusovem smislu: »O tem svetu ne morem reči nič drugega kot to, da ni razumen. Absurdno pa je srečanje te iracionalnosti z obupno željo po jasnosti, katere klic odmeva v človekovem najglobljem dnu. Absurdnost je prav tako odvisna od človeka kot od sveta. Za sedaj je edina vez med njima.« (Camus 1980, 37)

Anja pravzaprav napade tudi iluzijo avtobiografske zgodbe kot zaokrožene celote, saj ne ustreza nerazumnosti sveta in človekovega življenja. Od Wittgensteina si lahko sposodimo njegovo prisposodbo očal. Jadran si je s svojo avtobiografsko zgodbo »nadel očala«. Svoje življenje razume skozi njihova stekla. Iluzije zgodbe z uvodom, jedrom in zaključkom ne vidi, zato niti ne pomisli, da bi jo opustil. Anthony Kenny glede naloge filozofije pri Wittgensteinu izpelje sklep, da je njena naloga »destrukcija filozofskih iluzij, gradov v oblakih, ki jih gradi slaba filozofija«. (Citirano po: Šimenc 2016, 104) Če za filozofijo kot terapijo velja, da je njena naloga, da najprej sprejme teze filozofov, ki živijo v svetu iluzij, in tako vstopi v njihov svet, to stori zato, da v njegovi notranjosti pokaže na njegovo zgrešenost. Ravno na ta način se Anja loti koncepta sklenjene zgodbe kot smiselne pripovedi z uvodom, jedrom in zaključkom. Na zgrešenost Jadranove perspektive razumevanja sebe kot produkta, v katerega se stekajo vse rodovne zgodbe, pokaže Anja tako, da svojega partnerja razkrinka in ga opozori, da je zgodba le iluzija, s katero opravičuje svoje sovraštvo in strah, da bi živel z njo v sedanjosti. Hkrati tako želi opravičiti s še eno »predzgodbo«, in sicer z identiteto moških iz Jadranovega sveta, ki zbežijo.

Osamljenost kot negativna svoboda – odsotnost »ogledala«

Vojnovičeva *Figa* se zaključuje s tetinim in z materinim odhodom iz Momljana, Jadran pa je ob kuhanju kave samo sebi v dedovi hiši ostal brez »ogledala« tako v Vesninem kot Sartrovem smislu: »Prvič v življenju mi je bilo popolnoma vseeno za mnenja drugih in odločil sem se uživati v tem. Mama in Maja sta zato zame že odšli. Na nikogar se mi ni bilo treba več ozirati.« (...) Vse, kar je bilo še malo poprej moje, se je zdaj zdelo odmaknjeno nekam daleč stran od mene. Jaz, Jadran Dizdar, sem bil izgnanec iz lastnega življenja. Če bi lahko ostal zamrznjen v tem občutku, bi bil svoboden, sem pomislil.

Če ne bi čutil strahu pred spomini, bi se lahko preselil sem in lahko bi bil sam. Brez njih, ki jih več ni, in brez njih, ki še vedno čakajo name.« (389/399) Vesna, Jadranova mati, namreč svoje zgoraj predstavljeno razmišljanje o svobodi, ki je v tem, da se vidimo, kakršne se želimo videti, in ne takšne, kakršne nas vidijo drugi, zaključí z besedami: »Mi smo nesvobodni, ker sprejemamo svojo podobo v *ogledalu*.« (50; poudarek je avtoričin) Ko Sartre v delu *Eksistencializem je zvrst humanizma* pojasnjuje razliko med Descartesovo subjektivnostjo in eksistencialno intersubjektivnostjo, opozarja, da z »mislim« dosežemo sami sebe vpričo drugega in da je drugi prav tako gotov za nas kakor mi sami. Tako človek, ki se neposredno dojema v cogitu, hkrati odkriva vse druge kot pogoj svoje eksistence. Vsaka resnica o sebi se pridobiva samo prek drugih. Drugi se filozofu kaže kot nepogrešljiv za subjektovo samospoznavanje. V odkritju lastne intimnosti tako sočasno odkrivamo drugega kot svobodnost, ki nam je postavljena nasproti, ki lahko misli in hoče za nas ali proti nam. Tako po Sartru odkrivamo svet, ki ga poimenuje intersubjektivnost. To je hkrati tudi svet, v katerem človek odloča o tem, kaj je sam in kaj drugi. (Povzeto po: Sartre 1998, 32/33) Jadran to, da je fizično ostal sam, občuti kot olajšanje in osvoboditev iz *pekla* kot ljudi okoli nas, na katerega so obsojene dramske osebe iz Sartrovih *Zaprth vrat*, saj vsaj fizično ni več oseb, ki bi mu nastavljale *ogledalo*, ki bi mu kazale tudi bolj grde plati njegove osebe, kot je to na primer storila Anja, kar smo predstavili zgoraj. A Jadran ugotovi, da čeprav ne bi bilo nikogar več, ki bi ga lahko prepoznal, ko bi se sprehajal po Bujah in bil domačinom popolnoma nepoznan tujec, tako da intersubjektivnosti med njimi sploh ne bi bilo, in čeprav »ne bi bilo več ur in minut ... Nič se ne bi odštevalo, ker se ne bi imelo od česa odštevati. Bilo bi že po koncu, vsa slovesa in vsi razhodi bi bili že za menoj«, da tudi takrat ne bi bil svoboden. Spozna, da je svoboda »utvara vseh utvar, le drugo ime za osamljenost. Tudi zdaj, ko sedim pod figo, naslanjam glavo na njeno deblo in

ne čutim bremen življenja, nisem svoboden. Le zapuščen sem. Le sam sem.« (Vojnović 2016, 390) Dedova hiša tako postane skrivališče, kamor nič ne bo vdiral nepovabljen in kjer bo »vedno tišina, v katero se bom lahko skril«. (isto, 388) A Jadran je potreboval prav to osamljenost – negativno svobodo od odnosov kot čustveni »prostor«, da se je v njem lahko prebudil vzgib, da je začel »tipati« v Anjino smer, išoč njun dotik v »ljubezni, ki ni samo ljubezen«. Avtor romana to ponazori z Jadranovim neskončnim plezanjem po drevesu, da bi še ta večer utrgal figo – sadež, s katerim namerava osrečiti Anjo.

Zaključek

Vojnovićeva *Figa* ponuja kar nekaj vsebinskih iztočnic tako za etiko kot politično filozofijo (npr. zunanji in notranji vidiki svobode različnih literarnih oseb, ki je odvisna od tega, koliko vrat se v danih razmerah komu odpira, in od tega, ali je v pravem pomenu sposoben izbrati, skozi katera bo vstopil). Čeprav se v XVI. poglavju srečamo z vzvratno razveljavitvijo vloge tovariša Mihelčiča – gospodarja naključij, ki jo je imel pri dedovem »službenem« odhodu v Egipt, in Safetove usode kot izbrisane osebe, prav ta dva vsebinska elementa odpirata v prvem primeru možnost kritike enopartijskega sistema kot odsotnosti demokracije, v drugem primeru pa obravnavo krivic, ki jih je »prinašal« status izbrisane osebe. Če poskušamo razmisliti, kaj je pravzaprav sporočilo romana, ga vidimo v Jadranovi odločitvi, da se bo rešil zapredenosti v lastno avtobiografsko zgodbo, kot jo je sam ustvaril, ter **poskušal zaživeti v sedanosti** z Anjo, kar pomeni zavestno spremembo perspektive.

Literatura

http://zofijini.net/koticek_resnica/(Arendt, Hannah (2010), *Resnica in laž v politiki*, Zofijini ljubimci, Maribor).

Camus, Albert (1980), *Mit o Sizifu, Uporni Človek, Nobelovci 61*, Cankarjeva založba, Ljubljana.

Dennett, Daniel C. (2012), *Pojasnjena zavest*, Knjižna zbirka Temeljna dela/Krtina, Ljubljana.

Nietzsche, Friedrich (1991), *Volja do moči*, Slovenska matica, Ljubljana.

Ramsey, Frank (2018), v: Blackburn, Simon (2018), *Etika. Zelo kratek uvod*, Založba Krtina, Ljubljana.

Sartre, Jean-Paul (1998), »Eksistencializem je zvrst humanizma« v *FNM*, Republiški izpitni center, Ljubljana.

Šimenc, Marjan (2016), *Nove prakse filozofije*, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Vojnović, Goran (2016), *Figa*, Beletrina, Ljubljana.

Janez Vodičar

Vloga tradicije in vrlin pri moralnem presojanju

Ko Aleksander Đorđević, oseba, okrog katere se vrtil letošnji maturitetni roman *Figa*, na neki način pobegne na službeno pot v Kairo, se znajde v novem svetu. Tam se sprehaja po na videz kolonialno zaznamovanem mestu. A v njem odkriva veliko več. »Bazar, tudi ta, ki so si ga nekdanji evropski vladarji zamislili na širokih bulvarskih pločnikih in je bil namenjen premožnejšim Kairčanom, je imel svoj notni zapis, po katerem so igrali vsi na njem. Mesto in njegovi meščani so bili podložni svojim navadam in običajem, svoji kulturi življenja, vsemu tistemu, kar je Aleksander pogrešal v svojem prepričanem mestu, presečišču neštetihi vetrov, ki so iz Ljubljane ustvarili boljši sejem najrazličnejših šeg, da ljudje niso več vedeli, niti kako se velja na ulici pozdravljati.« (Vojnović 2016, 180) Tudi Trond, osrednji junak druge maturitetne knjige *Konje krast*, s pogledom na preteklo življenje opaza, kako tradicija umira (Pettersen 2012, 52) in ob tem občuti starost, ki mu prebujala nostalgijo po mladosti. Starost, v kateri ne ve, kako naj živi. Prepuščen samemu sebi se sprašuje, naj sprejme svojo preteklost ali pa jo zakrije. Na koncu hčerki obljubi, da bo ostal v stiku – kupil telefon. V obeh romanih se junaki veliko odločajo in še težje odločijo. Bralec ima občutek, da gre za tok dogodkov, ki jih lahko poveže le pripovedovalec, a osrednje osebe so prepričane, vsaj tako avtorja sporočata bralcu, da vse skupaj nečemu služi, bi vsaj moralo in ima kakšen pomen vsaj za njih. Do tega prepričanja prihajajo preko procesa povezovanja njim posredovanega v času odrasčanja in poznejšega osebnega angažmaja. Trond in Jadran, pripovedovalca, ki jima življenje pogosto polzi iz rok, proti koncu le odkrivata, kako sta to, kar sta, po zaslugi prepleta med lastnimi odločitvami in tradicijo, ki jima je bila položena na življenjsko pot. Vseskozi pa se nam poraja širše eksistencialno

vprašanje, če brez tradicije sploh lahko živimo kot ljudje. Z MacIntyrom se bomo še posebej spraševali, če je za razvoj v razumna, bolj presodna, človeška bitja treba pridobiti vrline, ki jih vsi potrebujemo za soočenje in za odzivanje v trenutkih trpljenja in ranljivosti (MacIntyre 2006, 17).

V obeh maturitetnih delih se junaki gibljejo v iskanju izgubljene življenjske zgodbe preko trenutkov preizkušenj in veselja, ki počasi s pomočjo obujanja spominov in namigov iz sedanjosti pronicajo na dan. Pri tem zmorejo prepoznati, kar jih je zaznamovalo v dobrem in slabem. Dolgo iskanje, ki preganja oba junaka, je potopljeno v konflikt različnih dediščin, ki so zaznamovale njihova življenja. Iskanje sebe, iskanje temelja, na katerem bi temeljilo življenje, morda najbolj ponazarja zgoraj navedena Aleksandrova želja po tem, da bi vsaj vedel, kako na ulici pozdraviti. Rešitev za njegovo dilemo ponuja Trond, ko obuja spomine na očeta: »Delam pa tako, tega nisem še nikoli nikomur povedal, da vsakokrat, ko moram narediti kaj praktičnega, česar mi ni treba početi vsak dan, zaprem oči in si predstavljam, kako bi to naredil moj oče ali kako je v resnici naredil, ko sem ga gledal, in potem to posnemam, dokler ne pridem v pravi ritem in se naloga odpre in postane vidna, in tako delam, že odkar pomnim ...« (Pettersen 2012, 59)

Ob branju obeh romanov se vedno bolj zavedamo, kako sta oba pripovedovalca zavestno, kot Trond razlaga zgoraj, ali pa nezavedno plod svojih prednikov. Kot Jadran, Aleksandrov vnuk, ponavlja dedovo gesto, ko jih je ta razvajal in povezoval s figovo marmelado, sam pa pleza za nedosegljivo figo in upa, da bo rešil svoj odnos z Anjo, tako je tradicija tista, ki nas žene in določa naše rešitve v etičnih dilemah, a tega pogosto niti ne vemo. Pri razumevanju tradicije moramo takoj na začetku priznati, da preveč poudarjamo le razmišljanje, umsko učenje, in premalo telo, ki veliko bolj pomni kot pamet. »Človeška identiteta je prvenstveno, četudi ne izključno, telesna in zato živalska.«

(MacIntyre 2006, 21; prim. Scott in Asad 2006, 288) Ne gre le za nekakšno dresuro telesnih gibov, ampak za odgovor celega človeka na vsakdanje izzive. Oba omenjena avtorja pri tem navajata, da mora človek dobiti najprej rutino, npr. pisanja. Kaj bo napisal, je možno izbirati šele po določenem obvladanju prvega. Pri tem se nikoli ne učimo pisanja brez vsebine, zato je eno in drugo močno povezano. Da ne govorimo o večini govora, za kar že dolgo vemo, da ni zgolj učenje besed ali določenih stavčnih struktur.

Sodobna družba poskuša v racionalno pozitivističnem zagonu usmerjati svoj pogled predvsem naprej, v prihodnost, se osvoboditi starih navad, pozablja pa, da s tem, ko pušča tradicijo za sabo, se je nikakor ne osvobodi. Še težje je vprašanje, če se je te sploh dobro osvoboditi in kako živeti brez tradicije. Predvsem je to aktualno vprašanje, ko govorimo o trenutkih moralnih odločitev, izbire v etičnih dilemah.

A. MacIntyre poskuša pokazati, kako je nujna navada, on to poveže z vrlino, da se v življenju znajdemo. Antropolog Talal Asad je prepričan, da brez tradicije, naj bomo še tako sekularni, osvobojeni vsake zavezanosti izročilu, ne moremo voditi svojega življenja sredi skupnosti.

»Posamezniku so določeni konkretni načini učenja, kako živeti v dani tradiciji. To pomeni, da diskurzivna tradicija ni zgolj postopek verbalnega poučevanja; je tudi in predvsem implicitna kontinuiteta, ki se uteleša v navadi, občutku in obnašanju, ki jih kdo prevzame kot član skupnega načina življenja, in se prevajajo iz ene dobe v drugo.« (Asad 2018, 5) Ali kot se Jadranu ponudi v težkem trenutku rešitev, da bi pobegnil, kot je pobegnil Safet, njegov oče (Vojnović 2016, 362). Po drugi strani pa čuti, da je zgodba prednikov le beseda, »besede, ki se ne sestavijo v dva človeka, ki sem ju imel tako zelo rad«. (165) Pri tem dvomu ne smemo pozabiti, da je edini, ki podeduje dedkovo hišo, ki je zrasla iz etičnega upora proti tedanjemu javnemu presojanju.

Čeprav Asad podobno kot Jadran želi pokazati,

kako je življenje drugačno od literature in se ne moremo odločati, kot bi interpretirali besedilo, saj smo v temelju telesna bitja, tudi sam zajema v leposlovnih delih. V njih najde pripovedi, ki ponazarjajo povezanost posameznika z okoljem odrasčanja, junake, ki izražajo pisateljevo iskanje rešitve na vprašanje, kakšno naj bo vredno življenje, in nakazuje, da so še tako samostojne odločitve razumljene šele v času in prostoru, kjer so sprejete. Prav to okolje se stalno spreminja in z njim je v odločanje med različni možnostmi prisiljen tudi posameznik. Prav narativnost omogoča spraševanje, tehtanje med eno ali drugo boljše ali slabšo možnostjo. »Pripadati tradiciji ni isto kot igrati v drami. Večinoma nimamo velikih moralnih konfliktov, nobene strašne izbire ni treba sprejeti. Ne tradicija sama po sebi, temveč negotovost življenja je, ki prisili posameznika v moralne konflikte.« (Asad 2006, 235) Ko Trondu hčerka očita, da jo je izrinil *David Copperfield*, saj se mu je bolj posvečal, kot bi se moral kot oče hčeri, na koncu le prizna: »... potem sem moral nadaljevati, stran za stranjo, skoraj otrpel od groze, ker sem moral videti, da se je na koncu vse izšlo, tako kot se je moralo, in se seveda tudi je, ampak vedno je trajalo dolgo, da sem se počutil varnega.« (Pettersson 2012, 163)

Potopitev v zgodbo mu je omogočala spraševanje o stvarnih vprašanjih, ga usmerjala k ravnanju. Prav zaradi praktičnih posledic branja narativnost ni dovolj, k temu je treba pridružiti vrline, navade, ki nas poganjajo, usmerjajo in hranijo pri življenjskih izbirah in delovanju. Pri obeh maturitetnih delih je predstavljenih veliko konfliktnih situacij, kjer morajo posamezniki izbirati. Aleksander je že na začetku pripovedi prisiljen izbrati ali ne izbrati ponujeno stanovanje. Ne gre zgolj za zidovje, pri tem gre za izbiro moralne držbe; njegova lastna žena nima 'begunske' dediščine kot on in ga ne razume, kar odločitvi vtisne usodnejši pečat. Zato je pozneje tudi izbral Kairo, a s tem ni mogel pobeigniti svoji ženi Jani in svoji odločitvi zanj. Ona se prav tako ne more odločiti, ali bi ostala

zvesta ali ne. Pri tem begu se dokončno najde skupna nit, ko po vrnitvi požrtvovalno skrbi za bolno ženo. Ko Trond na Švedskem z materjo išče banko, kjer je oče pustil denar, in naleti na zoprneža, kateremu bi najraje prisolil eno na gobec, se zaveda usodnosti odločitve: »Eno je bilo gotovo; če udarim moškega pred sabo, bom izbral.« (Pettersson 2012, 192) Da je izbral, kar je izbral, je potreboval določeno vrlino, ki ni le v premagovanju jeze, ampak v celotni notranji držbi, bi rekel MacIntyre. Tako odločitev Aleksandra, da zgradi hišo v Momljanu, in Tronda, da se na starost umakne na samo, ni plod trenutka, je preplet različnih usod, časov in prostorov. Predvsem odločitev nikoli ni iztrgana iz mreže medčloveških odnosov. Da sta prišla do te držbe, ki je enega pognala zidati hišo v zapuščeni vasi, drugega pa k umiku pred svetom, je odvisno od okolja, kjer sta odrasčala. Obe zgodbi se končujeta z nekakšnim optimizmom in kažeta, kaj je pripeljalo do tega zaključka. Zato lahko ob omenjenih literarnih delih verjamemo, da pri iskanju modrih rešitev v konfliktnih situacijah pomaga tradicija, ki raste in se prenaša z okoljem – odnosi, v katere smo vpeti. Naj to priznamo ali ne. Če igralec lahko zgolj igra, moramo sami v vsakdanjih odločitvah izbirati in nositi posledice. Ta izbira je najprej vpeta v konkreten prostor in čas, pogojena s predhodnimi, ki so del določene kulture življenja. Vsaka kultura ima določeno tradicijo, ki jo ob konkretnem primeru 'prevajamo' v svoj jezik odločitve. Sekularna družba gotovo ni izjema – ima svojo mrežo odnosov, svojo tradicijo. Vprašujemo pa se skupaj s Talal Asadom, če ta in na tak način posredovana res daje človeku to, kar potrebuje.

Če z MacIntyrom razumemo etično odločitev, razpeto med individualno notranjo željo, potrebo, nagonom in zunanjim pritiskom, pričakovanjem, pravilom, potem je res, da naša pluralistična kultura ne ponudi nobenih načinov tehtanja, nobenega racionalnega merila za odločanje med zahtevki, ki temeljijo na legitimni upravičenosti s strani okolja, situacije,

do tistih, ki izhajajo iz zahtevkov na podlagi notranje potrebe. »Tako sta ti dve trditvi, res, kot sem predlagal, neprimerljivi in metafora "tehtanja" moralnih trditev ni le neprimerna, ampak zavajajoča.« (MacIntyre 2007) Sam razume vzgojo prav v tem, da preobrazi in spoji egoistične in altruistične želje. »Tako ne gledamo niti predvsem nase niti predvsem na druge in ne postanemo niti egoisti niti altruisti, ampak ljudje, katerih strasti in nagnjenja so usmerjena k temu, kar je dobro tako za nas kot za druge.« (MacIntyre 2006, 170) Pri tem je treba razviti zmožnost racionalnega posvetovanja, še prej pa praktičnega razmišljanja (139).

Prav zaradi tega se Talal Asad, zrasel iz močne tradicije, ki je prežemala celotno okolje odrasčanja, sprašuje, če je danes mogoče govoriti o pluralnosti, ko vzgoja zanemarljivo utečen prenos pridobljenih praktičnih rešitev za moralne konflikte. Njegovo spraševanje sledi iz antropološkega opazanja, saj mnogi, ki izhajajo iz različnih tradicij, ne najdejo pravega mesta v javnem prostoru in javnem posvetu. Sam je bil rojen v Savdski Arabiji leta 1932, očetu, avstrijskemu diplomatu, iz judovstva spreobrnjenemu v islam, in materi domačinki. Svojo mladost preživljal v Indiji in Pakistanu v močni islamski tradiciji. Tam obiskuje krščanske šole in pozneje študira na zahodu in doktorira iz antropologije na Oxfordski univerzi. Potem ko je deloval na različnih koncih sveta, se ustali v ZDA. Ugotavlja, da zahodna dediščina modernega posameznika, ko ga poskuša osvoboditi pritiskov zunanega pričakovanja, izloči iz skupnosti. Romantična ideja, ki je našla mesto predvsem v eksistencialni filozofiji, je res osvobodila posameznika izpod okrilja tradicije (Asad 2018, 75) in Kierkegaardov opis Abrahamove poti na goro Morijo je najboljša ilustracija te osvoboditve. S tem ga je tudi izrgala povezanosti z drugimi, kot ugotavlja Trond (Pettersen 2012, 57).

Iztrganost iz tradicij povratno povzroči tudi iztrganost iz gotovosti lastnega življenja. Zato za Asada ni čudno, da šele takrat zacvetijo

najrazličnejše oblike zavarovalništva. V obeh maturitetnih delih lahko najdemo to željo po varnosti, ki bi ga lahko dal uspeh pri povezovanju najrazličnejših niti življenja. Pripoved poveže in poskuša dati določeno težo vsakemu trenutku. Z MacIntyrom bi rekli, da se ob narativni identiteti oblikuje zavest sebe in občutek povezanosti z drugimi. »Drugi vidik narativne samobitnosti je odnosnost: nisem samo odgovoren, ampak sem tisti, ki lahko vedno prosi za račun druge, ki lahko druge postavi pred vprašaj. Sem del njihove zgodbe, kot tudi oni moje. Pripoved o katerem koli življenju je del prepletenega sklopa pripovedi. Poleg tega ima to zahtevanje in dajanje računov pomembno vlogo pri oblikovanju pripovedi. Vprašati vas, kaj ste storili in zakaj, povedati, kaj sem storil in zakaj, premišljevali o razlikah med vašim polaganjem računov o tem, kaj sem naredil, in mojim računom za to, kar sem naredil, in obratno, to so bistvene sestavine vseh, vendar zelo preprostih in jasnih pripovedi. Tako brez odgovornega posameznika ne bi mogli priti do tistih potez dogodkov, ki sestavljajo vse, razen najpreprostejših in najbolj jasnih pripovedi; in brez te iste odgovornosti bi pripovedim manjkalo tiste kontinuitete, ki je potrebna, da bi bili razumljivi drug drugemu, kot tudi dejanja, ki sestavljajo te pripovedi.« (MacIntyre 2007) Kot tudi Jadran ugotavlja, da je njegova zgodba lahko izmišljena, a mu ustreza in jo potrebuje. »Vso zgodbo sem sestavil tako, da sem lahko našel v njej, kar sem iskal. Opravičila za svoja dejanja, za svoje strahove, razočaranja in hrepenenja, razloge za svojo užaljenost, za jezo.« (Vojnović 2016, 379) Kljub tej sebičnosti, ki jo priznava, je to namenjeno Anji, drugemu človeku, s katerim ni njegova zgodba prepletena zgolj zaradi skupnega otroka, ampak ga je v veliki meri ustvarila takega, kot je.

Ideja tega v prepletu z drugimi postavljenega posameznika ni nekaj novega. Aristotel v svoji utemeljitvi etike poudarja skupni cilj, ki bi ga vsi sprejeli za dobro, teženje po lastni uresničitvi, sreči, eudaimoniji, ki temelji na pravem

prijateljstvu, povezanosti z drugimi. Je pa novoveška filozofija z uvedbo 'cogita' kot edinega razsodnika o resnici, ki je že pri Descartesu pod močnim vplivom janzenistično-pietistične naravnosti na notranjo osebno duhovno držo, v veliki meri iztrgano iz te mreže lastne pripovedi in pripovedi drugih. »Ključni vidik tega je razlikovanje med 'resničnim' jazom (subjektivnostjo) in lastnim, ki je konvencionalno – 'navidezni' jaz. Vedno bolj je tudi ostra razlika med le materialnostjo telesa in umom, ki edini ustvarja pomene. Jezik 'pravega' jaza in njegova zunanja podoba sta tesno povezana z reformami v šestnajstem in sedemnajstem stoletju evropskega krščanstva, kar je ponujalo možnosti za razvoj sekularnosti.« (Asad 2018, 90) Kot Piranski zaliv umetno ločuje med ljubimci in prijatelji, kot sta Aleksander in Vesna, oče in hči sedeča pod figo, nasilno odrezana od dela svojih življenj (Vojnović 2016, 345), tako sodobni človek vedno težje povezuje sebe v duhu in telesu, sebe z drugimi in še težje s tradicijo in okoljem, v katerega je postavljen.

Asad priznava, da smo s tem tudi veliko pridobili. Tehnika je prinesla številne rešitve, ki olajšajo življenje. Kot telefon, ki lahko znova poveže očeta in hčer, kot avtobus, ki sina pripelje k očetu v še tako nedosegljivo Bosno. A kljub temu nam prav ista tehnika prinaša nov način razmišljanja, ki terja vedno večjo vrlino praktične presodnosti, kot bi rekel MacIntyre. »Filozofi so svet samo razlagali na različne načine. Bistvo pa je, da ga spremenimo.' Ta slogan najučinkoviteje deluje, kadar posvetni matematični jezik resničnost prevede v številke, s katerimi lahko nato uredi in znova osmisli svet. Statistični podatki in matematične tehnike so bile nasploh zgodovinsko pomembne ne le za potrebe sodobnih vlad, temveč tudi za razvoj sekularne družbe.« (Asad 2018, 133) Trondov beg na starost v odmaknjeno koč daleč na vzhodu je na neki način vračanje k naravi, h konjem in očetu. A kljub temu ob s traktorjem spluženi cesti ugotavlja, da lahko v miru zaspi in ne more pomisliti na eno samo negativno

misel (Pettersen 2012, 136). Razvoj matematične, tehnične miselnosti je človeku omogočil, da si je uredil svet po svoje. Vendar Asad zatrjuje, »da presenetljivi dosežki sodobne znanosti, tehnologije in industrije ne zaznamujejo le zmage matematičnega izračunavanja in sekularnega razuma; nakazujejo tudi temno prihodnost: gotovost podnebnih sprememb in uničenja okolja ter verjetnost jedrske vojne.« (Asad 2018, 10) To še bolj terja zavest neizogibne prepletenosti naših življenj, lahko bi rekli globalne povezanosti najrazličnejših zgodb posameznikov in skupnosti, kot tudi vzgojo za vrlino, kjer bomo zmožni presojati in živeti tako lastne interese kot interese drugih.

Gotovo živimo svoje življenje, tako sami kot v odnosih z drugimi, v luči nekaterih vizij morebitne skupne prihodnosti, prihodnosti, v kateri nas nekatere možnosti vabijo naprej, druge pa nas odbijajo, nekatere se zdijo že izključene in druge morda neizogibne. Ni sedanjosti, ki ne bi bila že na neki način podoba neke prihodnosti. MacIntyre je prepričan, da se ta podoba prihodnosti vedno predstavlja v obliki telosa – ali različnih ciljev, h katerim se bodisi premikamo bodisi se ne premikamo v sedanjosti. »Nepredvidljivost in teleologija torej sobivata kot del našega življenja; kot liki v izmišljeni pripovedi ne vemo, kaj se bo zgodilo naprej, a kljub temu ima naše življenje določeno obliko, ki se projicira v našo prihodnost. Tako imajo pripovedi, ki jih živimo, nepredvidljiv in delno teleološki značaj. Če se naj bi pripoved o našem individualnem in družbenem življenju nadaljevala razumljivo – in katera koli vrsta pripovedi lahko zapade v nerazumljivost –, je vedno tako, da obstajajo omejitve, kako se lahko zgodba nadaljuje, in da znotraj teh omejitev obstaja neomejeno veliko načinov, kako se lahko kljub temu nadaljuje.« (MacIntyre 2007) Podobno ugotavlja tudi Trond, ko se premaga in ne udari (Pettersen 2012, 192). Vsi smo postavljeni pred to izbiro, vzgoja, kot smo že prej navedli, nas vodi, utrjuje in usposablja, da izberemo tisto, ki 'zgodbo' pripelje do dobrega konca. Spet smo

pri Trondovem ponavljanju očetovih gest, končno tudi pri Jadranovem zaključnem plezanju na figo. Figa, pod katero Aleksander začuti ločenost in z njeno marmelado povezuje, Jadrana poveže z begajočo Anjo.

Vzgoja je na neki način učenje prepletenosti mojega z drugim. Opis prizora, ko Jon povabi Tronda konje krast in doživi pošten padec ter strah pred prijateljem, ki uničuje življenje, ni le začetni odlomek romana, je zavest žive povezanosti z očetom kljub njegovi odsotnosti, ponosa nanj, čeprav si tega na videz ne zasluži, a ker je tudi skrivna koda odpora, je končno simbol enosti vsega življenja. Trond se razume prav prek tega, naj bo izkušnja še tako boleča, naj bo plezanje v temi in stegovanje na figi še tako brezumno, življenje dobiva vrednost. Ne le moje, ampak življenje vseh, s katerimi se tako ali drugače srečujemo. »Na začetku tega poglavja sem trdil, da se pri uspešnem prepoznavanju in razumevanju tega, kar počne nekdo drug, vedno usmerimo k umestitvi določene epizode v kontekst nabora pripovednih zgodovin, zgodovin tako posameznikov kot okoliščin, v katerih živijo, delujejo in trpijo. Zdaj postaja jasno, da na ta način razumevamo dejanja drugih, ker ima samo dejanje v osnovi zgodovinski značaj. Ker vsi v svojem življenju živimo pripovedi in ker svoje življenje razumemo v smislu pripovedi, ki jo živimo, je oblika pripovedi primerna za razumevanje dejanj drugih. Zgodbe živimo, preden jih pripovedujemo – razen v primeru fikcije.« (MacIntyre 2007) Življenje dobimo poceni, ga počasi oblikujemo, pomembno je, da na koncu lahko rečemo, da smo zadovoljni (Pettersson 2012, 9). Za tak cilj pa so potrebne vrline neodvisnega praktičnega misleca kot vrline priznane odvisnosti (MacIntyre 2006, 176). Razred je prostor takih pripovedi, ki prepletajo literarne junake z zapleti stvarnega življenja, če le ima učitelj posluš za to in zmore voditi do poglobljenega iskanja o dobroti življenja.

Literatura

Asad, Talal. 2006. Responses. V: *Powers of the Secular Modern: Talal Asad and His Interlocutors*, 206–241. Ur. David Scott in Charles Hirschkind. Stanford: Stanford University Press.

Asad, Talal. 2018. *Secular translations : nation state, modern self, and calculative reason*. New York: Columbia University Press.

MacIntyre, Alasdair. 2006. *Odvise racionalne živili: zakaj potrebujemo vrline*. Ljubljana: Študentska založba.

MacIntyre, Alasdair. 2007. *After Virtue*. (elektronska izdaja). London: Bloomsbury.

Pettersson, Per. 2012. *Konje krast*. Maribor: Študentska založba Litera.

Scott, David in Talal Asad. 2006. The Trouble of Thinking: An Interview with Talal Asad V: *Powers of the Secular Modern: Talal Asad and His Interlocutors*, 243–303. Ur. David Scott in Charles Hirschkind. Stanford: Stanford University Press.

Vojnović, Goran. 2016. *Figa*. Ljubljana: Beletina.

Wilson, Jon E. 2006. Subjects and Agents in the History of Imperialism and Resistance. V: *Powers of the Secular Modern: Talal Asad and His Interlocutors*, 180–205. Ur. David Scott in Charles Hirschkind. Stanford: Stanford University Press.

Filozofske refleksije

Andrej Adam

Russellova filozofija vzgoje

William Hare v članku *Bertrand Russell on Critical Thinking* poudarja, da je Russellova filozofija vzgoje vse premalo poznana in cenjena. Iz številnih del, kjer Russell govori o vzgoji in izobraževanju, Hare sestavi pregledno celoto, pogled na katero razkrije, da je Russell obravnaval tako rekoč vsa pomembnejša vprašanja, s katerimi se danes ukvarjajo predstavniki različnih tokov kritičnega mišljenja (Hare 2001).

Hare govori z vidika gibanja za kritično mišljenje in ima v mislih razvijanje večšin kritičnega mišljenja in drž (stremljenj), ki odlikujejo kritične mislece. Če bi k temu dodali še aktivizem, bi dobili Kantove sestavine filozofiranja kot načina poučevanja filozofije, ki jih predstavljamo v članku o Kantovi filozofiji vzgoje.

Prav Russell je namreč filozof, ki poleg logike (veščin) in vzgoje svobodnega značaja (stremljenj duha) v svojih delih izrecno poziva tudi k aktivizmu. Še več, njegovo aktivno prizadevanje za družbo, ki bi bila pacifistična, kozmopolitska in prežeta s kar največjo možno mero samoupravljanja, je znamenito.

Zato lahko Russellovo teorijo vzgoje razumemo v navezavi na Kantovo filozofijo vzgoje. Morebiti je to slišati presenetljivo, saj se filozofa v utemeljevanju morale in zlasti človeške narave ne bi strinjala. Za nameček se Russell o Kantovi (zlasti) praktični filozofiji izraža precej odklonilno in ne brez dobršne mere angleškega humorja. Toda z vidika filozofije vzgoje imata precej skupnega. Predvsem ju družijo pogled na filozofiranje in njegove koristi, stališče o nalogah vzgoje in izobraževanja, zavzemanje

za svobodo duha in za pogoje zagotavljanja te svobode, kamor sodita tudi pacifizem ter kozmopolitska družba.

Glede na to lahko rečemo, da bi bila organizacija vzgoje in izobraževanja, kakor tudi načela in metode poučevanja (in seveda poučevanja filozofije), izpeljana iz njune filozofije vzgoje, zapisana istim ciljem in zato zelo podobna. Tako pri Kantu kot Russellu namreč velja, da je doseganje kozmopolitske družbe (zunanj) pogoj svobode duha. Pogoj samega doseganja kozmopolitske družbe pa so številne druge družbene reforme, med katerimi so reforme izobraževalnega sistema, kamor sodijo tudi spremembe v didaktiki poučevanja, vključno z didaktiko filozofije. Se pravi, ne glede na razlike v filozofijah obeh avtorjev bi bil vzgojno-izobraževalni sistem in zlasti pouk filozofije, izpeljan iz filozofije vzgoje enega ali drugega, v praktični izvedbi videti presenetljivo podobno. Pouk filozofije, denimo, bi bil zasnovan problemsko, učenci bi pri pouku filozofirali, s čimer bi pridobivali večšine kritičnega mišljenja, drže kritičnih mislecev oziroma kritičnega duha, kot kritični misleci pa bi se hkrati – in to že v času poučevanja (zlasti v višjih letnikih srednje šole) – dejavno vključevali vsaj v nekatere praktične aktivnosti, katerih cilj bi bil zagotavljanje pogojev negovanja in razvijanja svobode duha ter samega filozofiranja.

Russellova filozofija vzgoje

Noam Chomsky v članku *Toward a humanistic conception of education* opozarja na Russellovo humanistično pojmovanje izobraževanja, na njegov poudarek, da moramo učence obravnavati s spoštovanjem, kot neodvisne osebe, ki jih ne smemo podvreči indoktrinaciji ali fanatizmu, temveč moramo poskrbeti za svobodo

intelektualnega in moralnega presojanja. Vse to smo razbrali pri Kantu in bomo znova našli pri Schefflerju in Sieglu ter seveda mnogih drugih predstavnikov kritičnega mišljenja.

Russell ni uporabljal pojmovne zveze kritično mišljenje, saj je ta postala moderna, kot omenja Hare, šele v štiridesetih in petdesetih letih 20. stoletja, za modo pa se Russell ni zmenil. Termini, ki jih je uporabljal, so: mišljenjske navade (*habits of mind*), kritična drža, kritično presojanje, kritično raziskovanje, kritično in nedogmatično sprejemanje, razumna presoja, preudarni razum ipd. (Hare 2001).

Vseeno so to termini, ki so jih kasneje uporabljali avtorji s področja kritičnega mišljenja (Siegel in drugi), ko so poskušali ločiti kritično mišljenje od nekritičnega ter kritično mišljenje v ožjem pomenu od kritičnega mišljenja v širšem pomenu (ali večšine kritičnega mišljenja od stremljenj kritičnega duha).

Kritično mišljenje je, nadaljuje Hare, v Russellovem mišljenju vpeto v filozofijo, znanost, sistem izobraževanja, liberalizem, razumnost ipd. Njegov pojem kritičnega mišljenja se tako nanaša na široko paleto veščin in zmožnosti na eni strani ter stremljenj in drž na drugi, ki skupaj označujejo vrlino z intelektualnimi in moralnimi vidiki (prav tam).

Danes vemo, da je mogoče pojem kritičnega mišljenja zlorabiti, ga vpeti v vsakdanje materialistične skrbi, ga postaviti v službo ekonomije ali pa ga vsaj ne dovolj jasno zavarovati pred takšnimi zlorabami.

Kantu in Russellu slednjega ne moremo očitati. Oba sta bila globoko prepričana, da je najpomembnejši cilj vzgoje in izobraževanja oblikovanje svobodnih duhov, v tem pogledu vzgoja za prihodnost ali boljše stanje družbe in zato tudi vselej kritika avtoritarnosti, indoktrinacije in predsodkov, ekonomskega materializma, istočasno pa tudi praktično zagotavljanje zunanjih okoliščin (pogojev) takšne vzgoje.

Russellova politično-filozofska dela, posebno tista, ki se nanašajo na vzgojo in izobraževanje, so posuta s podobnimi mislimi. V eseju o J. S. Millu je, denimo, zapisal, da je »treba učence v kar največji meri usposobiti za razumno presojo spornih vprašanj, presojo, po kateri se bodo kasneje morali ravnati« (Russell 1956, 141). V *Problemih filozofije* pravi podobno: »Človek brez smisla za filozofijo gre skozi življenje ujet v predsodke, izhajajoče iz zdravega razuma, iz običajnih verovanj svoje dobe ali naroda in iz prepričanj, ki so zrasla v njegovem duhu brez sodelovanja oziroma privolitve preudarnega razuma.« (Russell 1995, 10) V *Skeptičnih esejih*, v eseju z naslovom *Svoboda mišljenja in uradna propaganda*, je poudaril kritično in nedogmatično sprejemanje dejstev kot poglavito značilnost prave znanosti (Russell 1985, 117).

Vprašanje povezanosti svobode duha in demokracije (v svetovnih razsežnostih) kot varovalke te svobode je ena najpomembnejših tem Russellove politične filozofije, filozofije vzgoje in cilj njegovega aktivizma. V knjigi *Načela družbene obnove*, zbirki predavanj, ki so prvič izšla leta 1916, se pravi v času morije prve svetovne vojne, v poglavju o vzgoji najdemo sijajno kritiko mnogih tedanjih trendov izobraževanja, ki učence indoktrinirajo in jih brez njihove privolitve že vnaprej rekrutirajo v to ali ono vojsko, to ali ono stranko, to ali ono cerkev, jih silijo nekritično sprejemati ideje učiteljev in ideologijo, da ima država zmeraj prav, nekritično častiti avtoriteto in nacijo, prav malo pa se trudijo krepiti svobodo duha in uma (Russell 1917, 144–149) – ali kritičnega mišljenja, če bi hoteli ta pojem po vsej sili rešiti izpod naplavin sodobnih reform vzgoje in izobraževanja.

Podobne misli najdemo tudi v knjigi *Vzgoja in družbeni red*, ki je prvič izšla leta 1932. Tukaj Russell raziskuje vprašanje, ali mora vzgoja primarno služiti razvoju posameznikovih umskih zmožnosti ali državi. Njegov odgovor je nedvoumen: posameznikovo svobodo duha je treba braniti pred prisilo (indoktrinacijo) množice,

vere, patriotizma, tekmovalnosti, avtoritarne države, krivične ekonomije, nepravične razredne delitve in propagande. Enako pravi v eseju *Cilji vzgoje*, kjer ameriškim javnim šolam očita, da učence preveč podrejajo patriotizmu in jih zato obravnavajo kot sredstvo za cilj in ne kot cilj po sebi (Russell 2009, 395).

Zato mora, kot piše Russell v knjigi *O vzgoji*, idealen sistem vzgoje in izobraževanja služiti trem ciljem, če naj (kot bi lahko dodali) vsakomur omogoči svobodno izražanje človeškosti. Ti cilji so: demokratičnost, koristnost in ustrezna vzgoja (oblikovanje) značaja (Russell 1994, 14–15). Cilji so medsebojno zelo tesno povezani, toda mogoče je o vsakem nekaj povedati. Tukaj se bomo posvetili dvema ciljema, demokratičnosti vzgoje in njeni koristnosti. Russellove metode vzgoje značaja pa bomo morda obravnavali ob kakšni drugi priložnosti.

Demokratičnost vzgoje / vzgoja za demokracijo

Demokratičnost v imenu zagotavljanja osebne svobode ali svobode duha je prvi zgoraj omenjeni cilj izobraževanja. Russell se, tako kot Kant, zavzame za javno izobraževanje, s čimer nasprotuje velikim reformatorjem izobraževanja v preteklosti, zlasti Locku in Rousseauju (s katerima se sicer v marsičem strinja), v kolikor so preveč poudarjali zasebno vzgojo: poudarjali so jo do te mere, da bi vsaka mlada oseba dobila svojega vzgojitelja. Po Russellu bi bila takšna organizacija vzgoje in izobraževanja, prvič, neizvedljiva in, drugič, če bi se je vendarle lotili, nepravilna, saj bi ohranjala aristokratsko logiko, ki ovira svoboden in enakopraven izraz vseh ljudi ter dostop do najboljših idej (prav tam). Zagovor posebnih prednosti za manjšino nasprotuje načelu nepristranskosti (prav tam, 16), do posebnih prednosti pa bi nujno prišlo, saj si v kontekstu en učitelj za enega učenca večina tega ne bi mogla privoščiti.

To ne pomeni, da Russell – podobno kot Kant

– ni bil kritičen do državno organizirane vzgoje, še posebno, če ni ta nič drugega kot surova državljanska vzgoja. V že omenjenem eseju o *Johnu Stuartu Millu*, izhajajoč iz svoje psihološke teorije nagonov in želj ter s tem povezanim razločevanjem dobrin na tiste, ki jih je mogoče posedovati, in tiste, ki jih ni mogoče, izpelje glavni cilj demokratične vzgoje – zagotavljanje svobode za vse. Tako bi se, denimo, morali naučiti deliti materialne dobrine po načelih pravičnosti (nihče ne bi smel posedovati preveč in nihče ne bi smel živeti v pomanjkanju) (Russell 1956, 142).

Ob tem se je vredno nekoliko ustaviti, saj vprašanje demokracije ni že kar na prvi pogled povezano z vprašanjem enakopravne delitve materialnih dobrin. Premislimo, kaj vse implicira.

Prvič, implicira zavedanje nevarnosti, da lahko prevelika koncentracija materialnega bogastva v rokah peščice škodi demokraciji. Če hočemo to razumeti, je dovolj vzeti v roke knjigo Thomasa Pikettyja *Kapital v 21. stoletju*, ki se ukvarja prav s posledicami ekonomske neenakosti.

Osredotočimo se zgolj na neenakost dohodkov. Piketty pravi takole: »Če imamo vse življenje na voljo 40 % več dohodkov (1400 € namesto 1000 €), ima to precejšnje posledice za življenjski slog, tj. stanovanjske razmere, počitnice, izdatke za prosti čas, za otroke itd. [...] Tudi za tisti del prebivalstva, ki se mu godi najbolje, je razporeditvena razlika zelo pomembna. Če imamo vse življenje na voljo 7000 €, ne pa 4000 € (ali, še bolje, 24.000 € namesto 10.000 €), so naši izdatki drugačni in nimamo le večje kupne moči, temveč tudi večjo moč nad drugimi ljudmi – denimo tako, da najamemo slabše plačane ljudi, da delajo za nas. Če bi se ta težnja nadaljevala, bi si leta 2030 [...] vrhnjih 10 % z majhnim delom svojega dohodka lahko najelo za gospodinjsko pomoč dobršen del 50 % z dna.« (Piketty 2015, 321–2)

Drugič, če koncentracija materialne moči daje vedno manjšemu številu ljudi vedno večjo moč nad vedno večjim številom ljudi, ta moč pa škodi demokraciji (in s tem svobodi), tedaj delitev materialnih dobrin ne more biti povsem svobodna, saj postavlja večino v odvisen položaj in s tem ukinja svobodo. Impliciran je torej premislek o svobodi, ki vodi v politično akcijo: v imenu svobode se je treba odreči delu svobode.

Vprašanje svobode je vsekakor ena izmed ključnih tem Kantove filozofije vzgoje. Zagotavljanje zunanje, negativne svobode (svobode *od*) je tam zunanji pogoj oblikovanja svobodnih umnih bitij (*Bildung*), ki, prvič, zaradi odvisnosti od premožnejšega sloja niso klečeplazna in, drugič, zmožna so se predati političnemu projektu v imenu ohranjanja te svobode. Zagotavljanje negativne svobode je tako pogoj svobode duha. Kakovostno družbo, katere del so primerni pogoji za vzgojo bodočih svobodnih duhov, iz dneva v dan in iz leta v leto vzdržujejo le notranje ozaveščeni in navzven dejavni posamezniki, ki priznavajo, da je takšna forma individualnosti možna samo ob priznanju obstoja razsežnosti, ki presega individualnost (nebrzdano svobodo posameznikov), pri čemer se morajo ravnati po razsvetljenski pripadnosti človeškemu rodu, ki to svobodo ohranja kot svobodo duha (kot smo videli zgoraj).

Prav Russell je tisti filozof, ki se zaradi svoje kozmopolitske drže (podobno kot Kant) ni nikoli odrekel tej ideji: ne v teoriji in ne v praksi. Kozmopolitstvo v Russellovih mlajših spisih ali svetovna vlada v njegovih kasnejših delih nujno predpostavljata odrekanje svobode sicer suverenih, vendar k vojni nagnjenih držav, tako kot pravičnejša delitev materialnih dobrin in zagotavljanje enakih možnosti predpostavljajo odrekanje neomejeni ekonomski svobodi na prostem trgu, česar v danem kontekstu ni mogoče zagotoviti drugače kot z visokimi davki za financiranje socialne države in države blaginje. Toda treba je reči, da Russell nima v mislih

samo davkov. V mislih ima »obrat duše«, če uporabimo Platonov termin iz znamenite prispodobe o votlini, in sicer obrat od zgolj materialnih stvari in utvar (iluzij moči) k zadovoljevanju potreb in želj, ki so že potrebe in želje svobodnega duha (kritičnega misleca). Logika tega obrata, ki je logika notranje svobode ali svobode *za*, je: če koncentracija materialne moči pomeni nevarnost za demokracijo in če se je zaradi preprečevanja te nevarnosti treba odreči delu svobode (negativne), tedaj lahko to prostovoljno naredijo samo ljudje, ki jih v življenju ne motivira predvsem kopičenje materialnega bogastva in s tem povezano pridobivanje moči v tekmovanju z drugimi.

To sledi tudi iz Russellove zgoraj omenjene radikalne kritike avtoritarnosti, indoktrinacije in predsodkov, cilj katere ni preprosto varovanje kotička zasebnosti, kamor država ali kdorkoli ne sme posegati, temveč zagotavljanje pogojev možnosti (rečeno kantovsko) za kakovostno zasebno življenje, pri čemer je Russellovo pojmovanje kakovosti zelo široko. Lahko bi rekli, da je množica kakovostnih, dobrih načinov življenja po njegovem zelo velika, prav tako je (v imenu negativne svobode in demokracije) zaželeno, da je zelo velika. Toda tega bogastva življenjskih izbir ni mogoče ohraniti, v kolikor elementi te množice (torej posamezniki), niso pripravljeni nečesa prostovoljno žrtvovati, se odreči koščku svobode in dejavno ohranjati pogoje obstoja tega bogastva izbir. Po Kantu se ni dovoljeno odreči vsaj razsvetljenskemu idealu in Russell meni podobno: po njegovem se ni dovoljeno odreči dejavnostim, ki ohranjajo pogoje možnosti življenja svobodnih duhov.

Najboljše zdravilo za ohranjanje teh pogojev je po Russllu demokratičnost, povezana s človekovimi pravicami in razpršitvijo oblasti, tj. enako distribucijo moči v vsej skupnosti (bodisi gospodarski bodisi regionalni). To preprečuje zlorabo oblasti in koncentracijo materialne moči v rokah posameznikov in je posebej pomembno za sodobne, kompleksne družbe, ki na žalost niso izpolnile sanj Millovega zname-

nitega eseja *O svobodi*, kot lahko preberemo v eseju *John Stuart Mill* ali v knjigi *Človeška družba v etiki in politiki*, ki je izšla leta 1954, kjer Russell opozarja na tragično dejstvo, da gromozanski tehnološki razvoj ni povečal obče sreče človeštva (Russell 1992, 184), temveč je človeštvo soočil z vse hujšim nadzorom skupine nad posameznikom in s koncentracijo politične moči; torej s pojavi, na katere bi morali politična filozofija ter filozofija vzgoje nujno odgovoriti.

Demokracija se potemtakem kaže kot varovalka svobode, a zahteva ljudi, ki so sposobni demokracičnega udeleženja, takšni ljudje pa se morajo biti zmožni dvigniti nad surove materialne interese in se predati duhovnim dobrinam (znanju, uživanju lepote, prijateljstvu, ljubezni itd.), kajti te dobrine niso nekaj, kar bi lahko posedovali na račun drugih, zato zanje tudi ne obstaja omejitev svobode posedovanja.

Ampak demokracija kot varovalka svobode, ki jo ogroža koncentracija (ekonomske ali politične) moči, je lahko živa le v obliki razpršenosti oblasti, kot samoupravljanje in soupravljanje skupnih zadev v imenu svobodnih posameznikov tako v gospodarskih subjektih kot v oblikah lokalnega povezovanja: v krajevnih skupnostih, občinah, regijah, državah. Za takšno samoupravo pa morajo biti posamezniki zreli, primerno vzgojeni (*Bildung*), se sposobni odvrniti od form bivanja, ki večini ne prinašajo koristi, in ki na račun neomejenega pridobivanja materialnih koristi manjšine omejujejo razvoj omenjenih duhovnih dobrin večine.

Koristnost vzgoje

Drugi predhodno omenjeni cilj vzgoje po Russellu je njena koristnost, pri čemer je koristnost tesno povezan z idejo družbene pravičnosti in demokracijo. V delu *O vzgoji* preberemo, da vzgoja, ki je koristna, ne sme reproducirati delitve družbe na dva razreda: na aristokratski ali brezdelen družbeni razred in razred, ki mora delati. V tej delitvi namreč

aristokratski razred nastopa kot okras družbe. Deležen je vzgoje, ki ni namenjena zgolj zadovoljevanju telesnih (materialnih) potreb, medtem ko imamo na drugi strani delavski razred, ki je deležen skoraj izključno vzgoje za zadovoljevanje materialnih potreb (Russell 1994, 20). Aristokratski razred je tako privilegiran, delavski razred pa sploh nima družbenih pogojev za dvig nad materialne skrbi.

Russellovo pojmovanje koristnosti (vzgoje) se s tem loči od grobega (materialističnega) pojmovanja, po katerem npr. nekaj, kar ni neposredno praktično (ali koristno ali vnovčljivo ali posvečeno ustvarjanju dodane vrednosti itd.), ne zasluži pozornosti. To vulgarno razumevanje koristnosti, ki se velikokrat kaže v smešenju filozofije, znanja, kakovostne umetnosti, spregleda, da služi predvsem ohranjanju delavca kot delavca, torej bitja, ki je po sili razmer ujeta v svet materialnih skrbi. Pristni demokrat – kamor se prišteva tudi Russell sam – zato povezuje pojem koristnosti s pravico vsakogar do kakovostne izobrazbe (vzgoje) kulture, umetnosti, humanistike in znanstvenega raziskovanja, v kolikor gre za dejavnosti, ki spodbujajo polet duha, tj. njegovo svobodo onstran grobega materializma.

Toda če imajo ljudje pravico do poleta duha, tedaj je treba ustvariti pogoje, da bodo te pravice dejansko deležni. A najprej je treba razumeti človeško naravo oziroma motive, ki vodijo posameznike in družbe. Russell v knjigi *Človeška družba v etiki in politiki* opozori, da je v družbah, kakršne smo kot človeštvo trenutno razvili, razpon motivov pri ljudeh precej omejen. Opazimo lahko motive, ki se nanašajo na preživetje: hrana, pijača, obleka, bivališče, reprodukcija; in motive, ki postanejo pomembni, ko so osnovne potrebe zadovoljene in ki pogosto ne sežejo dlje od pridobitništva, tekmovalnosti, domišljavosti in ljubezni do moči (Russell 1992, 18).

Toda to niso edini motivi, ki jih je sposobna proizvesti človeška narava. Proizvesti je spo-

sobna tudi nagone duha. Duhovnih dobrin ni mogoče posedovati kot zasebno lastnino. Misleca ali umetnika lahko ubijete, toda njegovih misli in njegove umetnosti ne morete zaseči. Ljudje, ki verjamejo v nasilje, so zato tisti, katerih misli in želje so zaposlene z materialnimi skrbmi (Russell 1992, 162–3).

Vzgoja je koristna v Russellovem pomenu besede, če poleg tega, da je organizirana v duhu nepristranskosti – to je ideje pravičnosti kot enakosti – deluje kot varovalka zoper paletu želj (motivov, nagonov), ki se zaradi okoliščin, v katerih se človeška narava udejanja, sprožijo, ko so potešene najosnovnejše želje (potrebe). V slabo organizirani družbi se masovno in nenadzorovano sprožajo materialistične skrbi (želje, motivi), to pa uničuje pogoje svobode.

Russellova teorija motivacije oziroma želj je v bistvu kompleksen poskus ločevanja želj v imenu razvijanja takšne zavesti, ki bo v skupnosti z drugimi zmožna modrega načrtovanja in ohranjanja same sebe. Za njegovo teorijo je bistveno zlasti notranje stanje te zavesti ali duha, ki je lahko dobro ali slabo, odvisno od tega, katere želje (in potrebe) so zadovoljene, ali so sploh zadovoljene, kako so zadovoljene, v kakšnem obsegu itd.

Russell v delu *Politični ideali* pravi, da duševni razvoj ali polet duha spodbujajo dejavniki, kot so navajanje na duhovno hrano in vaja duševnih zmožnosti, ovirajo pa ga uporaba sile, avtoritarnost, tiranija javnega mnenja, prisila, ki od nekoga zahteva, naj ravna v nasprotju s svojo vestjo (Russell 2003): »Najboljše življenje je tisto, v katerem imajo ustvarjalni nagoni največjo vlogo, posestniški nagoni pa najmanjšo«; pri čemer se polet duha kaže na različne načine. Npr. v tem, da smo se v številnih in raznolikih situacijah sposobni česa naučiti, da smo sposobni opaziti stvari, dogodke, ljudi, njihove lastnosti ter v tem uživati in se veseliti. Kaže se tudi kot zmožnost zavzemanja za stvari, ki so tega vredne, kot interes, radovednost, kot skrb za druge itd.

S tem postanejo pomembna sledeča vprašanja (kot lahko preberemo v knjigi *Človeška družba v etiki in politiki*): Zaradi katerih stvari se ljudje veselijo življenja? Kakšna je njihova zapuščina? Kaj so spoznali? Kaj storili? Ali so izkusili blaženost novega spoznanja? Ali so ljubili in imeli prijatelje? Ali so se veselili sonca, so duha li cvetje? So izkusili radost življenja v preprosti skupnosti, so plesali in peli? (Russell 1992, 55).

Najbrž je že očitno, da je vzgoja koristna, v kolikor ljudje na zgornja vprašanja odgovorijo na dolgo in široko. Toda na tej točki se bomo nekoliko oddaljili od vprašanja koristnosti vzgoje in se posvetili Russellovem poskusu odgovora na vprašanje, *kaj dobro je?*, ter njegovi utemeljitvi morale. Kasneje bomo videli, da je pri njem vprašanje utemeljitve morale in dobrega tako ali tako tesno povezano z vprašanjem koristnosti vzgoje.

Kaj je torej dobro po Russllu? Nekdo, ki loči dobre in slabe nagone, pri čemer so slabi nagoni pretežno povezani z materializmom, dobri pa s poletom duha, mora nekako odgovoriti na to vprašanje. Najprej, po Russllu je neka stvar dobra, kadar jo cenimo zaradi nje same in ne zaradi posledic. Ko izbiramo, ali naj neko stanje stvari obstaja ali ne, sicer seveda razmišljam tudi o posledicah tega stanja, toda oboje – stanje stvari kot njegove posledice – poseduje intrinzične (notranje, bistvene) lastnosti, zaradi katerih to stanje (z danimi posledicami) sploh izberemo. Prav te intrinzične lastnosti pa Russell imenuje dobro. Ko pa raziskujemo stvari, ki jim Russell pripiše intrinzično vrednost, ugotovimo, da gre za stvari, v katerih uživamo ali si jih želimo. Omenimo še nekaj.

Russell se je v različnih obdobjih svojega filozofiranja ukvarjal z vprašanji utemeljitve morale. Pri tem je prehodil pot od emotivizma, po katerem so moralne sodbe bolj kot ne subjektivne, stvar okusa, do stališča, po katerem obstaja nekaj takšnega, kot je etično spoznanje. Osnovna težava, s katero se je ubadal v tej fazi svojih raziskovanj, je temelj, na katerem je

gradil, to pa so bili občutki in čustva. Izhajal je namreč iz znanstvenega dejstva, da občutke in čustva pač imamo.

V knjigi *Človeška družba v etiki in politiki*, ki sodi v njegovo obdobje zanikanja subjektivizma, najdemo misel: stavek, ne ubijaj, je imperativ (velelni stavek), medtem ko je stavek, umor je slab, izražen v povednem naklonu. Vprašanje pa je, ali imajo nekateri dozdevno etični stavki samo enako gramatično obliko kot vsi drugi stavki v povednem naklonu (se pravi, da so v resnici velelni stavki, ki so samo maskirani v povedne) ali pa obstaja tudi etično spoznanje? Konkretneje: ali je umor res slab? Težava emotivizma je v tem, da napravi etične sodbe popolnoma subjektivne. Reči, ostrige niso dobre, je res samo izražanje okusa, toda preganjanje Judov med II. svetovno vojno ne more biti zgolj stvar okusa. Upravičeno je torej biti zadržan do ideje, da so etične sodbe zgolj subjektivne (Russell 1992, 26). V tem lahko morda vidimo spodbudo, zakaj je Russell začel verjeti, da obstaja etično spoznanje, in kot rečeno, to etično spoznanje je želel utemeljiti na čustvih in občutkih, natančneje na čustvih in občutkih, ki so splošni.

Čeravno se etična presoja nanaša na strahove, želje in odpore, ki so skriti v teh čustvih, ter se izgovarjajo v želelnem ali velelnem naklonu – zaradi česar teh stavkov ne moremo preprosto potrditi ali zavrniti z golim kopičenjem dejstev (Russell 1992, 25) – pa je res tudi, da bi večina ljudi zavrnila velelni stavek, ki bi od vrle osebe zahteval, naj povzroča čim več bolečine. Večina bi prav tako zavrnila predlog zamenjave ljudi z roboti, češ da so ti bolj zanesljivi. Rekla bi, da svet robotov ne bi bil ne dober ne slab, ker ne bi premogel občutij (prav tam, 123). To pomeni, da je etika povezana z življenjem in ne neživimi fizikalnimi procesi (prav tam, 26). Prav tako je dejstvo, da živa bitja (in še posebno ljudje) občutimo bolečino, ki se je želimo znebiti, in ugodje, ki ga želimo podaljšati. V neživem svetu ne bi bilo nič dobro ali slabo (zlo) (prav tam, 55). Ali: v veselju, ki ne bi

imelo občutkov, ne bi nič posedovalo vrednosti (prav tam, 113). Poleg tega je po Russllu med ljudmi (ne glede na to, od kod prihajajo) veliko več nesoglasij okoli distribucije intrinzične vrednosti kot glede tega, kaj to vrednost tvori – in prav zato, ker je veliko manj nesoglasij glede slednjega, je pojem intrinzične vrednosti (ali dobrega) primeren, da zasede temeljno mesto v etiki (prav tam, 131).

Bodimo pozorni na Russllovo logiko, ki je tukaj na delu. Sklicuje se na nekaj, s čimer bi spontano soglašala večina ljudi, pri čemer samo soglasje vedno že implicira neločljivo povezanost želj (čutnosti) in etičnih sodb. To je razlog, zakaj mora po njegovem definicija dobrega povedati tudi nekaj o željah.

Mimogrede omenimo še nekaj. V Russllovi filozofiji vzgoje obstaja veliko točk, zaradi katerih, ga lahko razglasimo za dediča Kantove filozofije vzgoje. Res pa je, da je njegov poskus utemeljitve morale radikalno nasproten Kantovemu. Namreč, s tem ko Russell išče temelje etike v sodbi večine ljudi in njihovem čustvovanju ter občutenju, zapiše etiko subjektivnemu pogledu človeškega rodu. S starejšim izrazoslovjem bi morda lahko rekli, da jo pripiše domnevni človeški naravi, čeprav Russell ne predpostavlja nespremenljive človeške narave temveč, če se lahko tako izrazimo, sveženj potencialov, ki se v danih okoliščinah zelo različno udejanjajo. Za kaj gre? Pomagajmo si z vprašanjem, kaj bi predstavljalo nasprotje subjektivnega pogleda človeškega rodu. To bi bil neki objektivni pogled, ki je še splošnejši od pogleda človeškega rodu. Takšen pogled bi lahko bil ravno kantovski. Pri njem namreč etična sodba doseže objektivnost, ko ni aficirana (ali okužena) z ničemer čutnim (človeško čutnim). To je stališče, ki mu Russell nasprotuje, saj je občutenje ugodja ali neugodja, kot smo videli, bistveno povezano z izrekanjem etičnih sodb. Toda poskušajmo Kanta na tej točki razumeti, če že ne braniti. Pri njem morajo etične sodbe presegati lokalno naravo. Zemljani, ljudje, so čutna bitja, kar pomeni, da imajo dano neko

lokalno naravo (naravno zmožnost čutenja in zaznavanja). Tudi prebivalci katerega koli drugega planeta, ki je naseljen – in po Kantu so vsi planeti naseljeni – so čutna bitja in so zategadelj posestniki lokalno dane čutne narave, ki je drugačna od narave Zemljanov. Kako bi se prebivalci različnih planetov medsebojno sporazumeli? Kant je menil, da je rešitev na dlani, saj imajo poleg različnih lokalno danih čutnih narav – ki so tako različne, da bi bilo sporazumevanje na tej osnovi najbrž nemogoče – še nekaj univerzalnega, in to je razum oziroma um. Mimogrede: v slovenščini že sama beseda sporazumevanje implicira dejavnost, ki temelji na razumskih zmožnostih. Vsem umnim prebivalcem posameznih planetov je torej um/razum dan kot pogoj možnosti univerzalnega sporazumevanja, kajti ta um/razum je enak. Deluje, če se izrazimo nekoliko paradokсно, kot program svobode: svojega posestnika ne glede na to, od kod prihaja (se pravi s katerega planeta) osvobaja lokalno dane čutne narave. Um slehernemu lokalnemu bitju nalaga dolžnost, ki je univerzalna, enaka za vse posestnike tega programa, da se morajo med seboj prepoznati kot enaki, se ceniti in grajati medsebojno izkoriščanje. Kantov kozmopolitizem se tako lahko udejanja le kot intergalaktični parlament, v katerem sedijo umna bitja z zelo različnimi naravami. Kantov kozmopolitizem se v resnici razteza v kozmos.

Russell je bolj lokalni. Njegov kozmopolitizem je omejen le na planet Zemljo, saj ne poskuša usklajevati umnih bitij – ne glede na to, s katerega konca vesolja prihajajo –, temveč le čutno aficirane Zemljane. S sklicevanjem na etične sodbe večine ljudi stavi na univerzalno, vendar čutno človeško naravo in predpostavlja, da bi večina ljudi imela podobne moralne občutke, če bi se oblikovala (vzgajala) v dobri (pravični) družbi. Po Russellovem mnenju so posledice tega stališča bolj v skladu z etičnimi občutenji večine ljudi kot katerakoli druga teoretsko ubranljiva pozicija (prav tam, 55) – se pravi tudi Kantova. Na ta način Russell upa, da se lahko tudi v etiki

(torej raziskovanju čustev), tako kot na področju raziskovanja zaznav, prebijemo do neke, čeprav glede na naravo predmeta raziskovanja nujno ohlapne objektivnosti (prav tam, 27), ki pa se še vedno ravna po zgledu empirične znanstvene metode.

Nekoliko pohitimo. Sklepanje na podlagi izkustva pripelje Russlla do treh trditev: (1) okolje, ki vpliva na vzgojo, je izjemno močan dejavnik oblikovanja (vzgoje) ljudi; (2) nekatera okolja in s tem načini vzgoje so boljši od drugih ter (3) obstajajo dobra in slaba moralna čustvovanja oziroma kar dobro in slabo.

Vrnimo se k vprašanju dobrega. Po Russllu je neko dogajanje dobro (ima intrinzično vrednost), če pripelje do čim večje zadovoljitve želj. Še več, neko dogajanje je boljše od drugega, če zadovolji več želj. Tukaj znova naletimo na sklicevanje na večino. Smisel tega sklicevanja se skriva v razločevanju želj in z njimi povezanih ugodij. Ne gre namreč le zato, da večina presoja o neki stvari, da je dobra, temveč tudi, da je nekaj dobro le, če je v resnici dobro za večino. Premalo je torej, kadar večina meni, da je nekaj zanjo dobro (kadar recimo voli politike, ki niso v interesu večine), to mora tudi v resnici biti dobro. To med drugim pomeni, da je po Russllu treba iz osebne etike (ali etike posameznika) narediti korak na področje politike (prav tam, 27).

Če torej pojem dobrega ali intrinzične vrednosti definiramo z besednjakom želj in ugodij, pri čemer stavimo na ohlapno empirično dejstvo enotnosti človeške narave, ni dovolj reči, da je ugodje dobro, bolečina pa slaba, s čimer sicer mislimo, da imamo ugodje radi, neugodja pa ne. To seveda ni narobe, a ni dovolj, saj intrinzične vrednosti ne moremo pripisati vsemu, kar si želimo, ker si želje nasprotujejo (v vojni itd.) (prav tam, 113), in ker so – glede na zgornjo ugotovitev, da na želje bistveno vpliva okolje – bistveno opredeljene z lokalnimi družbenimi razmerami, vzgojo itd. Russell upa, da bi se lahko težavam s subjektivnostjo izognili s

pomočjo sledeče opredelitve: intrinzična vrednost pomeni stanje duha (zavesti), ki ga želi (v katerem uživa) nekdo, ki to stanje doživlja (prav tam, 114, 130).

Ker ta opredelitev sama po sebi še ne ukine subjektivnosti, jo je treba narediti univerzalno in nepristransko. Razširiti jo je treba na vse človeštvo, s čimer postane neločljiva od ekonomije in politike, kajti ob dani opredelitvi dobrega ali intrinzične vrednosti je lahko pravilno ravnanje le tisto ravnanje, ki maksimira vrednost nad nevednostjo v kontekstu celotnega človeštva.

Na ta način pravilno ravnanje ne more biti kakršno koli, temveč je lahko le tisto, ki neguje *kompozibilne* ali skladne želje, torej takšne, zaradi katerih ljudje pri njihovem zadovoljevanju ne preprečujejo zadovoljitve želj drugih (prav tam).

To seveda ni enostavno. Večinoma si želimo stvari in stanja z intrinzično vrednostjo zase in le malo ljudi je pripravljeno svoja čustva razširiti na vse človeštvo. Zato je moralnost v veliki meri boj za to nepristranskost in zahteva od ljudi, naj pripišejo dobremu drugih enak pomen kot svojemu dobremu.

Primerov, ki ponazarjajo Russellovo logiko, je neskončno. Omenimo zgolj enega. Ali je moralno kupovati zelenjavo v velikih trgovskih centrih? Res je, da je poceni. Toda vemo, da je bila večinoma pridelana v južni Italiji in Španiji, kjer je delovna sila izpostavljena najbolj surovemu izkoriščanju. Delavci so večinoma begunci, ki živijo v nemogočih razmerah (stanujejo v barakarskih naseljih brez vode itd.), brez slehernih pravic, brez zdravstvene oskrbe in za skrajno nizko plačilo. Ne pozabimo tudi, da je minimalna plača v Sloveniji tako visoka, da omogoča nakup hrane ravno v trgovskih centrih, ne pa nakupa kakovostnejše, lokalno in ekološko pridelane hrane. Primer nazorno razstira Russellova moralna preudarjanja. Kaže, kako so mnogi ljudje ujeti v surove materialne skrbi, kako niti nimajo možnosti za razvoj želj

in čustvovanj, ki bi se razširila na celotno človeštvo, ki bi v njih zanetila polet duha, ki bi vsem nudila zdravje, preprosto uživanje v lepem dnevu, prijateljstvo, ljubezen, užitek v ustvarjanju, duhanju cvetja itd.

Zato je treba stanje družbe, v katerem bi bilo vse to mogoče, šele ustvariti. Russell izrecno poudari, da moralna vzgoja sama ne more obrzdati egoizma ljudi, ki je posledica ujetosti v surovi materializem. To je mogoče doseči šele z reformo družbenih institucij (političnih in ekonomskih), oblikovanjem močnega javnega mnenja, kakovostne vzgoje itd. Zgolj tako je mogoče pri posameznikih doseči, kot preberemo v *Političnih idealih*, spoštovanje drugih, kreativnost in prevladovanje nad posestniškimi, materialističnimi nagoni. Ljudje bi se morali zanimati za vprašanja skupnosti in se pri snovanju družbenih institucij vprašati, kakšne posameznike ustvarjajo. Ali spodbujajo spoštovanje med ljudmi? Ali ohranjajo samospoštovanje (Russell 2003), se pravi, ali dvigujejo raven intrinzičnih vrednosti?

Institucije je torej treba spreminjati tako, da bodo nagone oblikovale v želeno smer, da bodo zagotovile pogoj kompozibilnosti. Trenutne institucije tega ne počnejo, ker temeljijo na lastnini in moči, ki sta obe posestniški dobrini. Lastnina in moč sta nepravilno porazdeljeni, čeprav imata dokazano vpliv na srečo ljudi in je brez njiju zelo težko doseči druge (duhovne) dobrine. Brez lastnine namreč nismo svobodni in nimamo zagotovljenih nujnih potreb za kakovostno življenje. Brez moči pa nimamo možnosti za kreativne pobude in ne moremo izbirati, kako bomo živeli. Če hočemo svobodno ustvarjati, piše Russell, se moramo znebiti nizkotnih skrbi (skrb za varnost) in si priboriti moč za vplivanje na pogoje lastnega življenja (prav tam).

Russell je bolj ali manj podobne ideje zagovarjal v knjigi *Načela družbene obnove*. Razumno delovanje je mogoče samo, ko obvladamo nagone. S tem obvladovanjem se, po Russellovi

teoriji, ki je tukaj ne bomo natančneje prikazali, nagoni spremenijo v želje, to pa omogoči določeno mero načrtovanja (družbenih institucij) in predvidevanja posledic delovanja (Russell 1917, 14). Iz rečenega je razvidno, da je po Russellu mogoče nagone kanalizirati in želje oblikovati. To sicer ni enostavno, saj volja in razum sama ne moreta biti tako uspešna dejavnika pri tej nalogi, kot mislijo predstavniki nekaterih drugih etičnih teorij, vendar pa pomeni, da naše strasti (nagoni in želje) niso nespremenljive. Russell je vsekakor veliko bolj ogorčen nad teorijo o nespremenljivosti človeške narave kot nad teorijo, da sta za spremembo dovolj razum ali volja. Po njegovem je namreč prav teorija o nespremenljivosti človeške narave vzrok, zaradi katerega ljudje uporabljajo svojo inteligentnost zgolj zato, da lahko na svetu uživa samo manjšina, medtem ko je večina obsojena na življenje v bedi.

Počasi strnimo. Russellov argument, s katerim bi lahko utemeljili njegovo pojmovanje koristnosti vzgoje in izobraževanja, je torej videti takole:

Človek je bitje nagonov in želj.

Obstajajo dobri nagoni (želje) in slabi nagoni (želje).

Večina ljudi želi dobro doživljati dobro.

Večina lahko doživlja dobro, če goji skladne (kompozibilne) želje.

Takšne želje je mogoče gojiti, ker so želje spreminljive – mogoče jih je kultivirati z vzgojo in izobraževanjem in potemtakem s posredovanjem družbenih institucij.

S tem dobre želje prevladajo nad slabimi.

Obstajajo znanja, ki nam omogočajo zavestno oblikovanje ali usmerjanje nagonov in želj (vloga razuma).

Torej [8]: Mogoča je družba, v kateri bodo nagoni in želje ljudi kompozibilni in ne preprečevalni, kjer bo sreča (dobro) splošno razširjena.

Iz tega bi lahko izpeljali še nalogo vzgoje in izobraževanja oziroma njeno utemeljitev z vidika koristnosti: vzgoja je koristna, prav v kolikor služi bogastvu ter kompozibilnosti nagonov in

želj ter s tem svobodi in poletu duha.

Literatura:

Chomsky, Noam: Toward a humanistic conception of education (1975). V: *Work, Technology and Education* Str. 204–220. Uredila: Walter Feinberg in Henry Rosemont, Jr. Urbana. University of Illinois Press.

Hare, William: Bertrand Russell on Critical Thinking (2001). *Journal of Thought*. Letnik 36. Št. 1. Str. 7–16. Vir: <http://www.criticalthinking.org/pages/bertrand-russell-on-critical-thinking/477> (19. 1. 2016).

Kant, Imanuel: *Opća povijest prirode i teorija neba ili pokušaj o ustrojstvu i mehaničkom postanku cijele svjetske zgrade raspravljen po Newtonovim principima* (1989). Svjetlost. Sarajevo.

Locke, John: *Nekaj misli o vzgoji* (2007). Zbirka Obrazi edukacije. Pedagoška fakulteta. Ljubljana.

Piketty, Thomas: *Kapital v 21. stoletju* (2015). Zbirka Premiki. Mladinska knjiga. Ljubljana.

Rousseau, Jean Jacques: *Emil ali o vzgoji* (1959). Pedagoška knjižnica 11–12. Državna založba Slovenije. Ljubljana.

Russell, Bertrand: The Aims of Education (2009). V: *The Basic Writings of Bertrand Russell*. Str. 391–407. Robert E. Egner Lester E. Denonn. Routledge Classics. The Bertrand Russell Peace Foundation Ltd.

Russell, Bertrand: *Education and the Social Order* (2010). Routledge Classics. The Bertrand Russell Peace Foundation Ltd.

Russell, Bertrand: Free thought and official propaganda (1985). V: *Sceptical Essays*. Unwin. London.

Russell, Bertrand: *Human Society in Ethics and Politics* (1992). Routledge. London.

Russell, Bertrand: *On Education: Especially in Early Childhood* (1994). Routledge. Vir: https://books.google.si/books?id=puY_55fBtJgC&printsec=frontcover&hl=sl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (19. 1. 2016).

Russell, Bertrand: John Stuart Mill (1956). V: *Portraits From Memory and Other Essays*. Str. 122–144. Simon and Schuster. New York.

Russell, Bertrand: *Political Ideals* (2003). The Project Gutenberg EBook of Political Ideals. EBook 4776. Release Date: December, 2003. Produced by Gordon Keener. Vir: <http://www.gutenberg.org/files/4776/4776-h/4776-h.htm> (23. 1. 2016).

Russell, Bertrand: *Principles of Social Reconstruction* (1917). Unwin. London. Vir: <https://archive.org/stream/principlesofsoci00russiala#page/154/mode/2up> (19. 1. 2016).

Russell, Bertrand: *The Problems of Philosophy* (1989). Oxford University Press. Oxford. Navedek je iz slovenskega prevoda: Russell, Bertrand: Vrednost filozofije (1995). V: *FNM* 2/3 1995. str. 9–11. Republiški izpitni center. Ljubljana.

Andrej Adam

Boris Šinigoj

Aristotelov um duše? Od samospoznanja k bogospoznanju¹

Naš um je namreč v vsakem od nas Bog. Evripid²

Aristotelov spis *O duši* ni le prvo delo v izročilu zahodnega mišljenja, ki je izrecno posvečeno vprašanju duše kot oživljajočega počela živih bitij na čelu s človekom in njegovimi utrepajočimi stanji, kot so srčnost, blagost, strah, sočutje, pogum, veselje, ljubezen in sovraštvo, pa tudi dejavnimi vzgibi, kot je želja, ki lahko giblje proti premišljenosti in doveznosti za smisel.

V nasprotju s sodobno psihologijo in psihoanalizo ter iz njiju izhajajočimi terapevtskimi praksami, ki se osredotočajo predvsem na patologijo vsakdanjega življenja in potlačenost želje v nezavednem, se grški mislec kot nekdanji Platonov učenec po izčrpni obravnavi duše kot bitnosti in smotnostne udejanjenosti oziroma entelehije človekovega naravnega telesa navsezadnje ozre še onkraj četvernih duševnih moči, ki nam omogočajo obstoj, tj. hranjenja, čutnega zaznavanja, gibanja v prostoru ter preudarnosti, da bi naposled uzrl dušo kot »kraj oblik«³, kolikor je obdarjena z mišljenjsko doveznostjo zanje.

S tem pa se šele zares začnejo odpirati najgloblja dušeslovna in umoslovna vprašanja glede izvora, poteka, utrepanja in udejanjanja poslednjega smotra mišljenja, ki po Aristotelovem

¹ Prispevek s filozofskega simpozija »Kaj je duša?«, ki je potekal na Filozofski fakulteti v Ljubljani 11. novembra 2019 ob še neobjavljenem prevodu Aristotelovega dela Aristotel *O duši* Antona Doklerja iz leta 1933. Integralno besedilo z izčrpnimi opombami in navedki grškega izvirnika je dostopno na <http://www.kud-kdo.si/aristotelov-um-duse-od-samospoznanja-k-bogospoznanju/> <20. 7. 2020>.

² Evripid, Fr. 1018 (ur. A. Nauck).

³ Aristotel, *O duši* 429a28.

prepričanju človekovi duši med vsemi njenimi svojstvi najbolj pritiče. Je del duše, s katerim ona misli in spozna, propadljiv, kot so od starostnega slabljenja čutni organi, ali obstaja kot neodvisna bitnost, ki ne propada? Se po poti mišljenja venomer giblje krožno, čeprav omejen v svojih presojah in opredelitvah? A kaj naj tedaj večno misli, kolikor krožno gibanje nima konca? Ali pa je ves čas v mirujočem stanju kakor silogizem? Je ločen od utrpevanja telesa ali ne? Se razlikuje od ostalih duševnih zmožnosti, kot sta čutno zaznavanje ali domišljajska predstava po veličini ali po dovzetnosti za smisel? Kaj je njegova razlikovalna značilnost in predvsem kje, od kod in ne nazadnje »kako se poraja mišljenje«?⁴

Če je namreč mišljenje kot zmožnost uma analogno čutnemu spoznavanju, potem mora nani delovati tisto, za kar je mišljenje dovzetno in je v tem smislu tudi samo utrpevajoče. Čeprav mora biti um neobčutljiv za čutna utrpevanja, je torej vsaj na začetni stopnji mišljenja vendarle utrpevajoče dovzetan za sprejemanje misljivih oblik. Še več, kot je učil že Aristotelov predhodnik Anaksagora iz Klazomen v Mali Aziji, na katerega se tudi sam večkrat sklicuje, mora biti nadalje um, kolikor misli vse, nepomešan in neomadeževan ter v primerjavi s čutno zaznavno zmožnostjo, ki je nepogrešljivo vezana na petero telesnih čutil za vid, sluh, voh, okus in tip, tudi povsem neodvisen in ločen, da bi lahko vladal, tj. da bi spoznaval.

Toda ali um duše, s katerim duša razumeva in dojema mislive oblike, za katere je dovzetan in jih v zmožnosti mišljenja sprva utrpevajoče sprejema, lahko kdaj dejavno misli in spozna tudi samega sebe? In to ne zgolj posredno v prigodno spremljajočem zavedanju poteka lastnega spoznavanja misljivih oblik, najsibo v njihovi medsebojni zvezi, kjer je poleg resnice možna laž ali zmota, najsibo vsako posamič v njeni vselej resnični biti kot bitnosti, tj. po tem, kar je bila, kar je in kar bo, temveč neposredno

v lastnem deju samospoznanja, kjer naposled lahko uzre samega sebe kot »obliko oblik«?⁵

Verjetno ne po naključju, ampak prej iz spoštljivosti do slovite delfske zapovedi, nam Aristotel na vprašanje, kdaj torej um lahko neposredno spozna samega sebe, sprva odgovarja izrazito skopo in med vrsticami, skratka zagonetno kakor v platonskem namigu: »To se dogaja, kadar [um] zmore delovati skozi samega sebe ...«. In takoj zatem še: »Kajti tedaj zmore misliti samega sebe.«⁶ Ko pa si v nadaljevanju zastavi vprašanje, ali torej lahko um postane samemu sebi to umljivo, se dotakne same srčike problema, ki ga izrazi z naravnost parmenidovsko dikcijo:

»Tudi on sam je umljiv kakor so to umljive bitnosti. Pri nesnovnih bitnostih je namreč isto to umevajoče in to umevano; kajti isto je motrilno védenje in to, česar se tako ovedemo.«⁷

Neposredno spoznavanje samega sebe je umu duše potemtakem mogoče šele tedaj, ko iz utrpevajoče zmožnosti sprejemanja oblik preide v dejavno spoznavanje. In vendar se zdi, da se v prizadevanju za samospoznanje navsezadnje izteza še onkraj te lastne dvojnosti. To je onkraj razpetosti med zmožnostjo in udejanjenjem spoznanja, dokler v mislečem dotikanju uma s samim seboj ne doseže prepadnega roba poslednje resničnosti.

Kot namreč zapiše Aristotel v sklepnem uvidu knjige Theta *Metafizike* o spoznavanju nesestavljenih bitnosti, med katere lahko nedvomno uvrstimo tudi sam dejavni um kot enovito počelo samoumevajočega mišljenja, tam ni ne resničnega spoznanja ne laži, kakor je to vselej mogoče pri razbiranju sestavljenih bitnosti, ampak zgolj dotikanje ali nedotikanje, uztetje ali neuztetje, dojetje ali nedojetje z umom.⁸

⁵ Aristotel, *O duši* 432a3.

⁶ Aristotel, *O duši* 429b8–10.

⁷ Aristotel, *O duši* 430a2–7.

⁸ Prim. Aristotel, *Metafizika* 1051b–1052a2.

⁴ Aristotel, *O duši* 429a12.

Tedaj se tako samospoznavajoči, tj. samoumevajoči in samodotikajoči se dejavni um v nasprotju z zgolj utrpevajočim umom v poslednji odmaknjenosti in ločenosti od vsega v Aristotelovem dušeslovju naposled pokaže kot edino, kar je v duši resnično nesmrtno in večno.⁹ Toda kaj to z vidika smrtности ali nesmrtnosti pomeni za celotno dušo, ki ji Aristotel sicer pripisuje zmožnost spoznavanja vsega bodisi s čuti bodisi z mišljenjem: »Duša je nekako vsa bitja; kajti bitja so bodisi čutnozaznatna bodisi misliva«¹⁰? Četudi namreč Aristotel delovanje duše nadalje prispevabla z roko in jo v tem smislu imenuje tudi orodje orodij, kolikor z njeno čutno zaznavno zmožnostjo spoznavamo oblike čutnozaznatnih predmetov, kakor z umom spoznavamo mislivo oblike, še ni rečeno, da je kljub svoji oživljajoči vlogi v sicer propadljivem telesu sama nesmrtna.

Prihaja um vanjo od drugod in mu z Aleksandrom iz Afrodizije¹¹ lahko pripišemo ne le božansko poreklo, temveč v njem prepoznamo kar samega Boga, kolikor je po Aristotelovi opredelitvi v knjigi Lambda *Metafizike*, bitnostni način njegovega delovanja »umevanje umevanja umevanje«¹²? Ali pa je že od začetka navzoč v sami duši kot njena lastna zmožnost in smotrnostno udejstvovanje, ki ji ne zagotavlja le nesmrtnosti, ampak ji omogoča, da umevajoči pogled dejavno zaobrne vase in v deju samospoznanja v sebi navsezadnje odkrije navzočnost božanskega? Kakor koli že, ko se v duši razplamti eros bogospoznanja, zanjo Bog ni več le prvobitno počelo ali prvo negibno gibalno, temveč poslednji smoter ali telos, h kateremu stremi z vsem svojim bitjem. Kajti odslej jo »giblje kot to ljubljeno«¹³, kot o Bogu navdihnjeno zapiše Stagirit v knjigi Lambda,

kjer njegova teleologija naposled sovpadе s teologijo.

Ko se tako korak za korakom z Aristotelom spuščamo v najgloblja vprašanja človekove duše in njenega uma, se že od samega začetka, rečeno s Plotinom, s poslušnostjo odzivamo na božjo zapoved, da »spoznamo sebe«¹⁴. Vendar sloviti izrek »Spoznaj samega sebe«, ki je z Apolonovo avtoriteto nagovarjal slehernega obiskovalca delfskega svetišča, za Aristotela ne pomeni toliko spoznaj dušo kot nekaj božanskega v sebi, kot je to veljalo za Platona in njegove privržence, temveč spoznaj svoj um kot navzočnost samega Boga v duši. Aristotel s tem uvidom, ki ga okrajšano povzame po Evripidu, čeprav njegov izvor zvaja na Hermotima ali Anaksagora, intonira tudi sklepno spodbudo k filozofiji v zaključku svojega *Protreptika*: »Naš um je namreč Bog.«¹⁵

Ko torej um duše, ki je to božansko v nas, umeva in spoznava samega sebe, umeva in spoznava to božansko v sebi in njegovo samospoznanje postaja bogospoznanje.¹⁶ Vendar to ne velja le za Aristotela in mnoge Platonove učence vse do Prokla, ki mu izrek »Spoznaj samega sebe!« razodeva način »vzpona k božanskemu«¹⁷. To velja tudi za helenistične privržence hermetizma in gnostike, za katere je spoznanje pravzaprav že *eo ipso* spoznanje Boga in še posebej za zgodnje patristično krščansko izročilo, ki ga merodajno izrazi Klemen iz Aleksandrije v svojem *Vzgojitelju*: »... največje od vseh védenj je spoznanje samega sebe; kajti če kdo spozna sebe, bo spoznal Boga.«¹⁸

⁹ Prim. Aristotel, *O duši* 430a24.

¹⁰ Aristotel, *O duši* 431b21–22.

¹¹ Prim. Aleksander Afrodizijski, *De anima liber cum mantissa*, izd. Ivo Bruns, Commentaria in Aristotelem 2.1, Berlin 1887, 80–92.

¹² Aristotel, *Metafizika* 1074b34–35.

¹³ Aristotel, *Metafizika* 1072b3.

¹⁴ Plotin, *Eneade* IV 3.1.8–10.

¹⁵ *Der Protreptikos des Aristoteles* B110, ur. Ingemar Düring, Frankfurt na Majni, 1969. Düring kot avtor sodobne kritične rekonstrukcije izvirnika ta odlomek raje prevaja v Evripidovem smislu: »Der Nous ist der Gott in uns – um je Bog v nas« (prav tam, str. 87).

¹⁶ Tu in v nadaljevanju prim. Bogoljub Šijaković, *Hermesova krila*, Beograd 1994, str. 181 sl.

¹⁷ Proklos, *Komentar k Alkibiadu* 5.6; nav. po B. Šijaković, *nav. delo*, str. 182.

¹⁸ Klemen Aleksandrijski, *Paedagogus* 3.1.

Toda tako samospoznanje kot iz njega izvirajoče bogospoznanje ne le v krščanskem, ampak že tudi v grškem klasičnem izročilu terjata od človeka poleg motrenja z umom tudi iz njega izvirajoče nravstveno udejstvovanje. To v svojem komentarju k Platonovemu Alkibiadu pregnantno povzame Proklos, ko izpolnjevanje delfske zapovedi samospoznanja tolmači kot način »najučinkovitejše poti do nramnega očiščenja«¹⁹. Od tod ni naključje, da enega najglobljih in najlepših filozofskih premislekov umoslovnega vprašanja v smeri nramstvene spodbude k boljšemu načinu življenja ne najdemo v Aristotelovi razpravi *O duši*, temveč v njegovi *Nikomahovi etiki*:

»Če je um resnično to božansko pri človeku, potem je življenje v skladu z njim božansko, kar se tiče človeškega življenja. Zato ni treba slediti tistim, ki nas nagovarjajo, da moramo kot ljudje premišljevati samo o človeških stvareh in kot smrtniki o smrtnih, ampak da, kolikor je mogoče, postanemo nesmrtni in storimo vse za življenje v skladu s tem, kar je najodličnejše od vsega v nas.«²⁰

Podobno zavzeto za doseganje nesmrtnosti in zoper premišljevanje zgolj o minljivih in smrtnih stvareh spregovori že mladi Aristotel v *Protreptiku*, kjer spodbuja bralce k ukvarjanju s filozofijo, da bi se resnično človeka vredno in smiselno udejstvovali v življenju. Tako v sklepnem nagovoru ugotavlja, da ljudje nimamo v sebi ničesar božanskega in blaženega razen uma in premišljenosti.

Zavzeto in predano udejstvovanje v tej zmognosti je edino, kar nas osvobaja muk in tegob vsakdanjega življenja, ki je že po svoji naravi vselej težko. Srčno namreč verjame, kar zapiše tudi v razpravi *O duši*, da je prav umno udejstvovanje »edino, kar je nesmrtno, in edino, kar je božansko«, le da tu pomenljivo doda, »kolikor

je v nas«.²¹

In ko Aristotel svojo mladostno *Spodbudo* sklene z drznim pozivom k radikalni odločitvi za filozofijo kot način življenja ali pa za slovo od življenja in odhod od tod, v ozadju slišimo nezgrešljivi odjek slovitega Sokratovega izreka iz Platonove *Apologije*, ki mu mnogi nikdar niso in tudi ne bodo verjeli, čeprav ga je srčni Atenec izpričal z lastno tragično usodo: »Nepreiskanega življenja človeku vendar ni vredno živeti.«²²

Toda če je za Aristotela najvišji smoter filozofije umno udejstvovanje duše, ki naj nas po poti samospoznavanja naposled privede do spoznanja Boga, se moramo navsezadnje vprašati, kaj to za nas resnično pomeni, da se ne prenačglimo v svoji presoji in nas spričo nezavednega prilasčanja tujega uvida ne prevzameta domišljavost uma in napuh, pred čimer je zaljubljenec v modrost že davno svaril mrki Efežan, da je to treba bolj gasiti kakor požar.²³

Ko namreč Aristotel v razpravi *O duši* takoj za uztjem dejavnega uma kot nesmrtnega in večnega v nasprotju s propadljivim utrpevačočim umom analoško spregovori o umevanju nedeljivih bitnosti, kjer ni laži, v nasprotju z nezanesljivim sestavljanjem razdeljenih misli v enotnost resnice in laži, se glede zadnjega nehote daljnosežno in ne brez skrite ironije naveže na Sicilske muze, da bi postavil stvari na svoje mesto: »... kakor pravi Empedokles, 'kjer so vzniknila številna obličja brez vratov'²⁴ in jih je potem združila Ljubezen.«²⁵

Kajti ironično navedeni Empedoklejev verz iz njegove pesnitve *O porajanju v bivanje*, kjer se v vesoljnem krogotoku prevladovanja Ljubezni sprva pojavijo zgolj nepovezani in

¹⁹ Proklos, *Komentar k Alkibiadu* 5.7–8; nav. po B. Šijaković, prav tam.

²⁰ Aristotel, *Nikomahova etika* 1177b30–34. Prevod po: B. Šijaković, nav. delo, prav tam.

²¹ Aristotel, *Protreptikos* B108.

²² Platon, *Apologija* 38a5.

²³ Heraklit iz Efeza, Fr. 43 (ur. Diels-Kranz).

²⁴ Empedokles, Fr. 57 (ur. Diels-Kranz).

²⁵ Aristotel, *O duši* 430a29–31.

tavajoči deli teles,²⁶ lahko današnjemu bralcu kakor v nadčasni inverziji in zamenjavi vlog prikliče v spomin razgovor, ki se je o vprašanju bogospoznanja z umom dolga stoletja pozneje odvil v andaluzijski Kordovi med ostarelim aristotelikom Ibn Rušdom (Averroesom) in mladim pesnikom Ibn Arabijem iz Mursije, ki je kot svojčas Empedokles na sončni Siciliji slovel po tem, da je obdarjen z mističnim uvidom.

Stari filozof je tedaj pesnika sprejel z vso naklonjenostjo in rekel: »Da« ter pokazal zadovoljstvo, ko je videl, da ga je mladenič razumel. Ker pa se je ta obenem zavedal omejenosti razloga njegovega zadovoljstva, mu je odgovoril: »Ne.« Ibn Rušdovo obličje je ob tem spreletel dvom v lastno umevanje. Potem je vprašal: »Kakšno rešitev ste našli v mističnem razsvetljenju in božanskem navdihu? Ali se ujema s tem, kar je mogoče doseči s premišljevanjem? Ibn Arabi mu je odgovoril: »Da in Ne. Med Da in Ne se spreletavajo duhovi nad snovjo in obličja se jim trgajo od teles.« Ob teh besedah je Ibn Rušd prebledel in začel trepetati, medtem ko je mrmral molitev: »Nobena sila ne rešuje pred Bogom.«²⁷

²⁶ Prim. Jan Ciglenečki (izd.), Empedokles, *Fragmenti*, Ljubljana 2006, str. 184–185.

²⁷ Ibn Arabi, *Razodetja iz Meke*, Kairo 1329 po hidžri, II, str. 153 (nav. po: R. Austin, "Introduction", v: *The Bezels of Wisdom*, str. 2–3). Prim. Andrej Ule, »Absolutno kot predmet mišljenja in kontemplacije«, *Revija 2000*, 48–49/1990, str. 111–112.

Mednarodna filozofska olimpijada 2020

V e-poštne nabiralnike je kot že nekaj let doslej februarja prispelo vabilo na izbirno tekmovanje za 28. mednarodno filozofsko olimpijado 2020 (IPO 2020) v Lizboni, ki naj bi se odvijalo 10. aprila na Gimnaziji Bežigrad. Čez mesec dni je prišla odpoved nacionalnega izbirnega tekmovanja in glavnega dogodka v Lizboni. Hkrati so stekla prizadevanja za olimpijado na daljavo, in uspela. Miha Andrić, naš predstavnik pri IPO, je prevzel organizacijo dogodka. Z organizacijo tekmovanja Slovenija ni več zgolj tradicionalna udeleženka (od leta 1999) in dobitnica medalj, najvišja je bila edina zlata v Atenah 2010, marveč je postala tudi polnopravna članica Mednarodnega olimpijskega komiteja IPO. Tekmovanje je imelo tudi spremljevalni program, ki je dostopen na <https://www.facebook.com/eipo2020/>, najznamenitejša sodelujoča filozofa sta bila slovenska filozofinja Alenka Župančič in ameriški filozof Michael Sandel, profesor pravne fakultete na Harvardski univerzi. Slovenski tekmovalci, deset jih je imelo pravico do pisanja eseja, so se odlično odrezali, trije so dobili bronasto medaljo in trije pohvalo. Iskrene čestitke vsem šestim in njihovim mentorjem, hvala Mihi Andriću za organizacijo in Marjanu Šimencu za ocenjevanje v prvem krogu. Objavljamo zapovrstjo tri bronaste eseje, prevedene v slovenščino in z uredniškimi naslovi. <http://eipo2020.com/2020/06/01/final-results/>

Blaž Sušnik

O vprašanju (ne)smisla

»Moramo dopuščati možnost, da ni razloga za obstoj nečesa; ali da je razlikovanje med subjektom in objektom le naše ime za nekaj ravno tako naključnega, kar imenujemo védenje; ali pa, še težja misel, da četudi morda je nek red v sebstvu in kozmosu, torej v mikrokozmosu in makrokozmosu, je ta red absolutno ravnodušen do našega obstoja.« Eugene Thacker, *V prahu tega planeta: Groza filozofije*, 1. zvezek, 2011, str. 18.

Od samega začetka civilizacije, morda celo prej, so ljudje skušali osmisлити svoj obstoj, najti smisel v svojem življenju. Smisel življenja – to je ena najstarejših, morda celo najstarejša uganka človeštva. Njena rešitev bi bila rešitev vsemu, kajti ko nam je vsem dan neoporečen smisel, lahko vsa ostala vprašanja pustimo ob strani in se osredotočimo na le-ta smisel. Popolnoma se strinjam, da moramo, če želimo oprijeti resnico, tudi oprijeti idejo, da je naš celoten obstoj, obstoj našega kozmosa v širšem pogledu in obstoj našega planeta in nas samih v ožjem pogledu, le posrečen.

Eugene Thacker trdi, da moramo razumeti idejo, da ni razloga za obstojem, kar pomeni, da moramo biti pripravljeni sprejeti možnost, da je obstoj kot tak brez razloga, da je nesmiseln. Dalje trdi, da je morda tudi razlika med subjektom (nas samih) in objektom (svetom okoli nas) nateg, človeški izum, ki se imenuje védenje. To skupaj tvori trditev, da čeprav nek arbitrarni red, neka arbitrarna struktura ali cilj, res obstaja, je to red, ki se, tako rekoč, ne igra po pravilih našega uma; je red, ki nam je

popolnoma tuj, red, ki nas ne upošteva, ki je do nas ravnodušen.

V tem eseju bom najprej razložil, kako lahko nekdo pride do sklepa univerzalne nesmiselnosti. V drugem delu bom raziskal človeško vednost (čemur znotraj besedila tudi pravim filozofija; čeprav sta to res dve različni stvari, ju razumem kot neodtujljivi) in kako je le-ta naključna. V tretjem delu bom analiziral, kaj avtor misli z redom v mikro- in makrokozmosu in kako se to navezuje na nas. Nazadnje bom v četrtem delu preskusil meje takega mišljenja in mu sledil do logičnega zaključka.

Prvi del

Od njenega samega začetka je cilj filozofije iskanje resnice. Rojena je bila iz občutka čudenja nad svetom in iz želje po razumevanju, zakaj je veselje tako čudno in čudovito, iz želje po razkrinkanju njenega ustroja in odkritju cilja tega ustroja. Ker ni nihče mogel dojeti resnične narave veselja, so njegov pomen in funkcijo pripisali nekemu drugemu, višjemu, inteligentnejšemu bitju, bodisi neki mistični energiji ali nekemu bogu. Seveda, saj si niti niso mogli domisliti, da morda ni nekega velikega bitja, ki legitimira naše življenje. Tudi najbolj pesimistična ali nihilistična antična besedila, kot npr. Kohelet, ki najprej trdi, da je vse nečimrno, na koncu pa se vda in sprejme konsenz, da je najbolje živeti po božjih zakonih (čeprav so morda ravno tako nesmiselni kot zahajanje sonca), da lahko živiš veselo in polno življenje. Zatem je bil nihilizem več kot le bežna šele v devetnajstem stoletju, ko sta znanost in tehnologija napredovali do te mere, da sta religijo in vraževerje osmešila. Znanstvenikom tistega stoletja je uspelo storiti, kar do tedaj ni še nikomur: zagnani so splezali na Olimp in odkrili, da je prazen. Ali so hoteli ali ne, so ubili Boga, če uporabim Nietzschejev izraz. Poanta tu je ta, da je nenehen človeški nagon po učenju in vedenju, filozofski nagon, to, kar nas je pripeljalo do zaključka, da smo v veliki sliki neznatna pika in da je vse, kar

poznamo, verjetno le naključje. Da smo lahko objektivni, kakor nas uči zahodna tradicija, ne smemo zavriniti nobene trditve, četudi je tako nevarna kot ta, dokler je ne moremo z udobnostjo zavriniti.

Seveda nam ravno ta filozofski nagon po vednosti lahko postavi protivprašanje: Kako točno vemo, da imamo prav v našem sklepu, da je veselje nesmiselno, da je le naključje, spodrsrljaj, ki so ga storile zaenkrat neznane sile? No, tega ne moremo vedeti. Človek je v mnogih pogledih zelo omejena žival. Skrivnosti veselja nam bodo vedno prekrite, ker živimo v tem istem veselju in smo prisiljeni živeti s temi omejitvami. Morda se bomo enkrat v prihodnosti preusmerili in zatrdili, da je nek smisel v obstoju, a danes se ta možnost zdi precej nemožna. Verjetno nikoli ne bomo poznali resnice, a če predpostavljamo, kot so doslej skoraj vsi zahodni misleci, da je resnica absolutno dobro, ki je vredna odkritja, potem moramo tudi predpostavljati, da je tudi en majhen korak proti resnici, četudi je grd, boljši kot nič resnice.

Drugi del

Dognali smo, da je človeški nagon po vednosti, filozofiji, tisto, ki nas je pripeljal v krizo pomena, do trenutka, v katerem bomo pod prisilo morali sprejeti, da so bili vsi naši poskusi zmotni in da nimamo česa odkriti. Nadaljujmo tako, da se vprašamo, kaj pravzaprav je vednost in kako je naključna.

Na kratko je vednost naš edinstven človeški način razumevanja veselja. Vednost se nabe-re preko opazovanja in razmišljanja, je naša interpretacija sveta okoli nas. Naš um, tj. *mi sami*, je ujet znotraj našega smrtnega in omejenega telesa. Le-ta sprejema določene fizične ali kemične dražljaje, ki so nato privedene do naših možganov, do *nas*, preko električnih signalov, ki potujejo preko naših prav tako zmotljivih živcev. Znotraj naših možganov so ti električni signali končno interpretirani in naši nevroni zgradijo sliko sveta, kakršen naj bi bil,

tj. kakršnega lahko razumemo. (Opravičujem se vsem biologom za svojo prostaško rabo njihovih terminov.) Vse živali občutijo svet na podoben, a še bolj omejen in primitiven način, ampak samo mi ljudje smo zmožni shranjevanja vseh teh dražljajev in njihovega rekonstruiranja po želji, zato smo pa zmožni raznih visokih funkcij, npr. razumevanja vzroka in posledice, domišljije, predvidevanja itd. (Določene živali primati, vrane itd. so tudi zmožne razumeti vzrok in posledico, kar le dokazuje, da ljudje nismo tako posebni in božansko nadarjeni, kot si morda mislimo.) Vednost torej ni neko božansko darilo ali plemenito orodje, čigar namen je napredovanje naše vrste (ali iskanja resnice), temveč le še eno naključje, stranski produkt našega evolucijskega razvoja. Zame je nepredstavljivo, da bi nekaj tako enostavnega, kot je ameba ali ligenj ali tiger, ki skuša preživeti in se razmnoževati, kdaj tudi pomislila na idejo dobrega in zlega, biti in nebiti. Taki koncepti niso uporabni za živalsko sposobnost lova in parjenja. So posledice človekovih prekomerno razvitih možganov in prostega časa, v katerem je lahko svoj sofisticiran cerebralni korteks apliciral k drugim namenom.

Težko je oz. v devetnajstem in dvajsetem stoletju je bilo težko misliti, da je tisto, kar ločuje nas ljudi od drugih, manj razvitih bitij, sedaj nič več kot neumnost. Bilo bi enako pljuniti v obraz vsej dotedanji filozofiji, če bi trdili, da sta filozofija sama in naša zmožnost filozofiranja nič več kot le igra, miselni eksperiment, nekaj, česar smo se spomnili, da se bi zamotili, in sicer tako, da bi skušali odgovoriti na vprašanja, ki smo si jih sami izmislili. Tako mišljenje je enako zavrnitvi filozofije same, k temu pa se postavi vprašanje: Čemu potem filozofirati o tem? Odgovor je dvojni. Prvič, uničiti tak steber naše civilizacije bi nas pahnilo v tako moralno krizo, da se bi morda celotna civilizacija sesula. Smrti in škoda bi bile neizmerljive in bi nas morda tudi kot vrsto uničile. Nihče, razen morda najbolj izprijeni izmed nas, si bi želel tak rezultat, ker vsi dobimo veliko korist od družbe in bi

veliko trpeli v njeni odsotnosti. Smo živali, ki smo si izumili zakone in postali popolnoma odvisni od njih. Odstranitev teh zakonov bi pomenila našo pogubo. Drugič, ravno ta pomanjkljivost v nas, ki zavrača filozofijo, mora ohranяти filozofijo, da ne bi spet nepravilno sodila. V ta slednji razlog se bom poglobil v tretjem in četrtem delu.

Tretji del

Kakšen red je v mikro- in makrokozmosu? Sigurno nek red je, saj se planeti obračajo okoli težišča, voda vre, ko je izpostavljena toploti, naše celice se razmnožujejo na skoraj robotski način. Očitno obstaja nek nivo reda, sicer bi planeti odleteli vsak v svojo smer, materija se bi vžgala in zmrznila poljubno in mi ljudje bi imeli mnogo več deformacij. A vprašanje ni, ali nek red v vesolju obstaja, temveč, kaj je njegov smoter, če ga sploh ima.

Vzemimo zelo enostaven primer ptice. Zjutraj se zbudi in odleti v iskanju hrane zase in svoje mladiče. Če jo ujame, se vrne k svojemu gnezdju, nahrani sebe in svoje potomce ter zaspí, da si nabere moči za ponovni izlet v divjino. Če ji ne uspe najti hrane, bo počasi zakrnela, dokler se ne zgrudi in pogine. Njeno gnezdo bo tudi poginilo in čez čas postalo gnojilo. Ali je v tem življenju kakšen smisel? Je kakšen višji cilj? Nikakršnega ni. Ptičje življenje je enostaven boj za preživetje, ki je tudi njen edini cilj. Sigurno je v tem življenju nek red. Ptica točno ve, kaj mora storiti, če se zaveda ali pa ne. Njeni gibi so urejeni, skoraj mehanični; ne okleva pri ubijanju svojega plena niti ne ignorira svojega klica na lov. Naj bo deževno ali sončno, storila bo svojo vcepljeno dolžnost in vse bo dala iz sebe, čeprav ne bo dobila nagrade, razen možnosti za preživetje in lov naslednjega dne. Ne zamoti se s sprostitvenimi aktivnostmi in svoj čas ne porablja za razmišljanje o svojem smislu. Sedaj se zavedamo, da ptičje življenje ni zelo pomenljivo. Nima višjega pomena, nima lepe usode. Zakaj bi bilo pri nas kaj drugače? Saj smo

odrezani iz iste tkanine; vsi sesalci, pravzaprav vsa živa bitja na tem planetu, imajo skupnega prednika. Mi smo mnogo mlajša vrsta v primerjavi s ptico, sigurno bi starejša bitja do zdaj že našla nek pomen, kajne? Življenje se ravna po svojih zakonih. Kakšen je izvor ali vzrok teh zakonov, ni pomembno. Njihov cilj je živeti dovolj dolgo za razmnoževanje, nič več. Ljudje smo blagoslovljeni, ali pa prekleti, z vednostjo o teh procesih, medtem ko se ostala živa bitja z njimi ukvarjajo nevede. A kot smo že videli, nikoli nam ni bilo namenjeno razumeti teh stvari. Razvoj naših možganov z namenom preživetja je bil tako velik, da smo lahko, po naključju, razumeli tudi pota in naravo življenja.

Spet, te trditve se morda zdijo tuje in odvrtno družbi, ki je skozi neštete generacije vzgojila koncept svetosti življenja in vrednosti vednosti. A družba, ki ljubi znanje, kakršna naj bi bila naša zahodna družba, mora slej ali prej prepoznati idejo, če ne celo dejstvo, da je ravno ta vednost, ki jo tako ceni, v resnici brez pomena. Vednost in filozofija se po svoji lastni nravi in izrečenem namenu spodkopavata, ker če ni nič sveto in je vse lahko analizirano do najmanjše podrobnosti, potem tudi vednost in filozofija nista sveti in sta lahko analizirani, razstavljani, ponovno sestavljeni in prevrednoteni na vsak možen način, zaradi česar sta ravno tako smešni in brezpomenski kot vsak drug predmet, ki ga je možno proučevati. Na kratko, naše lastno vedenje, naše razumevanje sveta okoli nas, *ne doseže svojih lastnih standardov*.

Po naših najboljših ocenah se bo vesolje, kakršnega poznamo, neki dan končalo. Neustavljiva posledica njegove večne (in strašno urejene) ekspanzije je ta, da se bo v določenem času, daleč v prihodnosti, vesolje razširilo tako daleč, da se bodo njegove galaksije raztrgale, nato se bodo planeti, ki sestavljajo tiste galaksije, tudi raztrgali; za njimi se bodo molekule in atomi, ki sestavljajo tiste planete, tudi raztrgali in nazadnje se bodo subatomske delci, ki tvorijo atome, razklali, dokler ne bo ničesar razen energije. Vesolje bo temno morje vročine, ki se bo širilo dalje in se počasi ohlajalo. Kar koli že so ti

zakoni, ki diktirajo tem dogodkom, sigurno niso bili ustvarjeni za nas ali pa sploh ustvarjeni s strani nekoga ali nečesa. Ne konformirajo se naši humanistični senzibilnosti; humanistična ideja je bila zopet le produkt naključnega znanja, ki ga je ustvarila naključno živo bitje, ki jo je ustvarila naključna akumulacija atomov v določen vzorec.

V tem delu ne smem pozabiti omeniti, da je to, kar mi razumemo kot red, morda le še ena naša izmišljotina, obupan koncept, ki ga je ustvaril naš um za našo lastno zaščito, in da se morda nekaj skriva v temnih predelih vesolja, kar bi popolnoma razbilo naše teorije, ki smo jih ovili okoli vsega. Na kratko, da je red le človeški koncept, ki je retroaktivno apliciran na vesolje, ki ni urejeno. Seveda obstaja tudi možnost, da je to, kar mi razumemo kot red, le še eno zaporedje naključij, ki imajo na prvi pogled nekaj skupnega, a v resnici nimajo.

Premor

To je, po mojem mnenju, groza filozofije: ideja, da je vse nečimrno, da ne moremo vedeti, da nam nikoli ni bilo namenjeno vedeti in da smo nepomembna in nenamerno ustvarjena vrsta, ki tiho sedi v vesolju in čaka svoje neustavljivo izničenje. S svojo trditvijo Eugene Thacker namiguje na delo ameriškega pisatelja H. P. Lovecrafta, ki je ustvaril izmišljen (a vse preveč realen) svet, v katerem je človeštvo obtičalo sredi starodavnega prepira med raznimi čudnimi in srhljivimi božanstvi, ki so vsi tako impulzivni in brezpomenski kot mi. Celotni naslov njegove knjige spominja na enega Lovecraftovih sonetov, Nyarlathotep, v katerem se neumni bog v središču vesolja prebudi in odpihne Zemljin prah. (Op. a. »Then, crushing what he chanced to mould in play, The idiot Chaos blew Earth's dust away.« Približen prevod: »Uničil, kar v igri je ustvaril, neumni Kaos Zemljo v prah je spravil.«)¹

¹ H. P. Lovecraft, *Fungi From Yuggoth*, Apophenia, 2013.

V Lovecraftovem svetu človeštvo nima smotra. V njegovem vesoljstvu je stara, nezemeljska rasa kolonizirala Zemljo in tam eksperimentirala z življenjem ter naključno, celo nevede, ustvarila prve enoceličarje, ki so se kasneje razvili v višja živa bitja. Te zgodovinske trditve so seveda izmišljene, a njihov filozofski značaj je vse prej kot to. Življenje na Zemlji je bilo posrečeno, bilo je serija naključnih dogodkov, ki so svoj vrh dosegli v stvarjenju živega bitja, ki se je potlej, nevede in prav tako naključno, začel razmnoževati. Smo prvo živo bitje na tem planetu, ki razume to realnost, smo prvi, ki prepoznamo proces evolucije ter mehanične in kemične procese znotraj našega telesa; razumemo prehrambeno verigo in zakon termodinamike; nazadnje razumemo tudi, da je naše lastno razumevanje teh konceptov popolnoma arbitrarno in nepopolno: ali jih razumemo ali ne, večinoma bi živeli zelo podobno, morda bolje, morda slabše.

Četrto del

A morda je neka srebrna obroba tej grozni realnosti vesolja, kakor ga mi zaznavamo. Mislim, da je to ravno *način, kako ga zaznavamo*. Kot smo že prej ugotovili, so človeški čuti in človeški um zelo zmotljivi, zato so lahko tudi naša opazanja in sklepi zmotljivi, med njimi tudi sklep, da ni globljega pomena v vesolju. Kot sem že prej omenil, filozofija se spodkopava, se negira po svoji lastni nravi, ker mora upoštevati, da se tudi ona lahko secira in izkaže za neresnično. A vendar je ta miselni proces tudi še en primer filozofije, primer, ko človek uporabi svoje omejene intelektualne sposobnosti za iskanje resnice – kot tak se tudi lahko negira. Lahko gremo še dlje in to negacijo negiramo še enkrat in še enkrat v neskončnost. Da so naše misli lahko konsistentne, morajo vključiti svojo lastno zmotljivost, torej morajo upoštevati tudi zmotljivost svoje zmotljivosti itd. To nas privede do mojega sklepa: morda smo zmožni razumeti resnico, morda smo nezmožni razumeti resnico, *a nikoli ne bomo zagotovo vedeli, da*

razumemo resnico. To lahko sprejmemo negativno in zatrdimo, da je vsa človeška zgodovina in boj za napredovanje zgolj neumnost, ker ne bomo nikoli dosegli konca in se bomo v tem iskanju le uničili; ali pa to sprejmemo bolj pozitivno in mirno ponoči zaspimo, vedoč (ali vsaj upajoči), da četudi tega ne razumemo in nikoli ne bomo, je nekaj tam zunaj, kar ga naši omejeni jeziki lahko opišejo kot pomen, cilj, smoter. Kot sem prej omenil, nas vesolje omejuje; ne moremo ga vsega videti, ne moremo videti čez njega in zato ga ne moremo v celoti razumeti.

Zaključek

Za zaključek bom ponovil svoje razmišljanje.

Prvič, obstaja zelo realna možnost, da za vsem obstoječim ni pomena in da je bilo vse ustvarjeno in obstaja po naključju. Zanikati to možnost je enako zanikati ves razum, je enako zakopati svojo glavo v tla v upu ostati vedno neveden.

Drugič, če sledimo tej misli, da je morda vse nesmiselno, moramo slej ko prej tudi sprejeti posledico, da je vednost, tisto orodje, ki je najbolj uporabno v razumevanju sveta, tudi nesmiselno in naključje, prazen poskus iskanja smisla, kjer ga ni. Prepoznati ga moramo kot nič več kot le stranski produkt človeškega razvoja in orodje, ki se z lahkoto zmoti. Njegova lastna logika pomeni njegovo pogubo, kajti če želimo biti iskreni sami s sabo, moramo priznati, da vednost ne doseže svojih lastnih standardov.

Tretjič, očitno je nek red v naravnem svetu, kakor ga mi zaznavamo. Red je kot tak človeška beseda in, po vsej verjetnosti, človeški koncept. Kakor koli že, nek red prepoznamo in, če želimo biti objektivni, prepoznamo tudi, da ta red ni ne human ne človeški, ni ustvarjen za nas – nas, naših idealov in našega trpljenja ne upošteva.

Četrto, zaradi vseh prej omenjenih razlogov ne moremo drugega kot to, da podvomimo v naš sklep. Človek ne more razmišljati zunaj

vednosti, zato so morda vse kritike vednosti prav tako zmotne. Prepoznati moramo tudi, da, čeprav tega (še) ne razumemo, nek smisel, če že ni boljšega izraza, lahko da obstaja v vesolju. Morda ne bomo nikoli razumeli delovanje vesolja in za to si nismo sami krivi. To pa še ne pomeni, da imamo razlog, da nehamo. Naš gon po resnici nam je vsem olajšal življenje in, čeprav ne moremo dokazati objektivnega dobrega v tej misiji, ne moremo zanikati subjektivnega užitka, ki nam ga ponuja. Lahko nadaljujemo po svoji poti, ker v bistvu nimamo česa izgubiti.

Una Iza Grandovec

Razprava o odnosu sebstva do okolja

»Na enak način bo treba odkriti tudi izkustvo takšnega sveta, kakršen se nam kaže, saj smo v svetu s svojim telesom in ga s svojim telesom tudi zaznavamo. Toda ko tako znova stopamo v stik s svojim telesom in s svetom, odkrivamo tudi same sebe, kajti če zaznavamo s svojim telesom, je telo naravni jaz in neke vrste subjekt zaznave.

Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologija zaznave*, 1945/2006, str. 220, prevedla Špela Žakelj.

Uvod

Želja po razkrivanju lastnega sebstva je nedvomno izredno razširjen pojav, kažoč se skozi obseg pojavnih sloganov, kot so *bodi to, kar si in ne poslušaj drugih, živi svoje življenje* v medijskem prostoru zahodne družbe. Okolje nam dandanes namreč ponuja milijarde možnosti in priložnosti za razkrivanje samega sebe – različni hobiji, poklici in celo ljudje nam pomagajo presojati, kdo pravzaprav smo. Prav pri tej presoji imamo neprimerljivo višji nivo svobode kot včasih, kar nas seznaja s fenomenom povezanosti človeka z njegovim okoljem, ki sta v nekakšni simbiozi, vzajemnem odnosu, kjer slednji vpliva na prednjega in obratno – na različne načine preoblikujemo naše okolje, da bi dosegli razkritje sebe, medtem ko okolje brez dvoma vpliva nazaj na nas.

Maurice Merleau-Ponty trdi, da smo v svetu skozi naša telesa, v kolikor pa svet skozi njih tudi zaznavamo, ter se poleg tega zavedamo eksistence znotraj njega, nam je omogočeno razumevanje lastnega sebstva. Trditev je v skladu s sodobno prakso izkušanja različnih dejavnosti, da bi pridobili vpogled v to, kaj smo – zavedanje, kot se pogosto reče, *da je življenje*

v naših rokah, je v samem bistvu prepoznanje naše eksistence v svetu in vzajemne prepletenosti sveta in sebstva, ki vodi v prizadevanje, da bi se realizirala želja po sovpadanju načina življenja s sebstvom samim. Pozicija, da smo skozi zavedanje naše eksistence v svetu sposobni odkriti naše sebstvo, bo ovrednotena preko upoštevanja sodobnega stanja — najprej bo s pomočjo kartezičnega dualizma substance in metodičnega dvoma, kontrastiranega z Nietzschejevo doktrino tipov, ugotovljena ontološka konstitucija sebstva, ki bi sploh dopuščala njegovo razkrivanje. Nato bo odgovorjena dilema, ali je naše sebstvo razkrito ali formirano s pomočjo razlage Taylorjevega koncepta oblikovanja distinkcij vrednosti skozi jezik. Nazadnje bo z uporabo Sartrove razlage avtentičnosti in Heideggrovega koncepta tesnobe razložen sodobni fenomen subjektovega povečanega prizadevanja, da bi oblikoval avtentično sebstvo. Izpostavljen bo sklep eseja, da je sebstvo formirana entiteta, za čigar formacijo imamo v trenutnem okolju brez dvoma izredne zmožnosti.

Ontološka konstitucija sebstva in njegovo razkrivanje

Propozicija, da nam ponovna vzpostavitev kontakta s telesom (in s tem tudi s svetom) omogoča ponovno razkritje nas samih, temelji na ključni predpostavki — sebstvo je že oblikovano in obstaja v svoji popolni, dokončni formi, ter seveda dovoljuje njegovo razkritje. Pojavi se vprašanje — kakšna ontološka konstitucija sebstva podpira to ključno predpostavko?

Najbolj preprost odgovor je seveda definiranje sebstva kot metafizične entitete, kot je npr. kartezično sebstvo. Zagovornik dualizma substance Rene Descartes trdi, da svet sestavljata substanci *res cogitans* (misleča stvar) in *res extensa* (razširjena stvar), kjer prednja predstavlja metafizične ideje, formalne v Bogu in dosegljive preko matematične deduktivne metode razmišljanja. Slednja, *res extensa*, predstavlja materialni svet okoli nas, ki ga dojemamo skozi

čutne zaznave. Naše sebstvo je sestavljeno iz *res cogitans* — torej je metafizična ideja, dana od Boga, nahajajoča se znotraj nas. Obstoj sebstva je pravzaprav prvi koncept, dokazan z metodo dvomljenja v vse predhodno znanje, ki jo Eva D. Bahovec poimenuje metodični dvom. Descartes tako postavi obstoj sebstva za temelj, s katerega gradi znanje, sprejemajoč za resnične le tiste koncepte, ki ne predstavljajo motnje v verigi nedvomnih resnic. Tako je prvi člen verige zaznamovan s slavno frazo *Cogito ergo sum* — mislim, torej sem, oblikovano na premisi, da je sposobnost mišljenja, ne glede na obliko in pravilnost misli, dokaz za obstoj sebstva. Metodični dvom tako omogoča predhoden obstoj sebstva, ki se razkrije, a vendar s tem izloči okolje kot dejavnik, preko katerega razkrivanje sploh poteka, za kar je Descartes upravičeno označen za solipsista. Omenjena metoda je zamudna in nepraktična, saj zahteva od osebe samoizolacijo in odmišljanje pravzaprav vsega, kar ve, poleg tega pa je tudi proti-intuitivna — zdi se skoraj nemogoče razumevati svoje sebstvo brez nanašanja na pretekle interakcije s svetom. Sebe namreč dojemamo skozi naša dejanja v določenih situacijah, si postavljamo vprašanja kot so *ali sem slab človek?* v primeru egoističnega ravnanja, ali pa se imamo za poštene, v kolikor ne lažemo pogosto. Kartezična pozicija torej ni v skladu s konceptom eksistence znotraj sveta.

Ker Merleau-Ponty na nek način zavrača metafizičen del sebstva s trditvijo, da obstajamo v svetu skozi naša telesa, Descartesova pozicija pa se zdi nemogoča, se pojavi vprašanje, ali lahko torej sebstvo predhodno obstaja brez metafizične podlage? Nietzschejeva t. i. *doktrina tipov* je ena izmed mogočih odgovorov, saj narekuje, da vsako osebo definira postavitev njenih notranjih inklinacij [innermost drives], npr. želje v razmerju do samodiscipline, kjer pri nekom prevladuje ena, pri drugemu pa druga. Vsakemu tako na nek način pripada določen psiho-fizičen tip, ki določa sebstvo glede na postavitev prej omenjenih inklinacij. Za razkrivanje tipa je po

Nietzscheju pomemben indikator morala, kar se sklada s trditvijo Merleau-Pontyja — ker morala regulira odnose subjekt-subjekt in subjekt-drugo, je na nek način pokazatelj subjektovega pogleda na okolje, ki pa ga definira prav ta relativna postavitev inklinacij. Sebstvo tako razkrijemo z dejanji, ki odražajo razumevanje moralnega in nemoralnega. Naša prepletenost s svetom nam s pomočjo nam lastnega etičnega sistema omogoča, z Merleau-Pontyjevim besedami, da ponovno odkrijemo sebe — s prepoznavanjem prepletenosti in etičnih načel kot indikatorja pa zažene proces prepoznavanja tudi sebstva samega. Da bi Merleau-Pontyjeva trditev veljala, sebstvo torej mora predhodno obstajati na način brez metafizične podlage, mora pa dovoljevati razkritje skozi etično prakso.

Razkrivanje sebstva ali njegova labilna formacija?

Do sedaj se je razprava o našem sebstvu odvijala s predpostavko, da sebstvo predhodno obstaja in dovoljuje svoje razkritje skozi dejavno vključevanje v okolje glede na Merleau-Pontyjevo propozicijo, da je tak način pravi za ponovno odkritje samega sebe. Ali ta predpostavka sploh drži, ali okolje na drugačen način vpliva na sebstvo? Je sebstvo res razkrito, ali pa je skozi interakcije v svetu v resnici izoblikovano?

Ničejanska perspektiva, razložena v II. delu, zahteva vnaprej določeno ontološko podlago za sebstvo, določeno s psiho-fizičnim tipom, zrcaljenim v etični praksi. Seveda takšna zasnova okrne možnosti za soobstoj s pozicijo človeka kot zmožnega ustvarjanja svojega lastnega smisla življenja — ker so dejanja na nek način le odraz psiho-fizičnega tipa osebe, so na nek način vnaprej določena, kar onemogoči razumevanje človeka kot *causa sui*. Naša moralna načela so tako fiksna, kar s tem odvzame možnost spremembe vrednotenja dejanj — Nietzsche to seveda izrablja za delitev

ljudi na *nadljudi* in *ostale*. Vsakdanjik pa se s tem ne sklada — pogosta je sprememba pogleda na etično razsežnost določenega dejanja, npr. prešuštvovanja, laganja v posebnih razmerah in ostalih dejanj v etično dvoumnih situacijah. Charles Taylor poveže oblikovanje moralnih načel in ostalih vrednot z jezikom ter s tem ponudi razlago spremembe etičnega vrednotenja. Jezik kot transcendentni pogoj za oblikovanje *distinkcij vrednosti* [distinctions of worth] (tj. presojo, ali je nekaj moralno sprejemljivo ali ne) se ohranja skozi neprekinjen dialog med subjekti, ki razpravljajo in s tem vplivajo na moralne vrednote, perspektive, mnenja drug drugega. Na nek način smo tako reducirani na sebstvo med miriado drugih sebstev — z uporabo Merleau-Pontyjevih izrazov: prav gotovo razumevamo svet skozi naša telesa, ter vzpostavljamo razmerje med telesom in svetom. Vstop v neprekinjen dialog je razumljen kot ključen pogoj za proces oblikovanja sebstva, saj moramo najprej razumeti jezik okoli nas, da bi sploh uspeli oblikovati distinkcije vrednosti in jih aplicirali po potrebi v situacijah. Na nek način je to še vseeno odkrivanje sebstva skozi presojo pravilnosti aplikacije distinkcij vrednosti v določeni situaciji, skupaj s poglobljenim razmislekom o tem, ali je bilo dejanje v skladu z njimi ali ne, kar posledično vodi v ocenjevanje sebstva samega.

Taylorjeva perspektiva pa v resnici ponudi iluzoren občutek kontrole nad oblikovanjem sebstva — če je okolje pri tem temeljni dejavnik, kot vztraja Merleau-Ponty, ali ne vpliva na oblikovanje tudi na neželene načine? Ali se popolnoma zavedamo, kako se spreminjajo naše moralne vrednote, ali pa smo le labilne lutke, ki se le odzovemo na spremembo okolja? Sebstvo je po Taylorju odvisno od jezika okoli nas, ampak ne gre pozabiti, da igrajo ključno vlogo predvsem osebe, prisotne v dialogu — drugačna kompozicija oseb, ki sodelujejo v razpravi z nami, bi izoblikovala popolnoma drugačno sebstvo. Kadar dialog sestavljajo osebe, ki spodbujajo kolektivno skupinsko raz-

mišljanje brez dovoljevanja kritike, se razkrije dejanska razsežnost vpliva okolja, saj situacija spodbudi sprejemanje distinkcij vrednosti, ki smo jim morda prej celo nasprotovali. Edini način za zmanjšanje neželenega vpliva je prav zavedanje dejstva, da jim je sebstvo podvrženo, kar pripomore konsistentnosti pri držanju osebnih distinkcij vrednosti.

Avtentičnost kot vedno pogostejši cilj

Okolje in sebstvo sta torej v vzajemnem odnosu – sebstvo vpliva na svoje okolje, tj. ostala sebstva v dialogu, ta pa seveda vplivata nazaj nanj. Toda zakaj je prisotna potreba po izoblikovanju avtentičnega sebstva, na čigar okolje ne vpliva, in zakaj je ta potreba nedvomno posebno izrazita v zadnjem stoletju? Kaj so razlogi za tako nujnost za oblikovanje sebi lastnega, originalnega sebstva s pomočjo okolja kljub trudu, da se čim bolj distanciramo od njega in ohranjamo originalnost? Sploh v medijskem okolju in zabavni industriji zahodne družbe se je pojavil porast poudarka na življenju, skladnem s sebstvom, ter spodbujanja njegovega oblikovanja skozi povezavo telesa in svetu v obliki spodbujanja izkušanja in izkoriščanja sveta.

Za odgovor na vsa ta vprašanja bo razložen eksistencialističen koncept avtentičnosti. Po Sartru sebstvo sestavljajo dejstva, imenovana *danosti* [facticity], katerih niti eno živo bitje ni zmožno oblikovati ali spremeniti – so torej sestavni del naše stvari-na-sebi [thing-in-itself; *en soi*]. Le človek je sposoben preseči te danosti preko dodeljevanja vrednosti in relevantnosti našemu sebstvu. Na nek način sami določimo razsežnosti vpliva danosti na definiranje sebe – tako nismo le stvar-na-sebi, ampak tudi stvar-za-sebe [thing-for-itself; *pour soi*], sposobni določevanja vrednosti interakcij v svetu po naših kriterijih. S prepoznavanjem konstantne napetosti med transcendenco danosti in danosti samih uspemo doseči avtentičnost.

A vendar avtentično življenje ves čas ni mogoče, v večini primerov zahteva najprej pridobitev

sredstev, ki nam ga omogočajo. Sredstva pa so pridobljena skozi neavtentične prakse, npr. z opravljanjem poklica, v katerem ne najdemo užitka – v takšnih instancah, trdi Heidegger, Dasein (Tubit, naše sebstvo v okolju) preveva občutek *tesnobe* [angst]. Ta občutek lebdi nad nami, še bolj izrazit pa je med posebno vrsto *z dolgočasnosti* [ill-at-ease] zaradi trenutne brezcilnosti. Visok nivo neudobja, ki ga prinaša tesnoba, ima opozorilno vlogo – opominja nas na končnost našega bivanja v svetu, ter na pomembnost avtentičnega ustvarjanja lastnega smisla v svetu. Zakaj je torej prizadevanje, da bi si ustvarili avtentično življenje, tako drastično pogostejše dandanes? Odgovor je pravzaprav preprost. Povečana socialna in splošna mobilnost, visoko število priložnosti in načinov oblikovanja življenja, kot npr. več varietete dostopnejših poklicov, možnosti šolanja in seveda več pridobljivih informacij je pripeljalo do obstoja dostopnejših in raznolikih načinov izogibanja tesnobe in izoblikovanja sebstva. Razsežnost svobode izbiranja in opcij pri formaciji je tako povečalo inklinacije za ustvarjanje avtentičnega, distinktivnega sebstva.

Zaključek

V tem eseu je bila preko upoštevanja prevladujočega sodobnega svetovnega nazora, ki narekuje avtentično življenje, preučena trditev Maurica Merleau-Pontyja, da se ponovno odkrivamo skozi priznavanje odnosa sebstvo-svet. Njegova propozicija sebstva kot razkrivajočega se dokaže kot neskladna z metafizičnim sebstvom, saj ta ne potrebuje povezave s svetom za razkritje. Kartezično sebstvo, ki ga sestavlja res cogitans, je namreč mogoče odkriti skozi izolirano premišljevanje in je zaradi tega zavrnjeno skozi primerjavo z Nietzschejevo psiho-fizično določitev tipov. Predpostavka, da se sebstvo pravzaprav razkrije, je zavrnjena na podlagi odklonitve morale kot fiksnega, predhodno določenega fenomena preko zagovarjanja Taylorjeve formacije sebstva skozi dialog, v katerem se oblikujejo in konstantno presojajo

distinkcije vrednosti. S tem se razloži fenomen sodobnega porasta v prizadevanju oblikovanja avtentičnega sebstva s konceptom Sartrove avtentičnosti in heideggerijanske tesnobe. Tako pridemo do sklepa, da je naše sebstvo brez metafizične podlage, oblikovano v dialogu in pod vplivom okolja, kar pa je v nasprotju s trditvijo Merleau-Pontyja, da okolje izsili njegovo razkritje.

Oskar Ban Brejc

Onstran dihotomije telo um

»Na enak način bo treba odkriti tudi izkustvo takšnega sveta, kakršen se nam kaže, saj smo v svetu s svojim telesom in ga s svojim telesom tudi zaznavamo. Toda ko tako znova stopamo v stik s svojim telesom in s svetom, odkrivamo tudi same sebe, kajti če zaznavamo s svojim telesom, je telo naravni jaz in neke vrste subjekt zaznave.

Maurice Merleau-Ponty, *Fenomeneologija zaznave*, 1945/2006, str. 220, prevedla Špela Žakelj.

Citirani odlomek iz dela Maurice Merleau-Pontyja vsebuje nekaj predpostavk, ki jih je treba razložiti na samem začetku. V *Fenomenologiji zaznave* prevprašuje Merleau-Ponty idejo, globoko zakoreninjeno v zahodni filozofiji. To je ideja, da je treba držati um in telo narazen, saj je za prvega značilna racionalna misel, za drugega pa nerazmišljujoče in zavajajoče fizično izkustvo. Ta dualistična dihotomija je prisotna že pri Platonu, svoj vrhunec pa doseže v delu Descartesa, ki zaključí, da je racionalna misel edini vidik izkustva, ki »preživi« njegov kategorični dvom – *cogito ergo sum*. Oba velika filozofa utemeljita svoji filozofiji na zaničevanju telesa in sakralizaciji uma. Dihotomija um/telo ni za Merleau-Pontyja le neupravičena, ampak tudi zelo škodljiva za vsako mišljenje.

Tako kot poskuša dihotomija um/telo ločiti en del izkustva od drugega, je poskušal Platon med seboj ločiti tudi posamezne čute. V njegovem delu je med čuti privilegirani vid. To je najbolj očitno v eni od alegorij, kjer sonce – ki je ekvivalent Ideje Dobrega – izžareva svetlobo, ta pa ljudem omogoči vid. Vid je v tem primeru alegorija najglobljega umevanja, ki ga Platon postavi. Čeprav opazovanje dejanskih predmetov v čutno-zaznavnem svetu nima prav nič s

svetom idej, kjer biva po Platonu resnično spoznanje, je pomen opazovanja poveden in morda simboličen za radikalni redukcionizem, s katerim se Platon loteva človeške zaznave. V njegovi alegoriji o soncu ni prostora za sluh, tip, okus itn. – vid zmore vse sam. Na to se nanaša glavna Merleau-Pontyjeva kritika Platona in dihotomije um/telo. Prepričan je namreč, da sveta ne moremo razumeti, dokler velja um za pomembnejšega od telesa ali dokler velja en čut za pomembnejšega od drugega. Njegova fenomenološka metoda poskuša potemtakem pristopati k izkustvu kot celoti, s ciljem sinteze čutov namesto njihove analize. Naši čuti bi morali – namesto odrezanosti od uma – delovati v sozvočju z umom, če želimo celostno pristopati k izkustvu.

Tudi drugi citirani stavek zahteva razlago: odnos med ontologijo in epistemologijo je v delu Platona (Platon za primerjavo ustreza zato, ker so njegovi pogledi pogosto povsem nasprotni Merleau-Pontyjevim, obenem pa so v določenih pogledih tudi presenetljivo podobni) zelo tesen in hierarhičen. S tesnim odnosom hočem reči, da zahtevajo v njegovi filozofiji ontološko različni redi realnosti od subjekta različne epistemološke procese. To je najbolj očitno v slavni prispodobi o daljici, kjer pripiše Platon vsakemu posameznemu ontološkemu delu daljice lasten in specifičen način dojemanja (torej lasten in specifičen epistemološki proces). Hierarhija je potemtakem očitna – najprej obstaja ontološko stabilna realnost zunaj sveta (v primeru Platona je to svet idej), ki nadalje strukturira epistemološke procese, ki se nanašajo nanjo. Zanimivo je, kako blizu temu odnosu med ontologijo in epistemologijo je drugi citirani Merleau-Pontyjev stavek. Prepričan je, da bomo s pravilno aplikacijo njegovega fenomenološkega (telesnega) pristopa, ko bomo »znova stopili v stik s svojim telesom«, tudi »znova odkrili tudi sebe«. Četudi v tej ideji prednjači ponovno odkritje subjekta pred ponovnim odkritjem neke zunanje realnosti, je hierarhija še vedno prisotna, le da je tokrat

obrnjena na glavo. Tokrat bomo – skozi ponovno odkritje povezave s telesom in posledično s svetom – na koncu ponovno odkrili same sebe.

Ta ideja se mi zdi problematična z nekaj vidikov: kljub temu, da naredi Merleau-Ponty ogromno, da bi presegel dihotomijo um/telo, podedovano od Platona, njegova kritika še vedno ni dovolj radikalna, da bi o ontologiji in epistemologiji razmišljala kot o povsem ločenih in nepovezanih. Subjekt, ki ga potemtakem postulira, je v svojem bistvu stabilen subjekt, tipičen za eksistencializem in modernizem. Za nastali stabilen subjekt je značilno, da si ustvarja mnenja z racionalno mislijo, da je (po sartrovsko) odgovoren za svoja dejanja. Njegova bolezen je – če uporabimo Frederica Jamesona – alienacija (ali anksioznost, če pomislimo na posledice svobode pri Sartru). Mislim, da je druga polovica zadnjega stoletja povsem spremenila način, kako bi bilo o subjektu treba razmišljati. Subjekt eksistencializma in modernizma je nadomestil subjekt postmoderne, čigar značilna bolezen je – znova po Jamesonu – shizofrenija. Pri kritiki prekomerne stabilnosti, ki jo Merleau-Ponty pripisuje subjektu in njegovemu okolju, bom zato uporabil filozofe postmoderne in poststrukturalizma. Z analizo tehnološkega razvoja bom poskušal bolj konkretno pokazati, kje se premene, ki vplivajo na sodobno subjektiviteto, pojavljajo v naših življenjih.

Drugi argument, ki bi ga rad naslovil na citirani odstavci, izhaja neposredno iz prvega in se koncentrira na (a)politično dimenzijo Merleau-Pontyjeve misli. Ali lahko svoje izkustvo danes res razumemo izključno skozi impulze telesa, ne da bi sploh omenili eksponentno množenje vizualnih reprezentacij, digitalnih interfacov ipd., ki nas obdajajo od »vizualnega obrata« naprej? Ali te – le redko ideološko nevtralne – reprezentacije »reprogramirajo« naše telesne odzive in ali lahko Merleau-Pontyjeve ideje prenesejo tako radikalen »obrat«? Mislim, da ga ne morejo, saj njegova telesna fenomenologija ne pušča dovolj prostora za ostale (netelesne) impulze, ki lahko človeško zaznavo

v temeljih spremenijo. Z analizo stavka, ki ga je nekoč izrekla moja prijateljica, bi rad razmišljal o ostalih elementih poleg našega telesa, ki strukturirajo naše izkustvo sveta.

Merleau-Ponty zaključí citirani odlomek z obljubo, da bomo s pravilno aplikacijo njegove metode »ponovno odkrili tudi same sebe«. Paradoks v tem stavku je očiten; čeprav je njegova kritika dihotomije um/telo nedvomno radikalna, najdemo v njej še vedno prepričanje, da obstaja nekakšen »jaz«, ki ga lahko pravi način filozofije odkrije. »Jaz« je seveda subjekt, Merleau-Ponty pa verjame, da ga lahko njegova fenomenologija ponovno najde. Prepričanje, da obstaja nekakšen »resničen« subjekt, ki nam ni dostopen, dokler k njemu ne pristopimo s pravo filozofsko metodo, je značilno za filozofijo pred postmodernizmom in poststrukturalizmom. Po tem prepričanju mora biti znotraj subjekta nekakšna nespremenljiva esenca, ki le čaka, da jo odkrijemo. Poststrukturalisti, npr. Gilles Deleuze, bi tej ideji nasprotovali: namesto poudarjanja *bivanja*, bi Deleuze poudaril *postajanje*. Nič ne more nikoli obstajati enoznačno in stabilno, vse je v neprestanem odnosu (nekakšnem dialogu) z drugimi objekti, subjekti, z neprekinjenim tokom informacij. Subjekt je potemtakem veliko preveč spremenljiv, da bi lahko v njem postulirali nespremenljivo esenco, ki bi mu omogočila stabilnost.

Drugo kritiko stabilnega subjekta bi lahko našli v filozofih postmodernizma, najbolj neposredno pri Fredricu Jamesonu: po Jamesonu bi lahko globino subjektivitete, ki jo Merleau-Ponty zahteva od subjekta, pripisali logiki modernizma, ki danes – v času postmoderne – ni več aktualna. Glavna lastnost subjekta postmoderne je prav nasprotje globine, značilne za subjekt v modernizmu; subjekt postmoderne – oblegan z reprezentacijami in označevalci v vsakem trenutku svojega življenja – ne more izkusiti nikakršne globine več in je omejen izključno na izkustvo površin vseh fenomenov okoli sebe. Zato ne obstaja več nikakršen način, s katerim bi lahko »znova stopali v stik s svojim

telesom«, saj je izkustvo telesa in uma preveč fragmentirano in shizofreno, da bi lahko iz njega skonstruirali subjekt, čigar čuti so zmožni ustvarili enotno izkustvo.

Brezglobinsko izkustva lahko opazimo na mnogih področjih; med najbolj očitnimi je gotovo postopno krajšanje pozornosti v zadnjih desetletjih. V času, ko digitalna tehnologija iz življenj mnogih izriva knjige in tiskano besedo, se moramo vprašati, če je znanje, pridobljeno na internetu ekvivalentno znanju iz knjig in predavanj? In, ali se – bolj radikalno – struktura pridobivanja znanja razlikuje pri internetu in knjigah, in – če je temu tako – kakšen vpliv imajo razlike na naše mišljenje? Ko rečem, da mislim, da je znanje, pridobljeno na internetu, temeljno drugačno od znanja, pridobljenega iz knjig, ne gre za sentimentalno idealiziranje preteklosti, ki ni zares nikoli obstajala. Knjige beremo po navadi od začetka do konca, knjige imajo uvode, jedra (poglavja) in zaključke; to za internet ne velja. Namesto vzročno-posledično povezanih idej in argumentov, lahko vstopimo na internet kjerkoli, videi prikupnih mačk, pornografija in virtualni sprehodi po svetovno znanih muzejih pa so vsi le nekaj klikov narazen. Značilno za uporabo internetnih iskalnikov je neustavljivo množenje zavihkov, ki jim zaradi njihovega velikega števila kmalu ne moremo več slediti in pogosto preprosto pozabimo, zakaj smo jih odprli. Prav ta lastnost digitalnega je ključna za fragmentacijo našega izkustva in fragmentacijo znanja, ki ga na internetu pridobimo. Zaradi tega mislim, da je dandanes fenomenološka enotnost telesnega izkustva, za katero se zavzema Merleau-Ponty, težko dosegljiva.

Lahko bi rekli, da zgornji argument zapade težavam tehnološkega determinizma in se moti, ko predstavlja internet kot izključno odgovornega za tako globoke spremembe v človeški subjektiviteti. V zadnjih desetletjih se je spremenilo ogromno, zakaj naj bi bil prav internet tako vpliven na področju epistemologije človeka? Seveda ne verjamem, da je internet izključno

odgovoren za omenjene spremembe. Internet je le ena najvplivnejša izmed neskončnih digitalnih inovacij, ki se je izkazala za zelo prikladno v našem vsakdanjem življenju. Internet nujno deluje v sozvočju, npr. z našimi mobilnimi telefoni, ki nam dandanes omogočajo dostop do njega praktično kjerkoli in kadarkoli. Zaradi tega v zgornjem argumentu ne gre za poudarjanje vpliva tehnologije same, ampak strukture zaznavanja, ki jih nove tehnologije od uporabnikov zahtevajo. V tem smislu se knjiga od interneta in mobilnega telefona ne razlikuje po tem, da je od slednjih bolj tradicionalna, temveč po tem, da se izkustvo, ki nam ga nudi knjiga, kvalitativno razlikuje od izkustva, ki nam ga nudita internet in mobilni telefon.

Drugi argument, s katerim bi rad nasprotoval Merleau-Pontyjevi trditvi, da lahko le utelešeno izkustvo ustvari resnično razumevanje sveta in nas samih, se začne z zgodbo: na šolski ekskurziji v Auschwitz-Birkenau sem hodil ob prijateljici; ko smo se približevali peronu v Birkenau, kjer so se bodoči interniranci izkrcali z vlakov, se je pred nami razprl strašen pogled naravnost na Vrata smrti. Z resnim glasom je moja prijateljica rekla, da je to kraj, s katerega je Birkenau vedno fotografiran.

Ta stavek mi zaradi svoje absurdnosti ni zapustil misli; fotografije (reprezentacije) so nastale, da bi nas spominjale na svojega referenta, moja prijateljica pa se je, ko je bil referent teh reprezentacij naravnost pred njo, spomnila na njegove neštete reprezentacije. Tovrsten obrat v odnosu med reprezentacijo in referentom je značilen za obdobje postmoderne, občasno pa ga lahko najdemo tudi v predhodnih obdobjih. Vpliv reprezentacij na izkustvo realnosti je najbolj očiten v dveh velikih literarnih delih, v Cervantesovem *Don Kihotu* in Flaubertovi *Madame Bovary*. Oba protagonista slavnih romanov sta navdušena bralca, torej izkusita v svojih življenjih mnogo literarnih reprezentacij nekega načina življenja; na Don Kihota vplivajo predvsem reprezentacije življenj viteзов, na Madame Bovary pa reprezentacije romantične

ljubezni. Ker niso reprezentacije življenj v romanih, ki jih začneta zamenjevati z realnostjo, nikakor združljive z njunima izkustvoma resničnosti, se obema počasi zmeša, Don Kihotu s komičnimi, Madame Bovary pa s tragičnimi posledicami. Ta romana ne govorita le o zanimivih primerkih norosti. Očitno govorita (četudi dokaj bežno) o stanju, ki mu dandanes v razvitem svetu ne more ubežati praktično nihče: to je stanje, kjer je razločevanje med resničnim in reprezentacijo resničnega vse težje.

V dvajsetem stoletju je dosegla produkcija avdiovizualnega materiala še nikoli videne višave in raste neumorno še danes. Skupaj z množenjem avdiovizualnih reprezentacij se je izjemno razvila tudi tehnologija, ki nam dostop do teh reprezentacij omogoča. Ekрани nas dandanes obkrožajo na avtobusih, doma, v žepih in nam ponujajo nepretrgan tok reprezentacij. Če so morali biti ljudje – da so imeli dostop do velike količine reprezentacij – v preteklosti bogati in izobraženi (kot Don Kihot in Madame Bovary), pa to dandanes le še težka velja. V razvitih državah je namreč število ljudi brez mobilnega telefona že povsem miniaturno, poleg tega pa so digitalne reprezentacije vse lažje dostopne tudi na javnih mestih. Potemtakem bi lahko rekli, da danes mnogi živimo v času, ko reprezentacije sveta prednjačijo pred našim izkustvom sveta samega. Če sledimo francoskemu filozofu Jeanu Baudrillardu: neprekinjen tok reprezentacij ustvarja simulacijo resničnosti, ki na koncu ustvari hiperrealno. Prav hiperrealno (kot posledica številnih reprezentacij, ki sta jih izkusila) je tisto, kar je trčilo ob realno v življenjih Don Kihota in Madame Bovary. Dandanes pa nismo več v zgodovinsko podobni situaciji, v kakršni sta bila ta literarna lika; ker ne more biti tok reprezentacij nikoli zares prekinjen, ne moremo realnega zato nikdar doseči ali ga ponovno odkriti. Tok simulacije realno neizbežno zakriva in fragmentira. Prav to odlično povzema in prikazuje stavek moje prijateljice, ki je zelo pomemben za kritiko Merleau-Pontyjevega utelešenega izkustva sveta.

V citiranem odlomku je implicitna ideja, da je utelešena izkušnja sveta nekako najbolj temeljna, nekaj, kar smo nekoč razumeli, ampak sčasoma pozabili (zaradi tega se bomo »znova odkrili«). Ta ideja se zdi na prvi pogled pravilna, saj se zdi, da so naši telesni odzivi neodvisni od vsega ostalega. Nadzorujem lahko, kaj si o nečem mislim in o čem sploh mislim, ne morem pa nadzorovati, kaj vidim, voham, čutim itd. Prepričanje, da telesno predhaja racionalno, politično in ideološko, je za Merleau-Pontyja ključno, saj je zaradi tega njegova fenomenologija pravi način za »ponovno odkrivanje«. Kakor pa smo ravnokar dokazali, so reprezentacije dogodkov, krajev, likov ipd. velikega pomena za naše doživljanje, pogosto na način, ki je še bolj primaren od občutij, ki izvirajo iz telesa in uma (naši telesni impulzi niso neomadeževani, ampak pogosto strukturirani od množic

reprezentacij). Na neki način smo morda danes bliže digitalnim reprezentacijam sveta, kot smo svojim lastnim telesom.

Prepričan sem, da je Merleau-Pontyjeva kritika dolgo sprejete dihotomije um/telo izjemno pomembna, a obenem tudi ne dovolj radikalna. Deli njegove fenomenologije so še danes uporabni za analizo sodobnega življenja, v večini pa so Merleau-Pontyjeve ideje zadostno nadomestili koncepti poststrukturalistov (npr. postajanje) in postmodernistov (npr. fragmentacija). Ključni termin pri tem je reprezentacija, saj lahko strukturira naše občutke še bolj primarno kot telo. Emancipatorna teorija subjekta mora zato iskati onkraj izključno telesa in najti mnoge raznovrstne vplive, ki dandanes telo temeljno spreminjajo.

Pri tej številki so sodelovali:

Andrej Adam: profesor filozofije na Gimnazijah na Ravnah na Koroškem in Mariboru

Oskar Ban Brejc: dijak Gimnazije Poljane

Sandi Cvek: profesor filozofije na Gimnazijah Tolmin, Ajdovščina in Nova Gorica

Mišo Dačić: profesor filozofije na Gimnaziji Kraj

Una Iza Grandovec: dijakinja Gimnazije Kranj

Mateja Gregorič Jagodic: profesorica filozofije na Gimnaziji Moste

Alenka Hladnik: profesorica filozofije na Gimnaziji Kamnik

Uroš Lubej: profesor filozofije na Gimnaziji Novo Mesto

Nina Miri Zalar: profesorica filozofije na Gimnaziji Poljane

Jernej Pisk: profesor filozofije na Škofijski klasični gimnaziji Ljubljana

Blaž Sušnik: dijak Gimnazije Kamnik

Marjan Šimenc: profesor na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Boris Šinigoj: profesor filozofije

Mare Štempihar: profesor filozofije na Gimnaziji Bežigrad

Jurij Verč: profesor filozofije na humanističnem liceju Anton Martin Slomšek

Janez Vodičar: profesor na Teološki fakulteti v Ljubljani

FNM 1/4–2020 (52. številka, 27. 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: Mojca Hudolin

Likovno oblikovanje: Barbara Železnik Bizjak

DTP: Peter Škrli

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 2020

Cena četverne številke je 10 EUR.

ISSN 1408 - 8274