
Vsebina

UVODNIK	3
FILOZOFIJA IN LITERATURA	5
Mateja Gregorič Jagodic: Človekova razpetost med ujetostjo in svobodo	5
SARTRE	18
Andrej Adam: Sartre	18
Janez Vodičar: Ricoeurjevski pogled na ujetost in svobodo	25
TEORIJA	31
Marjan Šimenc: Aktivnost učencev	31
Mare Štempihar: Nekaj refleksij (o didaktiki filozofije)	45
PREMIŠLJEVANJA	50
Nina Miri Zalar: Koga sploh še zanima diskriminacija?	50
Katja Huš: Postajati učitelj filozofije	53
Andrej Leskovic: Grigorij Skovoroda (1722–1794) – ukrajinski mislec svobode, sreče, ljubezni in človekovega dostojanstva	58
Neža Ambrožič: Je nihilizem res grozljivi gost?	61
Edin Saračević: Meditacije o(b) Meditacijah	72
POUK FILOZOFIJE	79
Jurij Verč: Uvod v filozofijo ali Ah, ta ljubezen!	79
Alenka Hladnik: Poskus o znanju pri filozofiji	87
Marija Kristina Milič, Katja Huš: Učni listi iz politične filozofije	92
Renata Knap: Kje lahko mlade nagovori filozofija?	103
Anita Grum: Moja izkušnja filozofije z otroki v okolju Montessori	106
FILOZOFIJA IN AKTIVIZEM	114
Mare Štempihar: Filozofija in aktivizem	114
Marija Kristina Milič: Gian Andrea Franchi, filozof na Trgu svobode	120
Andrej Adam: Aktivno državljanstvo	124
Andrej Adam: Poročilo o izvajanju participatornega proračuna	126
Nina Miri Zalar: O norosti vojne	128
UMETNA INTELIGENCA IN POUČEVANJE FILOZOFIJE	132
Dora Lenart: Morali bomo želeti si vedeti	132
Tomaž Grušovnik: Orodje umetne inteligence in pouk filozofije – smernice in njihova refleksija	136
Chat-GPT: O filozofiji v srednji šoli	145
REZERVIRANO ZA DIJAKE	146
Klara Jamnik: Analiza posledic stališča Sama Harrisa o svobodni volji za moralno odgovornost	146
REMINISCENCE	153
Sanja Podržaj: Filozofija kot način življenja	152
Pino Pograjc: Trk	157
IPO 2023	162

Miha Andrič: Olimpijada v Olimpiji	162
Zigi Omerzel: Esej na temo morale	163
POROČILA IN OBVESTILA	167
Andrej Adam: Poročilo s 16. državnega tekmovanja v pisanju filozofskega eseja	167
Dora Lenart: O novostih in preteklosti državnega tekmovanja	169
Sofija Baškarad: Študijsko srečanje 2023	170

Uvodnik

Trideset let v življenju posameznika ni tako pomembna prelomnica kot osemnajst ali petdeset let, življenje revije pa ima drugačno logiko. Trideset let revije ne pomeni, da je revija doštudirala, se zaposlila, dobila otroke ali pa se morda še išče in odlaša s pomembnimi življenjskimi odločitvami, kot se v nekaterih kulturah dogaja v življenju mladih ljudi. Po treh desetletjih je naša revija postala del prostora, v katerem izhaja, del življenja bralcev, pa tudi pomemben del življenjskih projektov tistih, ki revijo ustvarjamo.

Naš cilj pri snovanju revije je bil na začetku pomagati vzpostaviti kontekst, da bi filozofija uspešno zaživela tudi kot maturitetni predmet, ki je pred učitelje filozofije in dijake postavil drugačne cilje, kot smo jih bili vajeni do tedaj.

Skoraj neopazno se je v tem procesu oblikovala skupnost učiteljev filozofije: na začetku smo bili le skupina posameznikov, vsak s svojimi posebnimi interesi, včasih šibko navezani na filozofijo, revija pa nas je z leti preoblikovala v skupnost učiteljev filozofije, ki nam je mar za filozofijo in si zato vsi skupaj prizadevamo dvigniti na višjo raven tudi njeno poučevanje.

S prevodi tujih besedil o poučevanju filozofije, s prevodi gradiv, ki pomagajo pri pouku in so neposredno uporabni v razredu, z rubrikami, posvečenimi tej ali oni maturitetni temi, je revija postopno zagotovila trden temelj, na katerem je bilo mogoče graditi naš maturitetni predmet. Na začetku se je preprosto poimenovala *Filozofija na maturi*. Spontano pa je postala tudi prostor, v katerem smo si upali objavljati svoje prispevke, refleksije in sugestije, a tudi polemike, tako da se je ime revije spremenilo v *FNM – filozofska revija za dijake, študente in učitelje filozofije*, saj se nismo samo mi pri

njenem ustvarjanju oblikovali kot pišoča, razmišljujoča in dialoška skupnost učiteljev filozofije. Vanjo so že v prvih letnikih vstopili tudi sestavki naših dijakov in študentov: eseji na maturi, ki smo jih zunanji ocenjevalci komentirali, pa seminarske naloge ali njihovi posebno dobri deli, saj se nam je mentorjem zdelo škoda, da bi utonili v pozabo. Prav tako smo nekdanje dijake prosili, da so se čez čas spomnili gimnazijskega srečanja z maturitetno filozofijo. Ko naši dijaki in študenti odidejo v življenje, za njimi izgubimo sled. Če po naključju ostanemo z nekaterimi v stiku ali jih srečamo kot pišoče, sledi vabilo za prispevek.

Kmalu so tudi profesorji s fakultet opazili, da se med gimnazijskimi učitelji filozofije nekaj dogaja in da ne morejo ignorirati žive refleksije prakse poučevanja in energije učiteljev, ki so bili pripravljeni misliti svojo prakso poučevanja in svoje razmisleke preizpraševati skupaj z drugimi.

Posledično so naše študijske skupine in srečanja na seminarjih postali bogatejši, bolj strukturirane diskusije na njih pa vsebinske in včasih zelo plodne. Na njih smo se srečevali z univerzitetnimi predavatelji vseh usmeritev in z vseh fakultet, v devetdesetih letih smo lahko povabili nanje tudi goste, spomnimo se Marie Fuerst, Juergena Trinka, Malcolma Davisa, Petra Caldwell in Rogerja Sutcliffe, ki so nam odpirali drugačne metodične horizonte, kot smo jih bili vajeni.

V treh desetletjih se je zgodila menjava generacij na maturi. Najprej se je od zunanjega ocenjevanja zaradi upokojitve poslovia Antonija Verovnik, ki se nam je zdela najbolj učiteljska od nas vseh, z največ pedagoškimi izkušnjami in z močno prisotnostjo njenih mladih filozofov

na maturi. In potem so ji sledili še nekateri, vendar je jedro piscev ostalo zvesto maturi in reviji skoraj eno celo profesionalno življenje. Z leti so se reviji počasi pridruževali tisti, ki so na revijo naleteli med študijem, še zlasti pa, ko so začeli poučevati, ne nujno na maturi, tako da je bila zanje v obdobju njihovega učiteljskega formiranja že sestavni del univerzuma slovenskih učiteljev filozofije.

Ob jubilejih posameznikov, ki so nam dragi, voščimo *Še na mnoga leta!* In to voščilo se zdi primerno tudi za našo revijo.

Uredništvo

Filozofija in literatura

Mateja Gregorič Jagodic

Človekova razpetost med ujetostjo in svobodo

Štiri drame za maturitetno branje 2024 bomo obravnavali z vidika svobode kot nenehnega procesa tako na osebni kot družbeni ravni, nato pa še v luči negativne in pozitivne svobode, kot ta dva pojma razume Isaiah Berlin. Začeli bomo z Jančarjevim *Velikim briljantnim valčkom*, ker menimo, da je stopnja ujetosti v tej drami najbolj očitna, nato bomo nadaljevali z *Našim skladiščem* Tjaše Mislej, kjer je ujetost prav tako močno prisotna, a ne tako razvidna kot v Jančarjevi drami. Največ pozornosti bomo namenili ravno njeni drami, ker mnogostransko razgalja kapitalizem. Grumov *Dogodek v mestu Gogi* bomo obravnavali z vidika ujetosti prebivalcev mesta v spone konservativne morale, kar malič njihova življenja. Sartrova *Zaprta vrata* kažejo na to, da kljub filozofovemu zatrjevanju, da človek je svoboda, ostajamo 'ujetniki' intersubjektivnosti, kot si razlagamo Garcinove besede, da so pekel drugi.

Svoboda kot nikoli dokončan proces

Človeka razumemo kot bitje, ki je sposobno izbire in odločanja. Za njegov položaj v svetu je po našem mnenju značilno, da ni nikoli povsem svoboden. Človekova svoboda je namreč pogojena z raznovrstnimi danostmi. Človek »svojih odločitev in dejanj ne ustvarja iz nič, temveč se odloča in deluje na osnovi danih bioloških in psihičnih teženj (...), v njih pa odsevajo tudi zunanje družbene in splošne zgodovinske okoliščine« (Stres 1999, 58). Svoboda se torej meri po tem, koliko se človek zmore sam aktivno določati na podlagi spoznavanja svoje psiho-

fizične in družbenozgodovinske pogojenosti, namesto da bi bil zgolj pasivno določen (povzeto po Stres 1999). Menimo, da je človek lahko svoboden le toliko, kolikor si svobodo izbori na zgoraj predstavljeni način, in samo kot tak je lahko akter lastnega in družbenega spreminjanja. Tako razumljena svoboda ni stanje, ampak proces nenehnega pridobivanja globljega pogleda na sebe v stvarnosti ter izbiranja, odločanja in delovanja osebe v skladu s tako pridobljenim pogledom. Ta proces predstavlja posameznikovo pozitivno svobodo: njegove odločitve in njegovo življenje so, če je aktiven, do neke mere odvisni od njega; omejevanje negativne svobode s strani oblasti kot osebnega prostora, kamor naj drugi ne bi posegali, pa krni posameznika v njegovih prizadevanjih, da bi bil sam gospodar svojega življenja. Hkrati je tudi obseg negativne svobode odvisen od posameznikove aktivnosti in njegovega nadaljnega povezovanja z drugimi akterji v soočenju z oblastjo za širitev njenih meja. A pogledjmo si oba pojma svobode od blizu, kot ju je definiral Isaiah Berlin.

Pojma negativne in pozitivne svobode

Omenjeni politični filozof v eseju *Dva koncepta svobode* o tej razmišlja tako s političnega kot osebnega vidika, hkrati pa razkrije še potek mišljenja, ki lahko v praksi privede do totalitarizma in ga tudi upravičuje.

Negativni smisel pojma svobode vključuje politično svobodo kot območje, »v katerem lahko človek deluje, ne da bi ga drugi ovirali. (...) Če pa to območje drugi ljudje skrčijo preko določenega minimuma, me je mogoče šteti za prisiljenega ali nemara celo zaslužjenega« (Berlin 1992, 69-70). Prisilo razume kot namerno vmešavanje drugih človeških bitij v območje, v katerem bi oseba lahko delovala, in »širše ko je

območje nevmešavanja, širša je moja svoboda« (isto, 72). Skratka, treba je potegniti mejo med območjema zasebnega življenja in javne oblasti, saj nek del človeške eksistence mora ostati zunaj sfere družbenega nadzora. »Zavzetje tega zatočišča, če je še tako majhno, bi bil despotizem« (isto, 73). Pojem negativne svobode v političnem pomenu lahko enačimo z območjem nevmešavanja, gre za »svobodo od; odsotnost vmešavanja onkraj premakljive, a vselej razpoznavne meje« (isto, 74) med omenjenima območjema.

Positivni pomen svobode nastopi, če se vprašamo, kdo je tisti, ki lahko zapove, kaj moram biti in kaj ne ali kaj moram in česa ne smem početi. Izhaja »iz posameznikove želje, da bi bil sam svoj gospodar« (isto, 77). Posameznik si želi, da bi bile njegove odločitve in njegovo življenje odvisni od njega, ne pa od kakršnihkoli zunanjih sil. »Želim biti subjekt, ne objekt (...) Hočem biti dejaven – tisti, ki odloča, ne pa namesto kogar odločajo. (...) Nadvse si želim, da bi se zavedal samega sebe kot mislečega, hotečega, dejavnega bitja, odgovornega za svoje izbire, sposobnega pojasniti jih, sklicujoč se na lastne ideje in cilje,« (isto 77-78) kar Berlin poimenuje gospodujoče sebstvo. To se je največkrat povezovalo »z razumom, z mojo 'višjo naravo', (...) z mojim 'realnim', 'idealnim' ali 'avtonomnim' sebstvom ali z menoj samim v 'najboljši obliki'; vse to pa se potem postavi nasproti iracionalnim impulzom, nenadzorovanim poželenjem, (...) težnji k neposrednim užitkom, mojemu 'empiričnemu' ali 'heteronomnemu' sebstvu, (...) ki ga je treba strogo disciplinirati« (isto, 78).

Ko filozof predstavi ta prepad med obema sebstvoma, opozori na možnost zlorabe pozitivne svobode na nadosebni ravni. Mehanizme takšnega zlorabljanja pozitivne svobode s postopkom razosebljanja prikazuje Jančar v *Velikem briljantnem valčku*, a vsebinskega ozadja, v imenu katerega 'idealnega' sebstva totalitarizem to počne, dramatik ne razgrne, zato Berlinov prikaz korakov mišljenja v neki ideologiji, s katerimi ta nato upravičuje nasilje

v totalitarizmu, premikamo v opombo.¹

»Mene so tu stisnili, da ne morem dihati!« (*Veliki briljantni valček*)

Veliki briljantni valček se proti koncu drame sicer izteka v prostor popolne odsotnosti tako negativne kot pozitivne svobode oziroma v dominacijsko stanje, v katerem so »oblastna razmerja blokirana in otrpla«, a Jančar s Chopinovim prihodom in z razlegajočo se melodijo njegovega *Velikega briljantnega valčka* odpira vrata prihodnjemu stanju, ko bodo oblastna razmerja premična »in bi različnim partnerjem omogočala strategijo, ki bi jih spremenila« (obojje Foucault 2007, 242). Ta drama torej izmed vseh štirih prikazuje največjo stopnjo ujetosti. Izraža jo že uvodna obširna didaskalija, ki bolniške sobe opiše kot neke vrste zaporniške celice »z debelimi lesenimi vrati in

¹ »Realno sebstvo si lahko zamislimo kot nekaj širšega od posameznika, (...) kot družbeno 'celoto' (...): plemo, rasa, cerkev, država (...). To entiteto se potem lahko določi kot nekaj, kar je 'resnično' sebstvo, ki z vsiljenjem svoje edine kolektivne ali 'organske' volje svojim (...) 'članom' doseže svojo lastno, torej njihovo 'višjo' svobodo« (isto 78-79). Takšno upravičevanje prisile enih ljudi nad drugimi z namenom, da bi jih dvignili na 'višjo' raven svobode izhaja iz priznavanja, »da je mogoče včasih opravičljivo prisiliti ljudi v imenu kakšnega smotra (npr. pravičnosti ali zdravlja), ki bi ga uveljavili sami, ko bi bili bolj razsvetljeni (isto, 79). Gre za korak, ko si sebe lahko zamislimo kot tistega, ki prisiljuje druge v njihov lastni prid, in razglasimo, da mi bolje kot oni sami vemo, kaj potrebujejo. Stališče, da težijo k nečemu, čemur se v svojem pomračenem stanju zavestno upirajo zaradi neke okultne entitete, npr. njihove latentne racionalne volje ali njihovega 'resničnega' smotra, ki pa hkrati predstavlja njihovo pravo sebstvo in si zato zasluži, da ga najbolj upoštevamo, po Berlinovem mnenju omogoča ignoriranje dejanskih želja ljudi in družb. (Povzeto po Berlin 1992, 79.) Iz tega se rodi nasilje (npr. nadlegovanje, zatiranje in mučenje) v *dobro njihovega 'pravega' sebstva z gotovostjo*, »da karkoli že je resnični smoter človeka (sreča, modrost, izpolnjevanje dolžnosti, pravična družba, samoizpolnitev), mora biti eno (...) s svobodno izbiro njegovega 'pravega', četudi skritega in neizraženega sebstva« (isto, 79). Eno je namreč reči, da je treba nekoga v kaj prisiliti v njegovo lastno dobro, česar se ne zaveda in mu lahko celo koristi; nekaj povsem drugega pa je reči, da če gre za njegovo dobro, potem ni prisiljen, kajti to je hotel sam, pa če se tega zaveda ali ne, in da je zares svoboden celo, če se njegovo 'empirično' sebstvo temu upira proti tistim, ki mu to skušajo kakorkoli že dobrohotno vsiliti. (Povzeto po Berlin 1992.)

linicami na njih. Vsa vrata in linice se odpirajo samo z zunanje strani, z enostavnimi železnimi zapahi» (Jančar 2023, 5). Gre za ustanovo, ki je nekako vmes med navadno norišnico in zapori, na kar namigujejo doktorjeve besede v pogovoru z izvedencema za metafore, ko se pogovarjajo o 'disagregaciji' zgodovinarjeve zavesti: »Transformacija pri intelektualcu traja zelo dolgo. Jaz pa imam hišo polno ... Tako se ne da delati ... pa kaj vam je zadnji čas? Vsakega pripeljete sem. Zakaj pa imate zapore?« (isto, 23). Simon svoje doživljanje zavoda kot zapora nakaže ob prvem ženinem obisku z besedami: »Mene so tu stisnili, da ne morem dihati!« (isto, 46). Kasneje ob Klarinem drugem obisku zavod eksplicitno razglasa za zapor, vse dramske osebe v zavodu pa označi za nore: »Nori so zaporniki: vsi arestanti so nori, blazni so pazniki ...,« in ne popusti ob njenem popravku, češ da gre za paciente, bolničarje, »... nič bolničarji, pazniki – krvoloki, Volodja, njihov vodja je absolutno nor in tudi doktor je nor ...« (isto, 74).

Zavod *Svoboda osvobaja* je prispodoba za psihično in fizično nasilen način delovanja kate-regakoli totalitarističnega režima, ki ne dopušča niti trohice svobode. Kapitanove besede: »Tu ni liberalizma!«, (isto, 66) s katerimi pospremi Volodjevo maltretiranje Dobermana, povedo vse, tako da zavodovo ime *Svoboda osvobaja* ironično prikriva njeno popolno odsotnost. Poimenovanje se izkaže za odkrito simbolno nasilje, ki ga vsebuje poimenovanje zavoda.

Že sam obstoj takšnega zavoda izraža odsotnost negativne svobode kot prostora nevmešavanja. Prav na primeru Simona se najbolje pokaže, kako se oblast dobesedno vtika v osebni prostor državljanov – 'bolnikov' v drami. Izvedenca za metafore popolnoma samoumevno stikata po njegovem dnevniku, razglednicah ... in iščeta 'znake', ki bi upravičevali njegov prihod v zavod. Simon je režimu nevaren, ker je v svojem dnevniku zapisal, da bi »hotel biti Drohojowski (...). Za trenutek upora, boja, tveganja, popolne predanosti, za smisel. Avtentično življenje, kaj avtentično, edino

pravo življenje – biti vstajnik« (isto, 18). Zgodovinarja zaradi te v dnevniku zapisane želje že obravnavata kot vstajnika in je kot tak izmed vseh bolnikov najbolj potreben 'zdravljenja'. Kot smo že omenili, doktor dvomi o uspešnosti transformacije Simona v Drohojowskega, saj gre za intelektualca in v tem primeru je razosebljanje zelo počasno. Želi ga samo za tri dni zadržati na opazovanju, a si premisli zaradi groženj izvedencev za metafore o premostitvi na degradirano delovno mesto. Psihiater v drami predstavlja poosebitev znanstvenika, ki si prikriva sodelovanje z režimom pod pretvezo čiste znanstvenosti; samoumevnost čistosti, ki naj bi spadala k znanosti, je učinek ideologije, ki ga je treba razkrinkati.



A vrnilo se k postopku razosebljanja, ki razkrija popolno odsotnost pozitivne svobode – tega, da bi posamezniki sami določali svoje sebstvo in postali subjekti kot nosilci mišljenja, hotenja in nato tudi delovanja v skladu s tem. Doktor namreč reče Simonu: »Pri takšnem življenju, po takšni anamnezi, kot je vaša, gre za to, da v vaši

zavesti počiva želja, da bi bili nekaj drugega. V nekem hipu je nezadržano udarila na dan. Morda se je za hip potuhnila. Zdaj gre za to, da jo dobiva ven. Skrita ideja se mora (...) materializirati. Drohojowski mora zaživeti. Potem ga bova skupaj ubila« (isto, 56). Ta odlomek prikazuje grob totalitaristični poseg v Simonovo empirično sebstvo, ki se ne sklada s ciljem, ki ga režim želi doseči. V takšnem režimu je treba celo posameznika, ki je drugačen in zaradi tega njegova ustvarjalnost odstopa od sistema, skriti v zavod, kar prikazuje lik anglistke Ljubice. Skratka, vsako odstopanje od režima je nevarno, kaj šele Simonova želja, ki se mu je porodila ob obravnavi Drohojowskega kot zgodovinske osebnosti, po avtentičnem življenju, ki ga razume kot biti vstajnik.

Volodja je dramska oseba, ki pooseblja subjektivno nasilje, kot ga v svoji knjigi *Nasilje* razume Slavoj Žižek. To je zanj vrh trikotnika, ki ga tvorita še simbolno nasilje, utelešeno v jeziku, in sistemsko nasilje. (Povzeto po Žižek 2007, 7.) Totalitarni režim torej ne bi tako gladko deloval brez oseb, kot je Volodja. Popolna odsotnost svobode v obeh pomenih je njegova zasluga, ki to 'vmesno ustanovo' s svojimi besedami in dejanji vedno bolj potiska v smer psihično in fizično skrajno nasilnega totalitarizma. On je tisti, ki posega v osebni prostor bolnikov z vstopanjem v njihove celice in odloča o tem, čigava vrata in za koga bodo ponoči odprta, torej o kakšni negativni svobodi ne more biti govora. Če doktor z znanstvenimi uslugami uresničuje interese režima na mehek način, je lik Volodje tisti, ki s svojo brutalnostjo nazorno razkriva način delovanja totalitarizma.² Bistveni del teh mehanizmov je odstraniti vsakršno individualnost kot odstopanje od režima. A hkrati Volodja z zlorabo Ljubice in amputacijo Simonove noge močno prerašča interese totalitarnega režima, saj se ne osredotoča samo na doseg cilja (gladko delovanje režima), s katerim se sicer istoveti, ampak predvsem na uničenje ovire za doseg tega cilja. Za Slavojja Žižka bi bil Volodja zla oseba, saj je primarni greh zle osebe »natanko

ta, da je bolj zaposlena z drugimi kot s sabo.« To ustreza Rousseaujevemu razumevanju *amour-propre*, saj je zanjo za razliko od *amour-de-soi* kot naravnega egoizma, značilen užitek, ki je »povsem negativen in (...) ne stremi po zadovoljitvi v lastni dobrobiti, ampak samo v nesreči drugih« (isto, 86).³ A prav ta prekomerna uporaba nasilja privede Ljubico do tega, da začne z rdečo barvo polivati svoje slike in na Volodjev poziv, naj si umije roke, ker ona ni mesar, mu ta odvrne: »Ti si mesar, Tilnik« (Jančar 2023, 119). Ponudi se, da mu zaveže kravato, a hkrati ga povsod popacka z rdečimi madeži, potem pa prime sebe za trebuh, tako da tudi na njeni obleki ostanejo rdeči madeži, kar namiguje na to, da jo je Volodja spolno zlorabil. Simonu se je s 'preosebitvijo' v Drohojowskega paradoksalno uresničila želja po avtentičnem življenju biti vstajnik. Zdaj je režimu še bolj nevaren, kar nakazuje njegovo vedno bolj moteče glasno tipkanje na pisalni stroj proti koncu drame. Volodja je po koncu plesa, ki ga je sam režiral, prepričan, da je zdaj Zavod *Svoboda osvobaja* popolnoma urejen: »Lahko bi končali za danes. Vse smo uredili. Vse smo pospravili. Vsi smo notri. Lepo se razumemo. Ni bilo lahko. Trdo in umazano delo je za mano. Priznam, nekoliko sem utrujen ... Lep ples je bil« (isto, 146). Totalitaristični režim je izpiljen do potankosti, a doktor 'tovariša' Volodjo spomni, da je že ponedeljek in da je prišel novi obiskovalec: »... še en iz leta osemnajsto trideset ... spet en Poljak... (...) Pravi, da je Chopin.« Volodja še cinično vpraša: »Kaj bo pa ta Chopin zaigral?« (isto, 147). Skladatelj prek Emerika odgovori, da bo zaigral *Veliki briljantni valček*, nato takoj sledi najboljša izvedba te skladbe, ki se nadaljuje tudi potem, ko pade odrska zavesa. Konec drame si lahko razlagamo optimistično, saj je v zavod vstopil primerek individua, ki mu režim ne bo kos. Pozitivne svobode kot izbire posa-

² Volodjevega literarnega ustreznika bi lahko našli v Napoleonu iz Orwellove *Živalske farme*.

³ Več o Žižkovi izpeljavi razumevanja zle osebe iz Rousseaujevega razlikovanja med (naravnim) egoizmom, *amour-de-soi*, in *amour-propre* kot perverznim dajanjem prednosti sebi pred drugimi, ki se ne osredotoča na doseg cilja, ampak na uničenje ovire za doseg tega cilja, preberite v Mateja Gregorič Jagodic: *Veliki briljantni valček ali prihodnost je tudi v umetnosti v eni izmed števil FNM*.

meznika, kaj bo in kako hoče živeti, se ne da uničiti. Konec drame napoveduje prihodnost, ko se bo kolesje totalitarnega režima ustavilo in propadlo, 'dominacijsko stanje' bo razpadlo.

»Pospraviš, nafiláš, prodáš ...« (*Naše skladišče*)

... ali kot pravi poslovodkinja Grebovič regionalnemu direktorju v drami Tjaše Mislej: » ... naše skladišče obratuje sedem dni v tednu, štiriindvajset ur na dan. Šibamo nonstop, noter-ven, noter-ven, pretok robe, pretok kupcev, *pretok kapitala*. Na koncu smo vsi zadovoljni« (poudarila avtorica prispevka; Mislej 2023, 110). Njena drama se osredotoča na neko drugo vrsto oblasti, ki močno, a nevidno posega v pozitivno svobodo ljudi, tako da slednja kot iskanje ciljev sicer obstaja, a jim njihovo udejanjenje preprečuje *oblast ekonomije*, kot jo razume Umberto Galimberti.



Kot pravi italijanski filozof, sklicujoč se na Hillmanovo delo *Kinds of Power*, je *ekonomija*

naša teologija in skupni tempelj, ki sprejme vse, oblast pa njen veliki duhovnik, ki ne vlada kot kralj, zahtevajoč brezpogojno poslušnost, ali kot diktator, »ki bi se opiral na tajno policijo in bi s pomočjo pedagoških dogem indoktriniral mladino«. Vlada namreč tako, da »nima političnega programa in politične stranke, nobenih cerkva, nobene vere, duhovnikov in svetih besedil« (Galimberti 2011, 123). V svojem ekonomskem utelešenju udejanja oblast zamisli, kot so trgovina, lastnina, proizvodnja, menjava, vrednost, dobiček, denar, »ki na nezavedni ravni obvladujejo zahodnega človeka in zaradi posnemanja prebivalstvo celotnega planeta« (isto, 124). Pri tem ne gre za omejevanje negativne svobode s fizičnimi prepovedmi ali omejitvami svobode. Ekonomska oblast omejuje z idejami, »ki se nanašajo na *varnost* (od zavarovanj do /.../ kamer na vsakem koraku in oklepni vrat zaporov), *porabo* (s tem so povezani razpoložljivost dobrin, obilje, bogastvo, razkošje, statusni simboli), *pasivnost* (v pasivno stanje nas, omotične od spektakla, potiskajo mediji s slavo in uspehom, ki ju posamezniku v stanju popolnega nepoznavanja lastne osebnosti natikajo na trnek za vabo imitativni procesi), *individualistični narcisizem* (ob popolnem pomanjkanju zanimanja za usodo skupnosti, brez katerega si ni mogoče zamisliti smiselne prihodnosti).« Gre za pasivno, hlapčevsko sprejemanje obstoječe oblasti, ki onemogoča »prehod od idej, ki *se nas polaščajo*, k idejam, ki jih *mislimo samostojno*,« (oboje isto, 125) kar je prvi korak v svobodo. Oblast vzpostavlja gospodstvo vsakokrat, »ko prepriča naše nezavedno, da *njene* ideje ne morejo biti kaj drugega kot *naše* ideje« (isto, 126). Zato Galimberti skupaj s Hillmanom ugotavlja, da je potrebna psihološka analiza, saj se je oblast ekonomije ponotranjila (...) Vlada s psihološkimi sredstvi« (Hillman v Galimberti 2011, 123). Renata Salecl bi z Louisom Althusserjem tako uspešno 'prepričevanje' našega nezavednega s strani oblasti ekonomije opredelila s samoumevnostjo kot učinkom ideologije. »Francoski filozof (...) je definiral ideologijo kot tančico samoumevnosti.

Prav takrat, ko nekaj dojemamo, da 'tako pač stvari funkcionirajo', in se nehamo spraševati o naravi te samoumevnosti, smo namreč najbolj vpeti v ideologijo. Ker je moč ideologije v tem, da se reproducirajo družbeni odnosi in razmerja moči, se mora kritika ideologije začeti prav s tem, da samoumevnost nenehno postavljamo pod vprašaj« (Salecl 2023, 101).

Vsi dramski liki v *Našem skladišču* so trenutno 'notri', kot bi se izrazil Volodja, le da poosebljenega tirana v tej drami ni. 'Ples' delavk ureja ritem ponavljajočih se delovnih operacij ter z zvoncem natančno odmerjeni časi za malicanje; na stranišče ne smejo več kot enkrat na dve uri. Večere po delu jim kroji sam od sebe prižigajoč se televizijski zaslon, ko si Vera (vodja izmene), Suzi (mati samohranilka in neuresničena cvetličarka) ter Evelin (neuresničena pevk, plešalka, lahko tudi igralka, 'če hoče') že z vnaprej določenim seznamom med seboj izmenjujejo daljinca in si tako 'izbirajo' spored, ali bodo gledale *Talente* ali telenovelo ali romantični film. Vse skladiščne delavke so po Mariinih besedah podpisale 'hudičevo pogodbo' (motiv prodaje duše iz *Fausta*) ali kot pravi Vera: »Podpisale smo za eno leto nonstop, samo nedelje frej. Dobimo zraven stanovanje, tuše in prehrano,« (oboje Mislej 2023, 93) pravzaprav gre za '24-urne izmene', kot se je izrazil novinar v svojem vprašanju med obiskom nakupovalnega centra. Evelin, Maria in Suzi (čeprav je slednja v skladišču že osem let) mislijo, da so v skladišču samo za nekaj časa. Z izjemo Marie, ki jo zanima pisanje »o ljudeh, ki živijo posebna življenja« (isto, 14) in nočejo biti »samo kolesce v družbi« (isto, 87), in skuša vsak svoj prosti trenutek posvetiti pisanju o prvi jugoslovanski ženski alpinistični odpravi, se pogovori med Vero, Suzi in Evelin vrtijo okoli kuhanja različnih jedi, vlaganja sadja oziroma zelenjave, telenovel, nastopa na avdiciji za *Talente* ... Tudi če jim med odmorom za malico ostane kaj časa, imitirajo vsebine, ki jih sicer gledajo na zaslonu, npr. talk show in *Talente*, kar Evelin napelje, da bi jih prijavila na avdicijo, in postane njihova 'motivatorica'. Omenjena trojica je s spremljanjem komercialnih medijev, kadar se veliki zaslon sam od sebe prižge, prilagojena

poneumljajočemu delu, zato miselnega preboja onstran kapitalistično-potrošniškega horizonta niso zmožne, čeprav tudi one na besedni ravni skušajo osmisлити svoje življenje: Vera z verbalnim ohranjanjem zakonskega odnosa s sicer že pokojnim možem, Evelin s svojo vero v to, da lahko postane vse, kar hoče, če si to zares močno želi (isto, 62), Suzi z željo, da bi rada bila »nekaj, nekdo. Da bi enkrat v lajfu naredila neki pomembnega« (isto, 97). Na prvi pogled bi izmed njih lahko odstopala Vera, ki se še spominja idiličnosti majhne trgovine iz nekdanjega socialističnega sistema, a se s svojo delovno vmeno in z nenehnim priganjanjem ostalih treh sodelavk k delu ter s sanjarjenjem o lastnem televizorju z lastnim daljincem ter križarjenju s prestižno križarko prav lepo vklaplja v kolesje maksimalne delovne učinkovitosti na delovnem mestu, da bi si nato lahko uresničila vsaj del potrošniških sanj.⁴

Ceprav se *Naše skladišče* osredotoča na najbolj izkoriščane člane v kapitalizmu, ki jih predstavljajo skladiščne delavke, vseeno z *vpeljavo ostalih likov, prerašča v kritiko celotne družbe*, ki jo v končni instanci določa način proizvodnje v tej družbenoekonomski formaciji. Drama kaže na poneumljanje delavcev, ki izhaja iz opravljanja vedno enih in istih delovnih operacij, kar lahko razumemo tudi kot posredno kritiko taylorizma kot posebnega načina organizacije dela, ki načrtuje natančno odmerjen čas za posamezne faze delovnega procesa, da bi bil ta kar najbolj učinkovit.

Znotraj kolesja skladišča (in kapitalizma) je pod pritiskom skrajne učinkovitosti ter grobe nadzora tudi novi mladi šofer dobavnega vozila *Bigi*, ki proti koncu drame ugotavlja, da se kljub dobremu plačilu njegovo delo ne splača. Pričakoval je, da bo predvsem voznik, a »v resnici je pa tuki furanja bolj malo. Največ dela je v centralnem skladišču. Fizikala – nakladanje in razkladanje. Če nisem dons dvajset ton premaknu z lastnimi rokami. Pa stalno je treba hitet. Mojster hodi okol in nadzira. Štejejo, kolk

⁴ Glede delovne vmene Verin lik sprva spominja na Boksača iz Orwellove *Živalske farme*.

naložiš. Pa kako boš tok hitro zložil v tovarnjak vse tiste pakete? Pa kakšne škatle majo po trideset kil. Sej ne rečem, plača je kar dobra. Ampak da bi si za ta denar zlomil hrbet« (isto, 135-136). Posredno njegov lik prikazuje tudi *nasilje v patriarhatu*: »Mi smo familija šoferjev. Moj foter je šofer tovarnjaka, moj dedek je bil šofer avtobusa. (...) Še pred njim je imel moj praded prvi od vseh traktor na vasi« (isto, 41). Tudi Bigi je začel kot voznik mednarodne špedicije, vendar ni več prenašal životarjenja, ki sodi k takemu delu: »Vozil sem v Španijo. Tri do pet dni v eno smer (...). Pa nakladanje, razkladanje. Pa vročina. (...) Pa tiste nedelje, ko nismo smeli vozit. Cel dan smo bli na počivališču. Nisi imel kej počet, razen popivat. Ni se mi več dalo. (...) Dal sem odpoved. Nikoli več ne grem na tovarnjak, če mi foter še tolik teži« (isto, 42). Ko ugotovi, da tudi delo šoferja dostavnega poltovarnjaka in komisionarja zahteva »zadnje atome energije«, ga skrbi očetov odziv: »Samo kaj? Nazaj na tovarnjak ne grem več. Nikol več. Pizda, kaj bom rekel fotru. Težil mi bo« (isto, 136).

A na zadnjih obratih svojih zmogljivosti ne delajo le delavci, ampak tudi nadzorniki, kar prikazuje lik *poslovodkinje Grebovič*. V nekrologu umrlemu izgubljenemu kupcu nenadoma vsebinsko preskoči na svoje eksistencialne probleme: »Ti si bil dober kupec. Zahteven, ampak zvest. Človek takole naenkrat sreča svojo usodo, doživi svoj konec. Leta bežijo, vsi se spreminjamo. Naenkrat si star trideset, potem štirideset in potem devetinštirideset Okrogla petdesetka se bliža, a še vedno je vse enako. Vse po starem. Vsak dan je enak. Zahtevna služba od jutra do večera, dvakrat na teden v fitnes, enkrat na mesec masaža, kozmetičarka in frizer. Doma pa čaka prazno stanovanje. Lepo urejeno stanovanje, moderno pohištvo. Ampak stanovanje je prazno. (...) Spoštovani kupec, naj ti bo zemljica rahla. Naj počiva v miru« (isto, 131). Tudi ona je žrtev *načela učinkovitega* izkoristka tako med delom kot tudi med svojim prostim časom.

Hkrati lik poslovodkinje opozarja tudi na

grobost, ki je vse bolj vtkana v »boj za večjo produktivnost, prekarne oblike dela in psihološke pritiske na delavce«, če se izrazimo z besedami Renate Salecl (Salecl 2023, 60). Kot pravi filozofinja, so »šikaniranje, kritiziranje in zastraševanje (...) postali stalnica medosebnega obnašanja – vse seveda pod zastavo boja za večjo učinkovitost in v luči ideala dobro organiziranega kapitalizma.« (isto, 63) Grebovičina verbalna grobost do delavk se stopnjuje od napovedi obiska regionalnega direktorja v njihovi poslovalnici, ko jim v imenu podjetja grozi z optimizacijo delovnega procesa – odpuščanjem, do ugotovitve, da je ena izmed delavk na mesne paštete lepila deklaracije za veganske. Ko ji delovodkinja Vera obljubi, da bodo vse pravočasno popravile, Grebovič v slogu argumenta snežne kepe nadaljuje: »Seveda boste popravile! To sploh ni vprašanje! Vprašanje je, kako naj vam zaupam, da ni še kup drugih stvari narobe deklariranih, a?! Kaj bi se zgodilo, če bi nas kak vegan tožil, da mu hočemo podtaknit meso?! In če bi to vašo oslarijo opazil gospod direktor?!« V nadaljevanju jo nato zanima predvsem svoja usoda, zato jim preti: »A se vam sploh sanja, kolk klicev in mejlov imam jaz vsak dan? Jaz sem tista, ki mora vsak dan poslušat nova navodila, nova pravila, nove smernice, vse mora bit hitreje, bolj privlačno, bolj učinkovito. In popravljanje že zalepljenih deklaracij pač ni učinkovito, a ne?! Eno stvar vam povem. Mene ne bodo zamenjali zaradi vas. Zaradi vaše nesposobnosti. Deset let sem že v tej firmi, delam od jutra do večera. A se vam sploh sanja, kako težko tukej postaneš poslovodja? Da me ne bi slučajno osramotile pred direktorjem!« (Mislej 2023, 54-55.) Poslovodkinjino grobo stopnjevanje psihološkega pritiska na delavke se izteče v njen individualistični narcizem. Ob napovedi prihoda novinarjev s televizije jim zopet grozi, da bodo na udaru njihove plače, če bodo s svojim govorjenjem ali obnašanjem oskrunile ugled podjetja. Po direktorjevem odhodu postane skoraj človeška, ko delavkam pove novico, da vsaj ta mesec še ne bodo odpuščali, a na Suzino prazno upanje, da bo jutri – v nedeljo videla otroke, ji odgovori »Suzana, tvoja otroka sta lahko vesela in ponosna, da imata

zaposleno mam, ki trdo dela in se žrtvuje, da lahko imata onadva vse, kar rabita. Tudi ti si lahko ponosna» (isto, 132). Njeno materinsko hrepenenje po preživljanju prostega časa z otrokoma Grebovič takoj zreducira na ideje, ki se po Galimbertiju nanašajo na porabo, npr. razpoložljivost dobrin, ki jih bo s svojim nenehnim delom priskrbel otrokoma. Za nagrado poslovodkinja skladiščnim delavkam celo obljubi eno uro več televizije, kar razumemo kot namig, da izbor plitvih vsebin, ki jih skladiščnim delavkam ponuja velik televizijski zaslon, sodi k dobro organiziranemu kapitalizmu. Poneumljanje delavcev in njihovo učinkovito opravljanje delovnih operacij sodita skupaj, 'ekran' je postal ideološki aparat kapitalizma.

A do skladiščnih delavk ni *groba* le poslovodkinja, pač pa tudi *delovodkinja Vera* – Grebovičina 'podizvajalka', ko sodelavkam zagrozi, da lahko poslovodkinji predlaga premestitev katere od njih na delo za blagajno, česar se vse bojijo glede na Suzino slabo izkušnjo zaradi zahtevnih odnosov s kupci na tem delovnem mestu. Njena grobost najbolj pride do izraza, ko proti koncu drame Evelin po svojem prihodu z 'odmora' na WC in pakiranju kupčevega trupla zanima samo, kdaj bo malica: »Da te ne bom glih zdej okrog ušes! Veste, kolk mam še za zložit! A vas mogoče plačujejo za čekanje?! Premaknite svoje lene riti in končno začnite delat! Vsi vemo, da bi rajši čepele doma na socialki, lenarile in cuzale državo. Vam bom že dala. Preklete lenuhinje! Golazen!« Po Mariini pripombi, da ima vsake toliko časa besne konservativno-avtoritarne izpade, Vera nadaljuje: »Jaz sem tu vodja izmene, jaz! Od zdaj naprej se boste hitreje obračale! Koliko jih še čaka zunaj pred vrati, da vas zamenjajo. Jutri ste že lahko na cesti! Ajmo, delat! Hitreje!« (isto, 126-127).

A koga predstavlja izgubljeni kupec, ki dvakrat vstopi v skladišče z istim občutkom, da bi moral nekaj nujnega opraviti, a ne ve, »kaj je tisto, kar bi moral nujno narediti čim prej, da bo življenje imelo nek smisel?!« (isto, 17). Vera, Suzi in Evelin ga prvič z marketinškimi flosku-

lami odpravijo iz skladišča, drugič postanejo do njega posmehljivo žaljive, a Suzi uspe 'najti' njegov smisel, ki izraža skrajni domet želja vseh potrošnikov, v njegovem primeru pa je to prašič iz ocvirkov. Gre za neke vrste 'prestižni' izdelek, saj se izkaže, da je le za okras in ni na prodaj, a zdaj se vklopi kupčeva potrošniška miselnost: »Vsaka stvar ima svojo ceno! Kar povejte,« (isto, 69) zato mu ga zlasti podjetna Evelin proda za 100 evrov. A kupec se nato še enkrat vrne v skladišče s prašičjo glavo in ocvirkov na pladnju, da bi jo delil z njimi: »Zaradi vas sem ga končno našel. Smisel današnjega dneva. Ali pa kar celega tedna ali meseca, kdo ve« (isto, 103). Potrošniški smisel namreč ne sme biti dolgo trajen, njegovo zadovoljitev mora čim prej izpodriniti želja po novem predmetu poželjenja. Predvsem Vera ga želi odgnati, a kupec, ki je brez družine, prijateljev in sosedov, se ne da motiti. Postreže jim z ocvirki in svežim kruhom. Pred smrtjo kupec še ugotovi, da je bila prašičja glava v obliki ocvirkov »pametni nakup«.

Edina, ki miselno presega zgoraj predstavljene zamisli ekonomije v Galimbertijevem pomenu, je *Maria*. Na to kaže že njena odločitev za »nekoristen« študij primerjalne književnosti in literarne teorije, ker jo je to zanimalo, kar v trenutku slabosti obžaluje kot napako (isto, 56). V drami je *nosilka družbene kritičnosti*. Neposredno s svojimi komentarji v pogovorih pokaže npr. na poslovodkinjino načelo *divide et impera*, kar naj bi na splošni ravni preprečevalo tudi sindikalno povezovanje med delavstvom s strani oblasti ekonomije, ali na šovinizem nekdanjega voznika blaga pred Bigijem ... Maria je tudi tista, ki pred televizijskim ekranom zaspi in noče sodelovati v pripravi na avdicijo za *Talente* z brezkompromisno kritiko televizije kot ideološkim aparatom kapitalizma za poneumljanje: »Nočem biti na televiziji, dol mi visi za te butaste oddaje in zabit folk, ki to gleda. In še bolj zabit folk, ki verjame, da jim bo en nastop spremenil življenje ...« (isto, 89). Prav tako je ona tista, ki na koncu drame, ker ni kave in plina, da bi si jo skuhale, pomisli, da bi enostavno šle ven na kavo, kar praraste v predlog, naj stavkajo: »Pustimo robo in gremo

ven. In ne pridemo nazaj, dokler nam ne izboljšajo pogojev dela« (isto, 141). Ostale sodelavke pozove, naj si predstavljajo, kako bi bilo, če bi skladiščni sistem – kapitalizem zablokiral: »... če ne bo nobeden sproti zlagal, se jim bo roba nabrala do stropa in vse se bo zabasalo. Kot ... kot star pokvarjen sekret,« in nato nadaljuje, da ko bosta direktor in Grebovič »prišla na ogled skladišča, se bodo avtomatska vrata odprla in na glavo se jima bo vsulo deset tisoč konzerv fižola, ker v skladišču ni bilo nikogar, ki bi jih pospravil!« (Isto, 142.) Celo Vera v trenutku slabosti zapade v stavkajoče vzdušje, v literarnem delu, ki ga snuje Maria, se oblaki razprejo in mesec »je gorsko pokrajino obsijal s čarobno meglico svetlobe« (isto, 144). Žarek upanja je posvetil v skladišče in Evelin se obrne na Mario z vprašanjem, ali se je tudi ona »kdaj počutila, kot da imaš v sebi ... nekaj skritega. Neko moč ali energijo, ki samo čaka, da bi lahko prišla ven? (...) Ki je na silo zatrto. In boli, mislim to povzroča tako čudno bolečino. Tu notri« (isto, 144). Na Mariin poziv se to skrito v Evelin odpre v obliki pesmi, ki metaforično izraža željo, da bi si sama osmišljala življenje v nesmiselnosti sveta. Vzhičeno razpoloženje prekine prižig velikega televizijskega zaslona in Suzi, Evelin ter Vera se zopet prilepijo na ekran.⁵ V zadnjem odlomku drame *Naslednji dan (eden izmed mnogih)* Maria nadaljuje z ustvarjanjem svojega prvenca kar med delom. Govori o noči na gori, ki »je bila mirna. Le tu in tam se je zaslíšal piš vetra, ki je nosil snežinke po pobočju in se nežno zaganjal v šotorsko platno ...« (isto, 149). Maria ostaja tista, ki se ji je uspelo izviti iz primeža ponavljajočih se delovnih operacij, skopo odmerjenih odmorov za malico in poneumljajočega vpliva vsebin z velikega televizijskega ekrana, torej prerašča v ustvarjalnega posebnega človeka, ki ga opeva v svoji nastajajoči knjigi, a ni upornica v pomenu spreminjanja obstoječega reda. Ko Grebovič po direktorjevem obisku delavkam oznani, da bodo morale jutri – v nedeljo delati, a jim zato za eno uro podaljša gledanje televizije, Maria pripomni, da jutri ne bo delala, a si tega na

poslovodkinjin poziv ne upa ponoviti. Čeprav je tista, ki pomisli na stavko zaradi nečloveških pogojev dela, ne bo postala tista, ki bi se ukvarjala s sindikalnim bojem za izboljšanje delovnih pogojev v skladišču.

Kapitalizem lahko razumemo kot zaprt sistem volje v Nietzschejevem smislu. Filozof to sicer ugotavlja za asketski ideal, a prav lahko bi rekli, da ima volja kapitalizma nek dovolj splošen cilj, da se zdijo ostali človekovi interesi ozki. Kot tak ne dopušča nobene druge razlage. Verjame, da mora vsaka moč najprej od njega prejeti pomen. (Povzeto iz Nietzsche 1988, *H Genealogiji morale*.) V kapitalizmu 'kot zaprt tem sistemu volje' posameznikova svoboda prejme pomen svobode na trgu. »Subjekt v diskurzu kapitalizma dobi obliko svobodnega potrošnika in svobodnega deležnika, akterja na trgu (postane svoboden lastnik in prodajalec svoje delovne sile, samostojni podjetnik, ki mora kapitalizirati svojo notranjo vrednost). Ta specifična oblika svobode pa je zgolj drugačna oblika podreditve subjekta, pri čemer ima (...) ključno vlogo blagovna forma. (...) Poblagovljenje pa naposled zajame tudi odnose med ljudmi.« (Levačič 2023, 210-211) Takšna svoboda se izkaže za način delovanja ideologije oziroma »njen trik, s katerim naredi samo vpetost v razmerja dominacije in podreditve za nekaj nevidnega« (isto, 211).

Menimo, da drama Tjaše Mislej poudarja predvsem to, da kapitalizem ljudi oropa odnosov tako do sebe kot tudi drugih. Suzi si želi biti z otrokoma, a se nazadnje pod Grebovičinim pokroviteljstvom zadovolji z materialističnim izpolnjevanjem njunih potreb. Izgubljeni kupec prikazuje prototip potrošnika, ki upa, da bo z nakupom neke posebne materialne dobrine vsaj za nekaj časa osmislił svoje potrošniško življenje, a tudi on ima potrebo po človeških odnosih, saj se vrne v skladišče, da bi s prašičjo glavo iz ocvirkov pogostil skladiščne delavke. Epikur bi rekel, da je pomembnejše kot, kaj jemo, to, s kom jemo. Vera svoje votlo življenje osmišlja z verbalnim nadaljevanjem odnosa z mrtvim možem, kot da je še živ. Ko

⁵ Nietzsche je že vedel, o čem govori, ko je poudarjal pomen t. i. 'duhovne diete' v *H genealogiji morale*.

poslovodkinja v nekrologu kupcu poudarja, da se po napornem delovnem dnevu sicer vrne v moderno opremljeno, a prazno stanovanje, pravzaprav priznava, da jo zahtevno delo prikrajša za človeške odnose. Evelin avtentičnost svojega bivanja izpove na koncu drame, a se ob prižigu televizije takoj začne boriti za daljinca in 'otopi' ter se tako oropa za odnos do sebe.

Drama *Naše skladišče* problematizira, kaj je s pozitivno svobodo v kapitalizmu. Ali je človek v kapitalizmu res lahko gospodar v pomenu, da so njegove odločitve in njegovo življenje odvisni od njega, ne pa od kakršnihkoli zunanjih sil? Tjaša Mislej pokaže, da kapitalizem z načinom proizvodnje in s svojimi ideološkimi aparati človeka razoseblja, čemur bo izmed vseh dramskih likov (morda) ušla le Maria.

»Ali ni največje zlo, biti rojen v Gogi?« (*Dogodek v mestu Gogi*)

Grumova drama tematsko sicer obravnava Hanin poskus, da bi se rešila svoje frigidnosti pred sklenitvijo zakonske zveze z zaročencem Frankom, a mi se bomo osredotočili tudi na atmosfero, v kateri poteka njeno delovanje. Dramatik dogajanje postavi med stare in obračljene hiše z zelo malo ljudmi, ki so »izvečine (...) že opustili življenje,« (Grum 2023, 7) »le od časa do časa jih oživi *skrit mehanizem*« (poudarila avtorica prispevka; isto, 19). V predstavitvi scene Grum dodeli poseben pomen *balkonu*, »na katerem mnogo presedita dve starki, sestro Tarbula in Afra. Na tem balkonu bi utegnil sedeti mestni čuvaj, ki bi imel paziti na došle in odhajajoče; tu starki zelo dobro lahko skrbita za red v mestu in čuvata, da kdo ne pobegne« (isto, 9). Menimo, da starki poosebljata konservativno moralo nenapisanih pravil, ki duši življenje skoraj vseh prebivalcev mesta. Morda to moralo najbolje označi grbavec Teobald v pogovoru z gospo Prestopil, ko se ta sramuje svoje hčere Hede, ki je prostitutka, in ji odvrne, da je morda njena hči povsem srečna v svojem življenju in da bi bil on, če bi bil dekle, prav tako izprijen. Nato nadaljuje: »Ali še niste opazili, kako vsi opravljajo greh, samo ker se boje,

da bi koga njegov lesk ne omamil in bi užival, ko si sami ne upajo? Menite, da je res tako zlo, biti izprijen? Vsi, prav vsi bi bili radi, pa nam manjka poguma! (...) Ali ni največje zlo, biti rojen v Gogi?« (isto, 57). Tarbula in Afra tako prehajata v prisposodbo nadzora nad užitki, ki si jih skrivaj dovoljujejo prebivalci Goge. Čeprav njihove negativne svobode ne omejuje oblast, ki bi se vtikala v njihov osebni prostor, so ujetniki nenapisanih pravil konservativne morale, zato so 'pozitivno svobodni' samo skrivaj. V luči omenjene morale je uživanje namreč greh, tako bi ga po Nietzscheju uzrlo njeno zlo oko. Zlo je v očesu – perspektivi in ne v uživanju samem.



A o kakšni njihovi pozitivni svobodi kot gospodarjih svojega sebstva niti ne moremo govoriti, saj vse obvladuje skrit mehanizem, ki se ga da pojasniti s Freudovo psihoanalizo.⁶ Njeno razumevanje človekove osebnosti predstavljamo po

⁶ Konec koncev je bil Slavko Grum po besedah Lada Kralja med njegovimi predavanji verjetno edini Slovenec, ki je na Dunaju med študijem v živo poslušal Freuda.

Donaldu Palmerju: »Naš motivacijski sitem je nezaveden, strukturirajo ga antisocialni biološki vzgibi, boleči spomini iz otroštva, nerešeni čustveni konflikti, fantastične želje in strahovi, kar vse je bilo potlačeno v nezavedno. 'Jaz' (bolj ali manj zavestni del osebnosti) je le fasada, ki prikriva divji boj med 'onim' (antisocialni, animalični del osebnosti, ki 'vse hoče zdaj') in 'nadjazom' (iracionalna, 'NE'-govoreča, s krivdo navdajajoča družbena zavest)« (Palmer 1995, 246-247). Hana se vrne domov, da bi se rešila travme iz otroštva, ko jo je še ne trinajstletno večkrat posilil komi Prelih. Na zavestni ravni se želi rešiti frigidnosti, med Prelihovim ponovnim poskusom posilstva se zbudi iz 'zasvojenosti', namerno ji uspe skriti svečnik kot orožje v posteljo, 'povabi' nekdanjega posiljevalca, nato pa ga ob besedah: »Prvi se ne pozabi nikoli!« (Grum 2023, 65) udari s svečnikom po glavi. Misli, da se je z ubojem Preliha osvobodila travme in frigidnosti ter da bo z zaročencem poslej lahko zaživela polno zakonsko življenje, a izkaže se, da je bil komi zaradi udarca le v nezavesti. Te novice se najprej razveseli: »Naj živi, naj živi – samo da je mrtev!« (Isto, 104.) A Grum je na koncu svojega besedila neizprosno: »PRELIH stojič pred Hano: Prvega ženska ne pozabi nikoli!« (Isto, 111.) Vedno znova se ga bo z rokami po zraku nemočno otepala oziroma takšne travme, kot ji jo je zapustila Prelihova spolna zloraba, se ne da predelati z nobenim zavestnim spoznanjem, za vedno bo ostala žrtev skritega mehanizma, zanjo rešilnega dogodka – osvoboditve na doživljajski ravni ni bilo.

»Pekel so drugi.« (*Zaprta vrata*)

O omejitvi negativne svobode v Sartrovih *Zaprlih vratih* je možno govoriti samo posredno prek razloga za Garcinovo usmrnitev. Garcin je bil urednik pacifističnega dnevnika v Riu, ob izbruhu vojne se ni 'ravno uprl', ker bi ga enostavno zaprli. Ker ni hotel, da bi mu zamašili usta, kot se sam izrazi, je raje zbežal, a so ga na meji z Mehiko ujeli in ga nato v kaznilnici ustrelili kot dezerterja. Njegov primer kaže, kako zelo se oblast v vojnem času vmeša v posameznikov osebni prostor: Garcin bi se kot

pacifist z eksplicitno zavrnitvijo vstopa v vojsko takoj znašel v zaporu, njegov beg se označi za dezerterstvo, kar se v vojnem stanju kaznuje s smrtjo.



A *Zaprta vrata* pravzaprav tematizirajo pozitivno svobodo v pomenu: »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 ideje in cilje« (Berlin 1992, 78). S tega vidika je najpomembnejši odlomek v igri in zaradi česar ji lahko rečemo tezna drama naslednji pogovor med Garcinom in Ines:

"Garcin jo prime za ramena: Poslušaj, vsakdo ima svoj življenjski cilj, kajne? Meni ni bilo ne za denar ne za ljubezen. Hotel sem biti mož. Jeklen mož. Vse sem stavil na eno samo kocko. Ali je mogoče, da je strahopetec človek, ki si je izbiral najbolj nevarne poti? Ali je mogoče soditi življenje po enem samem dejanju?

Ines: Zakaj pa ne? Trideset let si sanjal, da si pogumen; in si dovolil tisoč majhnih slabosti, kajti junakom je vse dovoljeno. Kako je bilo to udobno! Ko pa je zares prišla nevarnost si se znašel v precepu in ... skočil si na vlak za Mehiko.

Garcin: Nisem sanjal o junaštvu. Odločil sem se zanj. Človek je to, kar sam hoče.

Ines: Dokaži. Dokaži, da to niso bile le sanje. Samo dejanja dokazujejo, kaj je kdo hotel.

Garcin: Prezgodaj sem umrl. Niso mi dali časa, da bi izvršil *svoja* dejanja.

Ines: Človek zmeraj umre prezgodaj ali prepozno. In vendar, ko je življenje pri kraju in je črta potegnjena, je treba narediti obračun. Nič drugega nisi kot dejanja v tvojem življenju» (Sartre 2023, 88).

V navedenem odlomku je Ines tista, ki s svojo nepopustljivostjo razkriva Garcinu, da sebe ne more dojemati kot junaka, čeprav se je tako načrtoval. Sartre v svojem ateističnem eksistencializmu človeka namreč opredeli, da ni nič drugega kot tisto, kar naredi iz sebe. »Človek je najprej neki projekt (...), ki se subjektivno živi. (...) Pred tem projektom ne eksistira nič.« Ali kot pravi malo kasneje: »... in človek bo najprej, kar bo zasnoval, da naj bo, in ne, kar bi želel biti.« A po Sartru je prav dejanje tisto, »ki iz nas ustvarja človeka, kakršen ustreza naši volji. Tisto, čemur pravimo volja, je zavestna odločitev, ki za večino od nas šele sledi tistemu, kar smo iz sebe naredili.« (Sartre 1998, 26) Zato je človek lastnik tistega, kar je, in je odgovoren za svojo eksistenco. Garcin nima nobenega izgovora, da ni junak; njegova dejanja, ki jih je storil v življenju, tega pač preprosto ne potrjujejo.

A kljub Sartrovemu zatrevanju, da je človek svoboda, saj je vržen v svet, a hkrati svoboden, nato pa odgovoren za vse, kar počne, so glavni trije dramski liki ujeti, kar najbolje izražajo Garcinove besede: »Pekel so drugi« (Sartre 2023, 92). Drug drugemu namreč predstavljajo 'rablja', saj po filozofovem mnenju vsakršno

resnico o sebi pridobivamo prek drugih. Gre za njegovo razumevanje eksistencialne subjektivnosti, ki je nadgradnja Descartesovega cogita. Tudi po Sartru ni druge resnice kakor *Mislim, torej sem*. Gre za absolutno resnico zavesti, »ki (...) sestoji iz tega, da sebe dojemamo brez vmesnega člena« (isto, 32). Hkrati je zanj ta teorija edina, ki iz človeka ne dela objekta in mu tako podeljuje dostojanstvo. Vendar njegovo pojmovanje eksistencialne subjektivnosti ni strogo individualno, saj v cogitu ne odkrivamo le sebe, ampak tudi druge. »Z 'mislim' dosegamo same sebe vpricho drugega in drugi je prav tako gotov za nas, kakor mi sami. (...) Vsaka resnica o sebi se dobiva samo preko drugih« (poudarila avtorica prispevka; isto, 32). Prav zato Garcin išče 'naslovnico', ki bi ji lahko zaupal, da mu bo povedala resnico. Najprej se obrne na Estelle, da bi mu povedala, ali je strahopetec, a ko ugotovi, da ta sploh ne razume, za kakšno zaupanje jo prosi, se obrne na Ines. Drugi je namreč po Sartru za nas nepogrešljiv tako za našo eksistenco kot za naše samospoznavanje. Filozof takšno pogojenost med individualno in drugimi zavestmi imenuje intersubjektivnost: »Odkritje lastne intimnosti (mi) hkrati odkriva drugega kot svobodnost, ki mi je postavljena nasproti: ki misli in hoče zame ali proti meni.« Gre za svet, »v katerem človek odloča o tem, kaj je sam in kaj so drugi,« (isto, 33) in pri takšnem odločanju naj bi Garcinu pomagala Ines. On težko sprejema, kar si o njem misli Ines, ki mu brezkompromisno nastavlja ogledalo.

Opozorimo še na to, da v Sartrovem eksistencializmu človek ni tako brezmejno svoboden, kot bi to lahko sklepali zgolj na podlagi Garcinove misli, da je človek to, kar sam hoče. Človek kot bitje, ki v svetu najprej biva in se šele nato definira, ni le odgovoren za svojo eksistenco, ampak za vse ljudi. Ko se vsakdo izmed nas izbira, hkrati s svojo izbiro izbira tudi druge ljudi. Po Sartru je človek zakonodajalec, in če si ne zastavlja vprašanja, ali je res tisti, ki ima pravico ravnati tako, da bi se človeštvo moralo ravnati po njegovih dejanjih, si prikriva tesnobo. Popolna odgovornost se nujno povezuje s tesnobo; tega bistvenega elementa svojega

razumevanja človekove svobode in odgovornosti, ki iz nje sledi, se Sartre v svoji drami ne dotakne.

Ni popolne ujetosti in ne popolne svobode

Ugotovili smo, da je negativne svobode kot prostora, v katerega se oblast ne vmešava, najmanj v Jančarjevem *Velikem briljantnem valčku*, ki prikazuje 'dominacijsko stanje' po Foucaultu oz. 'despotizem' po Berlinu, a pozitivne svobode oziroma subjektive želje, da bi bile njegove odločitve in njegovo življenje odvisni od njega, se ne da zatreti. Odprt konec drame si zato razlagamo optimistično, v Zavod *Svoboda osvobaja* je vstopil Chopin, vpliva njegovega razlegajočega se igranja se ne bo dalo zaježiti, Volodja stoji pred zanj nerešljivo uganko. V *Našem skladišču* Tjaše Mislej je v ospredju diktat kapitalizma, ki vsem vpletenim s svojo zahtevo po maksimalni učinkovitosti reže peruti pozitivne svobode zlasti pri njenem uresničevanju, pri čemer je kapitalizmu v veliko pomoč medijsko uprizorjanje spektakla, kar vodi v pasivnost. Izmed skladiščnih delavk je le Maria tista, ki je po Galimbertiju sposobna preseči 'ideje kapitalizma' in razviti samostojno mišljenje. Lik izgubljenega potrošnika prikazuje 'potrošniško svobodo', ki poraja tudi tesnobo: kateri izdelek bi lahko bil t. i. pametni nakup, s katerim si bo potrošnik osmisлил življenje? A trik potrošništva je v tem, da komaj kupljena dobri na izgubi lesk smisla, potrošnik zopet stoji pred novim izzivom ... *Dogodek v mestu Gogi* prikazuje, kako si je Hana v svoji pozitivni svobodi na zavestni ravni izbrala, da se bo osvobodila travme zaradi spolne zlorabe iz svoje zelo zgodnje mladosti. Kljub svojemu delovanju v smeri osvoboditve do te ne pride, saj se nikoli ne bo mogla rešiti tega bolečega spomina. Prelih bo zanj za vedno živ, tudi če bi ji uspel t. i. popoln zločin: Preliha bi ubila in kot morilka ne bi bila razkrita. Nezavedno je v njenem doživljanju močnejše od zavestnega. Sartrovi dramski liki Garcin, Ines in Estelle iz *Zaprth vrat* so ujetniki ('rabljí') drug drugega, saj si medsebojno zrcalijo resnico o samih sebi. Zlasti navedeni

pogovor med Ines in Garcinom kaže na to, kako je Garcin v svoji pozitivni svobodi sebe zasnoval kot junaka, potem pa tega s svojimi dejanji ni uresničil. Izkaže se, da je njegovo bistvo ob njegovi smrti (da je slabič) drugačno od njegovega projekta, da bi bil junak. *Skratka, človek je bitje med ujetostjo in svobodo.*

Literatura

- Berlin, Isaiah (1992). »Dva koncepta svobode«, v: *Sodobni liberalizem*, KRT, Ljubljana, 69-89.
- Foucault, Michel (2007). *Življenje in prakse svobode*, Založba ZRC, Ljubljana.
- Galimberti, Umberto (2011). *Miti našega časa*, Modrijan, Ljubljana.
- Grum, Slavko (2023). *Dogodek v mestu Gogi*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Jančar, Drago (2023). *Veliki briljantni valček*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Levačič, Marko (2023). *Svoboda kot najsubtilnejši prisilni jopič*, Analecta, Ljubljana.
- Mislej, Tjaša (2023). *Naše skladišče*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Palmer, Donald (1995). *Ali središče drži?*, DZS, Ljubljana.
- Salecl, Renata (2023). *Čas grobosti*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Sartre, Jean Paul (1998). »Eksistencializem je zvrst humanizma«, v *FNM 3-4*, Republiški izpitni center, Ljubljana.
- Sartre, Jean-Paul (2023). *Zaprta vrata*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- Stres, Anton (1999). *Etika ali filozofija morale*, Družina, Ljubljana.
- Žižek, Slavoj (2007). *Nasilje*, Društvo za teoretsko psihoanalizo, Ljubljana.

Sartre

Andrej Adam

Sartre

Robert Solomon v ciklu predavanj *Brez izgovorov: Eksistencializem in smisel življenja* trdi, da je ključna točka Sartrovega eksistencializma vprašanje odgovornosti. Človek je po Sartru odgovoren za to, kar je; še več, ker je to, kar je postal, posledica njegovih predhodnih izbir, nima opravičila za to, kar je naredil iz sebe. Ljudje sicer radi krivimo druge ljudi in okoliščine, ki so tako ali drugače vplivali na nas in nas oblikovali, toda po Sartru je takšno prelaganje krivde in odgovornosti napačno.

Solomon pravi, da je Sartra k takšnemu razmišljanju spodbudilo dogajanje v času druge svetovne vojne, ko so Nemci okupirali Francijo. V tem času je bil Sartre nekaj časa vojni ujetnik. V ujetništvu je napisal svoje najpomembnejše filozofsko delo *Bit in nič*. Ost kritike tega dela sploh ni uperjena v nemškega okupatorja, pač pa njegove sonarodnjake. Sartre jih je kritiziral zaradi strahopetnosti, dvoličnosti in kolaboracije, predvsem pa so ga – z vidika filozofije, ki opravičila ne dopušča – motila opravičila za takšno vedenje (Solomon 2000).

Sartrova ontologija in epistemologija

Zakaj Sartre ne dopušča opravičila, si velja podrobneje razjasniti. Obrniti se moramo k Sartrovi ontologiji, kakor jo razdeli v delu *Bit in nič* in mimogrede predstavi tudi v tekstu *Eksistencializem je vrst humanizma*, kjer preberemo:

»Človek ni nič drugega kakor tisto, kar se sam naredi. To je prvo načelo eksistencializma. A

obenem je to tudi tisto, čemur pravimo subjektivnost [...]. Toda s tem hočemo reči samo to, da gre človeku večje dostojanstvo kakor kamnu ali mizi. Reči namreč hočemo, da človek najprej biva in da je najprej tisto, kar se meče proti neki prihodnosti in se zavestno projektira v prihodnost. Človek je najprej neki projekt, ki se subjektivno živi, namesto da bi bil le pena ali gniloba ali cvetača« (Sartre 1968, 188).

Iz zgornjega navedka je deloma že razvidno, da Sartre vsega, kar obstaja, ni zmetal v isti koš. Človekovi zavesti pritiče poseben status. Sarah Bakewell v knjigi *V kavarni eksistencialistov* pravi takole:

Sartre »je vse, kar obstaja, razdelil v kategoriji. Prvo imenuje *pour-soi* (zase), vse v njej pa opredeljuje le dejstvo, da je svobodno. To smo ljudje: tu najdemo človekovo zavest. V drugi kategoriji, imenovani *en-soi* (po sebi), najdemo vse drugo: skale, žepne nožičke, strelivo, avtomobile, korenine dreves. [...] Tem entitetam se ni treba odločati: dovolj je, da so to, kar so« (Bakewell 2018, 150).

Zavest je torej takšna stvar v vesolju, ki se, v nasprotju z drugimi stvarmi, lahko odloča. To pomeni, da je svobodna. Še več, zavest je svoboda.

Kako še Sartre opiše zavest? Spet se lahko naslonimo na omenjeno Solomonovo predavanje. Zavest je nič. Ko opisujemo svoja izkustva, opisujemo različne stvari, toda zavesti ne opišemo kot stvar. Zavest je vselej ozadje našega zavedanja. Zavest je v bistvu intencionalnost (kot pri Husserlu) – je vedno in nujno o stvarih. Je čista aktivnost (dejavnost). S prispodobno: zavest je kot žarek baterije v temni sobi – osvetljuje stvari v prostoru. Zavest je v tej

prisopodobi zgolj žarek, je čisto zavedanje stvari v svetu, ki pa ni pasivno, temveč dinamično. Zavest ni preprosto odraz stvari, temveč se stvari zaveda s posredovanjem sheme, ki jo naloži stvarjem – s tega zornega kota zavest (tako kot čustva) preoblikuje stvari, ki jih zaznava.

Ko Sartre trdi, da je zavest nič, mu to omogoča reči, da obstaja zunaj vzročnih odnosov. Če ne bi bilo tako, bi bila podvržena determinizmu in tedaj ne bi bili svobodni. Zavest bi bila pogojena z zunanjimi vzroki. Na tej točki Sartre sledi Kantu. Vse dokler vidimo sami sebe kot dejavnike, se ločujemo od vzročno-posledičnih odnosov, ki veljajo za vse druge stvari. Le tako si lahko predstavljamo, da smo svobodni. Zavest tako vzročne kategorije šele naloži v svet; svet vidi na določen (znanstven) način. Zavest kot nič torej ni stvar in ni povzročena – je svoboda. Beseda, ki jo Sartre uporabi na tej točki, je spontanost. To ne pomeni indeterminizma, kjer so stvari naključne. Svoboda ni naključnost – svoboda pomeni izbiro. S tem izrazom skuša Sartre najti neko srednjo pot. Spontanost je povezana z izbiro, ta pa ni vselej povsem zavestna. Spontanost je pogoj svobode zavesti.

Zamisli, da je zavest nič, da je svoboda, da lahko izbira, ima še druge pomene. Ko gledamo kavno skodelico, je veliko tega, česar ne vidimo: njene hrbtni strani, ne čutimo njene teže itd. Po drugi strani pa je videno vselej več kot to, kar vidimo: opredeljeno je z našimi pričakovanji. Ko nekaj gledamo, tega ne sprejemamo pasivno. Žarek baterije ni zgolj prejemnik odrazov stvari, je dejaven, strukturira način videnja stvari.

Zdi se, da oblikovanje stvari (sveta) s posredovanjem zavesti poteka na dva načina. Zavest lahko nečesa ne sprejme, torej zanika, hkrati pa je lahko zanikano neko zavestno pričakovanje. Sartrov primer. Vstopimo v kavarno, kjer smo zmenjeni. Osebe, s katero smo dogovorjeni, ni. To je pravzaprav skoraj edino, kar opazimo. Opažanje odsotnosti osebe, s katero naj bi se srečali, predstavlja negacijo našega pričakovanja.

V tem primeru se je svet s posredovanjem zavesti oblikoval glede na to, česar ni. Ta odsotnost, ničenje našega pričakovanja, je postala lastnost sveta. Tudi tukaj se pokaže razsežnost oblikovanja naše drže do sveta, ki je po Sartru – ker je zavest aktivnost v odnosu do sveta (intencionalnost) – stvar naše izbire.

Po drugi strani pa lahko nečesa ne sprejmemo: pričakovanj ali zahtev okolja, siceršnjih okoliščin, družbenega reda, podobe, ki si jo drugi ustvarijo o nas itd.

Pet let pred knjigo *Bit in nič* je Sartre objavil esej o emocijah. Že v njem je razmišljal o oblikovanju sveta s posredovanjem zavesti (v tem primeru čustev). Ponudil je primer z lisico in grozdom. Kar se je zgodilo v tej basni, po njegovem ni kemična sprememba grozda, temveč sprememba sveta – lisica je spremenila odnos (držo) do grozda (sveta).

Solomon v omenjenem predavanju opozarja, da bi lahko na tej točki ugovarjali: v resnici se ni spremenil svet, temveč odnos lisice do sveta. Toda ker je Sartre fenomenolog, obstaja tesna povezava med tem, kakšen je svet in kako ga zavestno doživljamo. Za fenomenologe je smiselno reči, da lisica preoblikuje svet, ko spremeni svoj odnos do njega.

To je seveda sporno. Toda ali ni lisica del sveta in se s tem, ko se spremeni (njen odnos do sveta), spremeni tudi svet? Lisica v bistvu zavrne videti sebe kot poraženko – odzove se na težavo. Funkcija čustev kot dela zavesti je tako v tem, da vidimo sami sebe drugače – drugače od tega, kakršni bi bili, če jih ne bi imeli. Pojav zavesti (in njenih dejavnikov) vnese v svet neko razliko. Svet je z bitjem, ki poseduje zavest, drugačen od sveta, v katerem takšnega bitja ni. Bitje, ki poseduje zavest, vnese v svet izbiro oziroma svobodo in (tudi če ne gledamo fenomenološko) zmožnost dejavnega spreminjanja in oblikovanja sveta, pa čeprav je ta zmožnost (in z njo svoboda) še tako neznatna.

Misliti svobodo je zahtevno. Človek si lahko predstavlja, da se vse, kar se v svetu poraja, poraja po nekem vzorcu. Cvetovi so urejeni po vzorcu, polžje hišice, jezik s slovnico, celo galaksije – skratka vse. Sodobno rečeno – vse je narejeno po nekem programu. Kaj pa zavest? Po Sartru je bistvo zavesti omenjena spontanost; ne to, kar se potem, ko se porodi, s posredovanjem jezika tako ali drugače logično in slovnično uredi v neki vzorec, pač sam akt porajanja, ustvarjanja iz nič.

Vse eksistencialiste, pravi Sartre v tekstu *Eksistencializem je zvrst humanizma*, »družijo preprosto prepričanje, da eksistenca predhaja esenco. Kaj pomeni ta trditev? Če si ogledujemo kak izdelan predmet, na primer knjigo ali nož za papir, je to izdelek obrtnika, katerega je navdihnil neki pojem, [...] ki je v bistvu nekašen tehnični recept. [...] Rekli bomo torej, da pri nožu esenca – to je skupek vseh tehničnih napotkov in lastnosti, potrebnih za njegovo izdelavo – predhaja njegovo eksistenco [...]« (Sartre 1968, 186).

Esenca ni nič drugega kot maloprej omenjeni vzorec ali program. Nanizamo lahko številne sopomenke: ideja, forma, načrt, dizajn, informacija, paradigma, plan, struktura, bistvo, narava stvari itd. Platon bi dejal, da mora za vsako posamezno, minljivo in čutno zaznavno stvar obstajati ideja (načrt ...), ki ni minljiva in tudi ne čutno zaznavna. Vesolje tako razpade na dve vrsti bitnosti: na minljive, čutno zaznavne stvari in na neminljive, čutno nezaznavne bitnosti (ideje, načrte, informacije). Minljive bitnosti so nekako deležne neminljive bitnosti oziroma na neminljivi bitnosti participirajo.

Sartre v knjigi *Bit in nič* trdi nasprotno: »Predmet ne *poseduje* biti, njegova eksistenca ni niti participacija na biti niti kak drugačen odnos do nje. Predmet *jé*; samo tako je možno definirati način njegove biti [...]« (Sartre 1968, 83).

To ontološko-epistemološko razmišljanje je

pomembno tudi za eksistencialistično pojmovanje človeka. Po klasičnem ontološkem pojmovanju je namreč tudi človek imetnik človeške narave. Sartre klasično ontološko pojmovanje predstavlja in interpretira takole:

»Ta človeška narava, ki je pojem človeka, je skupna vsem ljudem, kar pomeni, da je vsak človek posamičen primerek univerzalnega pojma Človek« (Sartre 1968, 187).

Toda s tem se ne strinja. Po njegovem namreč obstaja »vsaj eno bitje, pri katerem eksistenca predhaja esenco, bitje, ki biva, preden ga je mogoče definirati s pojmom, a to bitje je človek [...] Človek v svetu najprej biva, se srečava, se pojavlja v svetu in se šele *nato* definira« (prav tam).

In naprej:

»Kaj pomeni, da eksistenca predhaja esenco? To pomeni, da človek v svetu najprej biva, se srečava, se pojavlja v svetu in se šele *nato* definira. Če se človek, [...], ne da definirati, potem se ne da zato, ker sprva sploh nič ni. Bo šele naknadno in bo takšen, kakršnega se bo naredil. Človeške narave ni [...]« (prav tam, 188).

Svoboda in etika

Kako je to ontološko stališče povezano z moralnim, z vprašanjem odgovornosti in iskanja opravičil za naše odločitve?

Solomon v navedenem predavanju pravi, da se pri iskanju opravičil za svoja ravnanja pogosto sklicujemo na človeško naravo, torej na načrt, idejo človeka itd. Človeka si zamišljamo v naravnem stanju in zanj predpostavljamo določene naravne lastnosti: sebičnost, dobroto, zlo itd. To je podlaga, na kateri iščemo opravičila. Tako so mnogi ljudje med II. svetovno vojno sodelovali z nemškim okupatorjem, kar so opravičevali z različnimi izgovori. Na primer: argument iz nemoči – kaj pa bi lahko naredili (nemške sile so bile tako močne, da ni bilo

mogoče storiti nič drugega); ali argument iz nedolžnosti – saj nismo mi začeli vojne, potem-takem nismo odgovorni; ali sklicevanje na čredni nagon – saj so vsi tako ravnali; ali argument iz sebičnosti – ljudje so sebične živali, ki želijo zgolj preživeti, kar je naravno; ali argument iz odsotnosti izbire – nobene druge alternative ni bilo; ali sklicevanje na čustva (strah pred gestapom) – kaj bo z nami in z našo družino, če nas ujamejo (Solomon 2000).

Ali res ne moremo nobenega izmed teh izgovorov sprejeti kot opravičila? Po Sartru ne. Človek je po njegovem svoboden, kar pomeni, da se ne moremo izgovarjati, da nimamo opravičil, da smo odgovorni za naša dejanja.

Kot pravi sam Sartre:

»Tako nimamo ne za sabo ne pred sabo na svetlem področju vrednot nobenih opravičil ne upravičil. Sami smo, brez opravičevanja. Izrazil bom to takole: človek je obsojen na svobodo. Obsojen, ker se ni ustvaril sam, sicer pa vendar svoboden, ker je potem, ko je bil vržen v svet, odgovoren za vse, kar počne« (Sartre 1968, 194).

Sartre seveda ne trdi, da lahko kadarkoli storimo karkoli; ne zanika težkih, izjemnih razmer, v katerih se lahko znajdemo. A vztraja, da izbiramo, čeprav omejeno, vselej imamo. Zato je pomembno vedeti, kakšne so naše možnosti v danih okoliščinah in kako se bomo odzvali, tudi če so možnosti pičle. Izbiramo ima celo človek v zaporu: lahko si prizadeva biti nevaren ali vzoren zapornik, lahko poskuša pobegniti itd. Pogosto navajan je tudi Sartrov primer z goro. Gora je naravno dejstvo. Ljudje, ki živijo v bližini, lahko nanjo gledajo kot na nekaj svetega, lahko jo imajo za oviro, za estetsko čudo, za zaščito pred nevarnostjo.

Sartrova poanta je torej, da so alternative, kako se bomo odzvali na svet, vselej odprte, celo tedaj, ko so naše možnosti skrajno omejene. Na ta način po njegovem vsi dobimo svet,

kakršnega si zaslužimo. Tako so tudi Francozi med drugo svetovno vojno zavzeli različna stališča do vojne. Nekateri so jo videli kot vir dobička, drugi kot veliko nesrečo, tretji kot priložnost za karkoli že, četrti kot nevarnost, pred katero se je treba skriti, itd. Skratka, celo v strašnih okoliščinah, ki jih nismo izbrali, imamo neko izbiro. Zato je posameznik vselej odgovoren za to, kar naredil iz sebe. Čeprav ne izbiramo okoliščin, čeprav v pomembnem smislu ne izberemo niti samih sebe (podvrženi smo kopici zunanjih sil, ki zadevajo rojstvo, vzgojo, poklic ...), pa ne moremo reči, da sploh ne izbiramo; ravno nasprotno: ker v bistvu sploh ne moremo ne-izbrati, smo odgovorni. Naša izbira lahko namreč spremeni okoliščine in nas same (pa čeprav le do neke mere).

V tekstu *Eksistencializem je zvrst humanizma* pravi Sartre takole:

»Ko pravimo, da človek izbira, mislimo s tem, da se vsakdo izmed nas izbira, toda reči hočemo tudi to, da s svojo izbiro izbira tudi vse druge ljudi. Sleherno naše dejanje, ki iz nas ustvarja človeka, kakršen ustreza naši volji, sočasno ustvarja podobo človeka, kakršen bi človek po našem moral biti. [...] Če eksistenca predhaja esenco in hočemo bivati sočasno, ko oblikujemo svojo podobo, tedaj je ta podoba veljavna za vse in za vso našo dobo. Naša odgovornost je potemtakem mnogo večja, kot bi si mogli misliti, saj veže človeštvo v celoti« (Sartre 1968, 189).

Toda, sprašuje Solomon, kaj če nas določajo notranji dejavniki, kot so nevroze, močne želje ipd.? Sartrov odgovor se glasi, da našega vedenja ne povzročajo naša čustva ali motivi, temveč so emocije in motivi že del položaja, v katerem izbiramo, kaj storiti. Pogosto, na primer, rečemo: nisem si mogel pomagati, preprosto me je bilo preveč strah. Ali pa: tega nisem želel reči, a bil sem zelo jezen. V takšnih primerih so čustva uporabljena kot opravičilo. To implicira, da so čustva sicer v nas, a so hkrati nekaj tujega – kot Freudovo Ono. Sartre to

zavrača. V primeru jeze, na primer, morda res rečemo kaj takšnega, česar nismo želeli reči, vseeno pa nismo mogli reči nečesa, kar ni bilo že v nas. S tega zornega kota je stanje, v katerem smo jezni, že posledica predhodnih izbir. Če razmislimo, kako postanemo jezni, se zdi, da nas nekaj v nekem trenutku pač razjezi, toda to, da nas je nekaj razjezilo, se je zgodilo, ker smo že takšni (jezljivi), ker smo to, kakšni smo, izbrali. Nekoga drugega taista stvar morda ne bi tako razjezila. Gre torej za to, kako vidimo svet in kako se nanj odzovemo – to pa je posledica predhodnih izbir.

Struktura osebnosti tako določa, da se vedemo na določen način, a ta struktura je posledica naših predhodnih izbir, za katere smo odgovorni. Sartre nekako obrne vzročno-posledični red, na kakršnega sicer pristajamo. To logiko razdeli v drami *Zaprta vrata*. Včasih morda nekdo reče, da nečesa ni storil, ker ga je bilo strah (ker je strahopetec). Struktura osebnosti naj bi tako povzročala določeno vedenje. Toda po Sartru je ravno nasprotno. Strahopetec je strahopetec, ker je izbral takšno vedenje. V tem smislu smo vsi odgovorni – ne le zase, temveč za ves svet. To pomeni, da je treba razmišljati tudi o posledicah naših izbir.

Čeprav morda naše izbire niso ves čas zavestne, čeprav na številne stvari v danem trenutku nikoli ne pomislimo, pa ni mogoče reči, da ne obstajajo. Lahko bi se pridružili Greenpeaceu, zbirali denar za revne itd. Po Sartru smo odgovorni, da teh stvari ne počnemo. Izbira se kaže na ozadju tega, česar nismo izbrali.

Toda, kot vprašuje Maurice Merleau-Ponty, ali je pošteno ljudem naložiti odgovornost za nekaj, na kar niso niti pomislili, za kar morda sploh še niso slišali. Sartre tega ugovora ne sprejema. Znotraj danih možnosti oziroma omejitev izbira obstaja. V tem okviru imajo naša dejanja posledice. Odgovornosti ne uideemo.

O slabi veri

Zgoraj smo videli, da Sartre loči bit-za-sebe in bit-po-sebi. Rekli smo, da je bit-za-sebe drugo ime za zavest, medtem ko bit-po-sebi označuje stvari v svetu, ki se ne zavedajo svojega obstoja. Solomon v omenjenem predavanju opozori, da Sartre poleg tega govori še o biti-za-druge.

Če si podrobneje ogledamo Sartrovo pojmovanje zavesti, ugotovimo, da ločuje *Ego* (jaz, sebstvo) in zavest. Sebstvo (jaz) je akumulacija izkušenj, dejavnosti, dosežkov itd. Če hočemo ugotoviti, kdo smo, se moramo ozreti v preteklost, pogledati, kaj smo naredili (biografija). Toda zgoraj je bilo rečeno, da to še ni vse, da nismo zgolj to, kar je naša preteklost. Zavest je tudi aktivnost, žarek svetlobe v temi, moč, ki dojema svet in ga preoblikuje.

Na neki način smo oboje: bit-za-sebe (zavest) in bit-po-sebi (imamo telo). Kar smo, je torej po eni strani fakticiteta. To so dejstva o nas: dejstvo, da sem se rodil določenega leta, da imam določeno višino, da živim v danem času, da sem bil vzgojen, kot sem bil, moje zdravstveno stanje itd. Dejstva so že minula in jih ne moremo spremeniti. Temu nasprotna je transcendenca. Pri Sartru to najprej pomeni, da imamo stremljenja, s katerimi lahko presegamo fakticiteto (dejstva o našem življenju). Nahajamo se pred možnostmi, med katerimi lahko izbiramo. Dijaki, denimo, lahko izbirajo med različnimi študiji. Ko bodo študirali, bodo postajali nekaj, kar trenutno še niso, k čemur zdaj zgolj stremijo. Za Sartra je pojem transcendence izjemno pomemben. Ne transcendiramo (presegamo) le dejstev, temveč tudi sedanost: svet vidimo v skladu s pričakovanji (ta pa so v prihodnosti, saj gre za upanja, načrte itd.). Reči, da je človek transcendentno bitje, pomeni, da nismo to, kar smo, oziroma smo to, kar nismo. Številne aktivnosti, ki se jih lotevamo, je mogoče razumeti le na podlagi načrtov, ki so usmerjeni v prihodnost.

Odnos med fakticiteto in transcendenco je

kompleksen. Lahko smo opisani glede na dejstva o nas ali pa glede na to, kar še nismo, kar so naši načrti, ali kar upamo. Sartre pravi, da si želimo biti oboje hkrati: čista fakticiteta in čista transcendenca. Kako se torej definiramo? Kot to, kar je trenutno resnično o nas, ali kot to, kar še ni uresničeno?

Dejstev o sebi nam ni treba sprejeti, temveč si jih lahko želimo nadomestiti z drugačnimi dejstvi. Možnosti so seveda omejene; transcendenca je omejena s fakticiteto.

Na tej točki Sartre uvede pojem *slaba vera*: nekakšno varanje samega sebe o samem sebi. Lažem si lahko, da sem zgolj fakticiteta, se pravi to, kar so dejstva o meni. V tem primeru je moja zavest določena in z njo moje življenje: prenehal bom načrtovati, ne bom več postajal nekaj drugega, morda se bom predal. S tem bom zanimal, da sem oboje. Sartrovi primeri so znameniti. Recimo natakarka, ki se vede kot natakarka, ki verjame, da je natakarka. Vede se v skladu z vlogo natakarka. Vede se, kot da ni nič drugega kot natakarka. Ali nacistični vojak, ki dobi ukaz, naj postreli otroke. Če se vede kot nacistični vojak, bo ukaz ubogal. Lahko si reče, da ni imel izbire, toda resnica je, da jo je imel. Poanta je, da izbiro vselej imamo, četudi je ta težavna. Ko igramo svojo vlogo, ko se ne dvignemo nad fakticiteto, smo v stanju slabe vere.

Sartre trdi, da v stanju slabe vere napačno razumemo sami sebe. V stanju slabe vere zanihamo izbiro, iščemo izgovore, se delamo, kot da nismo odgovorni. Na primer, izgovarjamo se na leta, poreklo, druge okoliščine; na vse, kar je dejstvo. Po drugi strani pa se motimo tudi, če se obravnavamo kot čista transcendenca. Tudi tedaj izberemo neko neodgovornost, ker se osredotočamo samo na možnosti, na fantazije, in ne sprejemamo dejanskosti.

O biti-za-druge in Zaprta vrata

Maloprej smo omenili, da Sartre govori tudi o biti-za-druge (poleg zavesti in telesnih danoosti). Pri tem se delno nasloni na Hegla. Sebe lahko spoznamo samo preko priznanja drugih. Samospoznanje nastane le po soočenju z drugimi (Heglova dialektika gospodarja in hlapca). Ta ugotovitev je posledica izkustva, da smo ves čas opazovani. Kadar nas nekdo opazuje, nas obravnava kot objekt. Sartrov primer je mladi J. Genet, ki so ga ujeli pri kraji. Odrasli, ki ga je ujel pri dejanju, je zavpil: Tat! Sartre pravi, da je bil Genet takrat določen kot metulj, z buciko pripet v zbirko metuljev. Odločitev, da sprejme oznako (nalepko), je določila njegovo nadaljnje življenje, njegovo identiteto. Kdo torej smo, je dvoumen pojem. Kajti kot smo videli, smo tudi transcendentna bitja – lahko presežemo to, kar trenutno smo, in iščemo identiteto v tem, kar želimo biti, kar so naši ideali.

Sha'Carri Richardson, svetovna prvakinja v teku na 100 metrov iz leta 2023, na primer, se ni pustila definirati tako kot J. Genet. Potem ko je bila zaradi uživanja marihuane izključena iz olimpijske reprezentance, in ko se na predzadnje svetovno prvenstvo sploh ni uvrstila, bi se lahko predala, sprejela mnenje velikega števila ljudi o sebi in prenehala z napornimi treningi. Toda tega ni storila. Po zmagi na svetovnem prvenstvu je dejala:

»Nikoli ne odnehaj, nikoli ne dovoli medijem ali ljudem od zunaj, da določijo, kdo si. Vedno se bojuj, ne glede na to, kaj se zgodi. Vesela sem, da sedim tu, saj zdaj vem, da se je splačalo. Na svojem potovanju, odkar se profesionalno ukvarjam s tekom, želim ostati, kakršna sem. Imamo dobre in slabe dneve, toda vedno imamo na voljo naslednji dan. Boljša sem in se bom trudila, da bom v prihodnje še boljša« (<https://www.rtvsl.si/sport/atletika/sp-v-atletiki-2023/manjkala-v-tokiu-in-eugen-zablestela-v-budimpesti-zdaj-vem-da-se-je-splacalo/678783>).

Transcendenco je pomembna tudi za učitelje, katerih naloga je vzgoja svobodnih ljudi. Ko, na primer, učitelj ujame dijaka pri goljufanju, opozorilo ali morda kazen nista namenjena ožigotanju (opredelitvi tega dijaka) za vse življenje, temveč oblikovanju značaja, ki ga še ni. Mladi na ta način spoznavajo, da so nekatera dejanja napačna, da se lahko (in morajo) spremeniti. S tega zornega kota se pokaže, kakšno škodo pogosto delajo starši, ki branijo svoje otroke oz. muhe svojih otrok ter jim onemogočijo transcendenco.

Na podlagi vzgoje se razvijata zavest in spoznanje o tem, kaj je prav in kaj ne. Toda bistvo biti-za-druge pri Sartru ni v tem. S tem pojmom nas prej opozarja, da nam drugi največkrat niso v pomoč, temveč nas definirajo, pripenjajo na neko identiteto, objektivirajo. Po Sartru seveda ne moremo biti indiferentni do tega, kaj o nas mislijo drugi ljudje, a prav tako se ne smemo pustiti definirati. Razmislek o slabi veri dejansko pokaže trojno napetost. Ni dovolj le, da najdemo pravo mero med prevelikim predajanjem fakticiteti ali transcendenci (načrtom in sanjarjam), upoštevati moramo tudi, kako nas vidijo drugi ljudje. Slaba vera se namreč lahko pokaže tudi kot prevelika odvisnost od tega, kar drugi mislijo o nas (socialna omrežja) – pasivno sprejemanje te podobe. Tako smo lahko krivi, ker živimo tako, kot pričakujejo drugi, in ne upoštevamo lastnih želj, lahko pa smo krivi, ker živimo izključno po lastnih željah.

Od tod sledi, da so odnosi z drugimi ljudmi po Sartru pogosto konfliktni. Sodbe drugih o nas in nas o nas samih se le redko ujemajo. Ilustracijo tega stanja najdemo v Sartrovi drami *Zaprta vrata*: dogaja se v peklju, junaki so trije – Garcin, Estelle in Ines. Vsi so seveda mrtvi. Značaji so izbrani zaradi njihove nekompatibilnosti (nezdružljivosti). Garcin se vidi kot junaka. Življenje je preživel v uporniškem podzemlju v boju proti totalitarni oblasti. Njegova napaka je, da je grob do žensk, še posebej do žene. Tik pred smrtjo je bil aretiran, prosil je za milost, kar ni ravno herojsko. Nato je bil

ustreljen. Tako se zastavi vprašanje, ali je junak ali strahopetec. Ali trenutek zloma izbriše leta poguma. Vprašanje je zanimivo, ker je mrtev in ker več nima možnosti transcendence.

Estelle je ženska visoke družbe, je koketa. Življenje je preživela na očeh moških, vselej zaželen. Toda ubila je otroka ljubimca in slednji je storil samomor. Vseeno se njeno vedenje ni spremenilo. V pekel pride lepo oblečena in hoče to kar vselej – moškega. Edini v bližini je Garcin, katerega misli so okupirane z drugimi stvarmi.

Tu je še Ines. Je lezbijka in izvira iz skromnega delavskega okolja. Homoseksualnost obravnava kot dejstvo in glede tega nima težav. Tudi na poreklo je ponosna. Toda v peklju je, ker je pognala ljubimko v samomor.

Garcin je torej povsem zaposlen z vprašanjem, kdo je: mačistični, za svobodo se bojujoči moški, ki je hkrati krut do žene in drugih žensk (v prvi produkciji ga je igral Camus). Estelle želi nazaj svojo identiteto, kar pomeni, da si želi biti zaželen, da si jo želi moški. Ines pa si želi Estelle. V peklju ni zrcala, kar je težava za Estelle. Ines se ponudi, da bo njeno zrcalo. Toda gledati sebe skozi zavest nekoga drugega je globoko pretresljivo, kar daje Ines vedeti. Ines ima glede Estellinega visokega statusa predsodke, seveda pa tudi željo po njej. Ko Estelle vpraša, kakšna je videti, jo Ines draži (da ima rdeč madež). Če bi bili sami, bi morda lahko shajali s sabo, s pojmovanjem, ki bi ga imeli (to Garcin poskuša, a neuspešno), toda sami skoraj nikoli nismo. Naša pojmovanja so vedno kompromitirana s pogledom drugih. S tega vidika so drugi ljudje pekel, kot pravi znameniti stavek na koncu te drame.

Sarah Bakewell pravi, da Sartre ni hotel reči, da so ljudje »na splošno peklenski; povedati je hotel, da *po smrti* v njihovih očeh zamrzemo, saj se ne moremo več boriti proti njihovemu mnenju o nas« (Bakewell 2018, 206).

Povedano drugače, v kolikor zapademo v stanje slabe vere, v stanje pasivnosti, v stanje, ko prenehamo stremeti k nečemu, kar še nismo, ko popustimo, smo tako rekoč že v času življenja mrtvi. S tem zanikamo, da imamo možnost izbi- re, in pustimo okolju, da nas definira, kot pač nas; tj. v skladu z interesi, ki gotovo niso naši.

Literatura

Bakewell, S. (2018). *V kavarni eksistenciali- stov*. Modrijan, Ljubljana.

Sartre, J. P. (1968). *Izbrani filozofski spisi*. Cankarjeva založba, Ljubljana.

Sartre, J. P. (1960). *Nepokopani mrtveci. Pet dram*. Državna založba Slovenije, Ljubljana.

Solomon, R. (2000). *Brez izgovorov: Eksistencializem in smisel življenja*. The Teaching Company.

Solomon, R. (2004). *Morality and the Good Life*. The McGraw-Hill.

Janez Vodičar

Ricoeurjevski pogled na ujetost in svobodo

Obsojeni na svobodo?

Potem ko Sartre izrazi svojo obsodbo človeka na svobodo, ki je osvobodjena vsake ujetosti, naj si bo Boga ali česa drugega, zagotovi, da je človek sam svoj stvarnik: »Človek je človekova bodočnost.' To je čisto točno. Napačno bi bilo le, če naj bi to pomenilo, da je ta bodočnost zapisana v nebesih, da jo bog vidi, ker bi to niti ne bila več bodočnost. Če razumem stvar tako, da je treba, pa najsi je človek, ki se pojavlja, kakršenkoli, narediti neko bodočnost, deviško bodočnost, ki ga čaka, potem je beseda prava. Seveda pa smo potem zapuščeni« (Sartre 1968, 194). In prav ta zapuščenost kljub razglašeni svobodi je po prebranih štirih dramskih delih, ki so letos na maturi, temeljni občutek, ki ostaja preprostem bralcu. Kljub Chopinovemu pri- hodu in politični konotaciji v *Velikem briljan- tnem valčku* se počutimo zapuščene. Je svet res norišnica, kjer nespametno gospodarijo taki ali drugačni Volodje? Lahkotnost dialogov štirih uslužbenk v *Našem skladišču* v svojem zaključ- nem ponavljanju vsega pušča v potrošnje naravnane sodobnika samega – zapuščenega. Za *Zaprtimi vrati* niti smrt ne pomaga več. Vsa preteklost je postala ena sama sedanjost, kjer res manjkajo pogledi, a sta dva para oči dovolj, da vem, da sem obsojen na samoto. Srečen uda- rec, ki Preliha spravi ob spomin in Hano osvo- bodi, *Dogodek v mestu Gogi* zagreni verjetje, da je moč pobegniti starim ujetostim in ohraniti vsaj malo možnosti za prihodnost.

Ob vsem tem bo težko prepričati dijake, da je eksistencializem, kot ga razume Sartre, zvrst humanizma. Vsaj moje dijakinje in dijaki se s tem ne bi strinjali. Ko načrtujejo svojo priho- dnost in se sprašujejo, kaj naj študirajo, kakšen način življenja naj izberejo, kje in kako naj

živijo in kaj od njih pričakuje življenje, jih bo težko prepričati, da sartrovska obsodba na svobodo prinaša odprtost odgovorov na njihova eksistencialna vprašanja. Veliko lažje je potem čakati na zvonec, ki bo oznanil vsaj čas za kratek užitek, kot boriti se za svet brez Volodji, kjer so vrata vedno odprta. Ko ob prvi večji predstavitvi Sartra pri nas Janžekovič ugotavlja, da so njegove analize čudovite in bodo imele vidno mesto v zgodovini filozofije, pa hkrati ugotavlja tudi, da »človeka ne dvigajo, marveč tlačijo in razkrajajo vse njegove vzore« (Janžekovič 1977, 235). Prav je, da se soočimo s človeško ujetostjo. Vendar ima ta ujetost smisel le na ozadju svobode. Svobode, ki nas zavezuje, ob tem navdaja s tesnobo, a hkrati dviga in kliče k zavzetosti za boljše življenje tako sebe kot skupnosti. Tako razumem tudi cilj filozofskega razmišljanja od njenih začetkov in kurikularne umestitve ob zaključku pred zrelostnim izpitom.

Neugodje, ki ga puščajo prebrana dramska dela, je dobro izhodišče ne le za spraševanje o ujetosti in svobodi, ampak predvsem o naravi človeškega življenja. Janžekovič ugotavlja težave, ki jih ima Sartre predvsem na področju spoznavoslovja (230–234), kar zanj pomeni, da je na taki spoznavni podlagi nemogoče odgovarjati na vprašanje, kako naj živimo. Sistematičnost, ki jo je Janžekovič zasledoval, težko sprejme fenomenološki pristop, ki je Sartru izhodišče za vse analize. Prav dejstvo, da na drevo lahko gledam tako ali drugače (Sartre 1968, 47), je temelj tako lastni zavesti kot svobodi. Intencionalnost zavesti je lahko dobro izhodišče za iskanje odprte in poštene poti ob branju dramskih del, ki puščajo občutek zapuščenosti človeka. Poskušal bom postaviti alternativo, ki prav tako izhaja iz fenomenologije in eksistencialnega kroga Gabriela Marcela. Izhodišče hermenevtične filozofije P. Ricoeurja lahko ponudi odgovor na vse mogoče eksperimente, ki jih taki ali drugačni strokovnjaki delajo z nami v želji, da bi nas ujeli in obvladali. Z njegovim hermenevtičnim pristopom smo lahko vsaj korak bližje resničnemu dogodku življenja.

Sposoben, a krhek subjekt

Ricoeur predlaga sposoben subjekt, ki nadaljuje in raste v ustvarjalnosti, a ne v karikaturi psihiatrične ustanove pranja možganov. Ta ustvarjalnost, pozitivno izhodišče, prinaša tudi nevarnosti. Predlaga, da se držimo Kantove antropologije, ki je hkrati priročna, didaktična in blizu najbolj naravnim in trajnim potezam človeške resničnosti in zgodovine, »ki nas po eni strani postavlja v središče zelo močno individualiziranih čustev in strasti, strasti posedovanja, vladanja in ponosa (Habsucht, Herrschsucht, Ehrsucht), po drugi strani pa v središče treh institucionalnih sfer, ki so zelo pomembne za odnose med ljudmi: gospodarsko področje, politično področje moči, kulturno področje vzajemnega priznavanja« (Ricoeur 1955, 116). Nobena od teh strasti ni sama po sebi slaba. Npr. strast po imeti Adamu pomaga, da zemljo obdeluje, da se preko vzpostavljanja odnosa prisvajanja jaz razširi v moje. To nam omogoča zavest o sebi in drugem, zunanjem. S pomočjo tega se zavedamo pripadnosti, a kljub nedolžnemu izhodišču je v tem skrita ena največjih pasti. Že stari moralisti so trdili, da če se omejim na »imeti«, me moja lastnina na neki način poseduje, izgubim svojo avtonomijo, zato Jezus povabi mladeniča, da proda vse in gre za njim (117). Podobno je tudi s strastjo po moči, ki se razteza na področje političnega, družbenega, kjer božja podoba prerašča v podobo občestva, skupnosti (120). Pri zadnji strasti, potrebi po ponosu, gre za intimnejšo medosebno razsežnost. Smo to, kar smo po priznanju, potrditvi drugih, ki nas cenijo, odobravajo ali pa ne. Reflektirajo nam podobo naše lastne vrednosti. Identiteta subjekta je vzajemna z mnenjem, spoštovanjem in priznanjem bližnjih. »Drugi mi dajejo smisel tako, da mi vračajo pretresljivo podobo o meni« (121). Ta hrepenenja, ta strastnost je že od vsega začetka ambivalentna. Zato človek vseskozi v sebi nosi občutek svoje krhkosti in hrepenenje po odrešitvi. Pri tem je religiozno izhodišče le analogno uporabljeno, da pokaže, kako je svoboda

možna le na ozadju upanja: »Svoboda v luči upanja, izražena v psihološkem smislu, ni nič drugega kot ustvarjalna domišljija možnega« (Ricoeur 1969, 398). Hanina nemoč je ravno to, da nima nobene alternative. Prav tako vse štiri delavke v skladišču ugotavljajo, kako so ulete v večno ponavljanje. To je problematično prav zaradi možnosti, ki jih same naštevajo: »Predstavljajte si to: ...« (Mislej 2023, 142), a jih ne uresničijo. Kot je usoden pekel, saj vzklik »za vselej« (Sartre 1972, 98) izpostavi prav to željo po možnostih, ki pa jih ni. Čeprav pridemo v življenju pogosto do podobnega občutka kot Doktor: »Jaz nisem kriv. Tega resnično nisem hotel. Kakšne stvari se zgodijo mimo naše volje. Določeno je. Morajo se zgoditi ... Zdi se mi, da vsega tega ne razumem« (Jančar 1997, 89), kot bralci dobro vemo, kako je vse zakuhal in kaj bi lahko in moral storiti. In naj Hana še tako kaže na vlogo nemočne žrtve, sama pokaže Terezi na rešitev: »Moj Bog, moj Bog, nekaj je treba vendar storiti – nekaj – ali je mar -?' *Jo gleda v revnem brezupju*« (Grum 1993, 69).

Zato je treba, če želimo biti resnično svobodni, iskati pot za negovanje upanja. Ta vključuje pomoč pri prepoznavanju možnosti, ki so na voljo posamezniku za dobro, in razvijanje takih dejavnosti, ki bodo to dobro uresničevale. Raznolikost in zapletenost negovanja upanja je tako velika kot število odnosov, ki obstajajo med posamezniki. K zapletenosti gojenja upanja pri drugem človeku prispevajo tudi različne predstave o dobrem, ki jih imajo posameznik ali skupina. To, za kar mislim, da bi bilo dobro za drugega, se lahko precej razlikuje od njegove predstave o dobrem. Vendar nas ta težava ne odvezuje odgovornosti do drugih, bodisi kot posameznike bodisi na ravni skupnosti (Huskey 2009, 95). Čisto nasprotno Garcinu: »Nič hudega vama nočem in nobenega opravlka nimam z vama. Nobenega. Stvar je čisto preprosta. Takole: vsak naj bo v svojem kotu, kot je razporejeno. Vi tukaj, vi tukaj, jaz tam. In tišina« (Sartre 1972, 78). Vsaka druga možnost je le plod neavtentičnosti, bi rekel Sartre. A če

je vse le pojav in je tudi zavest to (Janžekovič 1977, 165–167), bi tudi brez ogledal lahko svojo pojavnost zamenjal za kakšno drugo, kar pa bi spet vodilo v neavtentičnost in dejstvo, da sem le odlitek. Ujetost v zaprtost popredmetenja in želje po svobodi je pri Sartru plod njegovega razumevanja zmožnosti zaznavanja. Človekova domišljija je temelj zavesti in razumevanja. Samo človek v polni gostilni lahko vidi tistega, ki ga ni (170). Ricoeur postavi spoznanje na podlagi prvih in preprostih perspektiv. Te so prav tako ulete v našo zmotljivost in omejenost, ki jo pogosto pripišemo človekovi (ne)zmožnosti zaznavanja, a brez te 'krhkosti' bi nas ne bilo.

Telo kot odprtost in mišljenje kot preseganje

Človek je po Ricoeurju bitje, ki dela sintezo dajanja pomenov in njihove izraznosti ob nanašanju na konkreten predmet spoznanja. Karikatura te človeške zmožnosti je Volodja s svojim 'znanstvenim' sklepanjem. Ta zmožnost sinteze pomena iz vedno omejene perspektive v nas vzbuja določeno upanje, pričakovanje po možni skladnosti omejenosti izhodišča in neskončne zmožnosti ustvarjanja pomenov. To pričakovanje je ena od sestavin upanja in temelj svobode. Ricoeurjev izraz 'končna perspektiva' preprosto nakazuje, da imamo omejen pogled, ki je vezan na vsakega posameznika, njegovo izhodišče in predvsem usmeritev, intenco. Vsak zase ima svoje 'osnovno izhodišče', čeprav si hkrati lahko s pomočjo komunikacije predstavljam, kako bi bilo, če bi imeli kakšno drugo perspektivo. Dinamika dialogov štirih delavk kaže prav na to. Enkrat se ne razumejo in rušijo druga drugi perspektive, nato pa spet zmorejo najti skupen pogled. Takrat so razpete med »Bravo, hura!« in »Veste kaj, ena je bolj zmešana ko druga!« Konča se v ujetosti v vsakdanjo rutino: »Delo pa stoji« (Mislej 2023, 100). Takšno odpiranje v svet preko lastne perspektive nas postavlja tako v odnos do sveta kot nas od njega ločuje (Huskey 2009, 47).

Izhodišče vsake perspektive je telo. Preko njega segamo ven iz sebe in se hkrati zavemo sebe. »Na začetku našega raziskovanja o perspektivi smo rekli, da je naše telo prvotno – to je, preden smo opazili njegovo perspektivno vlogo – odprtost v svet« (Ricoeur 1986, 40). Tudi pozneje, ko raziskuje človekovo zavest identitete, jasno pokaže na to dvojno strukturo telesa. Telo je fizična realnost, ki jo lahko opazujemo, hkrati pa v zaznavanju sebe pripada sferi lastnega, saj govorimo o mojem ali tvojem telesu: »Kot telo med telesi predstavlja en del izkušnje sveta; kot moje pa deli status 'jaza', ki ga vzamemo kot referenčno točko meje sveta; z drugimi besedami, telo je dejstvo sveta in istočasno organ nekega subjekta, ki ne pripada objektom, o katerih govori. Ta nenavadna zgradba lastnega telesa se od subjekta izjavlja: razširi na sam akt izjavljanja: kot glas, ki ga dihi potisne navzven in ki ga artikulirajo govorni organi, izjavljanje deli usodo materialnih teles. Kot izražanje smisla, ki ga ima v mislih govoreči subjekt, je glas prenosnik izjavljanja glede na to, da napotuje na 'jaz', središče nezamenljive perspektive na svet« (Ricoeur 2011, 84). Zato lahko Volodja zaključuje: »Še drugo nogo mu je treba odrezati, pa bo tudi pel, ne samo govoril po naše ... Hej!« (Jančar 1997, 102).

Telo, ki je izhodišče, nas odpira svetu zunaj; meni samemu in drugim. Tako nam naša telesa ne govorijo najprej o naši končnosti, temveč o svetu tam zunaj in naši odprtosti za ta svet. Ne glede na to, kako se fizično počutimo omejeni, je svet zunaj naših teles vedno že prisoten kot naš prostor usmerjenosti, odprtosti (Ricoeur 1986, 24). Lahko se vprašamo, kako to, da lahko razglasimo telo za temeljno izhodišče naše perspektive. Ricoeur daje odgovor z dejstvom premakljivosti telesa. Vsak lahko jasno opazi, da se perspektiva zamenja, če se premaknemo, zamenjamo zorni kot. Hkrati pri tem tudi zaznamo aktivno vlogo subjekta in pasivno vlogo objekta spoznanja (22). Te različne perspektive človek poskuša povezati, uskladiti in

osmisлити z govorico. Beseda združuje in presega naš pogled. »Ko označujem, povem več, kot vidim« (28). Lahko bi trdili, da gre pri govoru le za zgoščen končni rezultat našega zaznavanja, od videza do okusa itd. Vendar šele beseda ponudi celoto, različne čute združi v eno in z govorico subjekt tudi zavzame aktivno držo do zaznanega, izrazi svoj pogled na spoznavano.

Poimenovanje stvari nam omogoča povezovanje različnih lastnih pogledov in preseganje lastnega pogleda, saj je poimenovanje vedno usmerjeno v komunikacijo. Pri tem gre za preplet končnega z neskončnim. Če poimenujem drevo, druga oseba ve, kaj sem poimenoval, a gleda na to z druge perspektive. Tako lahko pod isto besedo vključimo neskončno perspektiv. Stvari zaznavanja so nam dane. Ubeseđenje teh perspektiv omogoča izražanje in že interpretacijo lastnega pogleda, kar odpira meje, ki so naložene s telesom. Prav tako omejenost, ki smo jo zaznali ob srečanju s perspektivno drugega, presegamo s trditvijo, ki v moči glagola lahko sega v čisto domišljijo. Interpretacija posreduje »med nesorazmernostjo 'glagola', s katerim se izražamo, in videzom, ki je vezan na perspektivo« (Huskey 2009, 50). Zato je nemogoče razrešiti problem, ki nastane med podeljenim pomenom in samim zaznanjem, to lahko le pojasnjujemo, saj je ta vedno pogojen s konkretno perspektivo in zmoglostjo izražanja. Človek je večni mediator, posrednik med končnim pogledom in neskončnim pomenom (Ricoeur 1986, 46). Še posebno, ker se z glagolom uvede časovna perspektiva. Pripovedovanje je tisto, ki čas vključi v perspektivo trenutka in ustvarjalno preseže (Ricoeur 2000, 13). Hanino pripovedovanje Terezi, ki ji je najbližja, sledi vprašanju in trditvi: »Kako naj ti pomorem? Veš, da vse storim zate« (Grum 1993, 69). Samo pripoved lahko Hani pomaga, da razume, kaj se je zgodilo in kaj se lahko zgodi. Tereza iz svoje perspektive zgodbo razume, ne more pa je razumeti na tak način, da bi lahko delovala.

Človekovo zaznavanje je že delovanje, interpretacija, ki v možnosti različnih pomenov prebujata

potrebo po spreminjanju, to pa postane možno zaradi našega spomina in časovne perspektive. Telesna perspektiva, ki jo lahko spreminjam, sproža tudi željo po delovanju, spreminjanju zaznanega. S samim govorjenjem, ko oblikujemo pomen, poskušamo uresničiti ideal in se odzvati na poglede drugih. Z vstopom drugega v moj svet zaznavnega moram zavzeti stališče do nje ali njega. Ta drugi ni jaz, čeprav me sooči z drugačno perspektivo, ki lahko vnaša konfliktnost interpretacij. Hkrati v tej konfliktnosti odkrivam nove možnosti bivanja. Neskončnost pomenov, ki se v tem procesu poraja, kliče po uskladitvi s končno perspektivo. Ricoeur uvede pojem karakterja kot končnega izhodišča in neskončne možnosti, ki jo ustvarja domišljija in jo razume pod pojmom sreče. Da bi povezal oba pola, si pri Kantu sposodi pojem spoštovanja. Preko spoštovanja presežemo ustvarjalno domišljijo in jo na nek način vrnemo k izhodišču, telesu kot temelju lastne biti. »V spoštovanju sem ubogljiv subjekt in ukazujoč suveren« (Ricoeur 1986, 75). Gre za dvojno pripadnost, pripadnost čutnemu svetu in hkrati razumske-mu. Sebstvo, ki smo ga začeli iskati z odprtostjo našega telesa, je večno v procesu. Pridejo trenutki, ko začutimo kanček zadovoljstva, užitka ali počitka, a ti so kratkotrajni in minljivi. Če se vrnemo k trem strastem, lahko trdimo, da nikoli ne moremo biti prepričani, da imamo ali smo ravno to, kar si želimo. Nikoli ne moremo biti prepričani, da smo dovolj močni ali da to uporabljamo na pravi način. Nikoli ne moremo biti prepričani, da ustrezno cenimo prave stvari ali da nas drugi cenijo tako, kot bi nas morali (Huskey 2009, 57). Gre za iskanje samorazumevanja v procesu interpretacije med danimi pomeni in lastno ustvarjalnostjo.

Če se vrnemo v Gogo, lahko rečemo, da ujetost, ki jo doživljajo meščani ob tem, da se nič ne zgodi, najbolj izrazi prav Hana. »Pač, pač, in vendar se je zgodilo: umorjen je bil nekdo to noč!« (Grum 1993, 85). Umorjena je bila preteklost, ki bi jo rada zanikala. Tega zanikanja je v Gogi polno, zato je sedanost prazna in ni prihodnosti. A preteklosti ne moremo zanikati, lahko jo samo različno interpretiramo. Vsaka

interpretacija me zavezuje, da stojim za njo in je vezana na mojo predstavo prihodnosti. Ricoeur uporabi Moltmanna, ki to opredeli z latinskim izrazom 'promissio', saj po njegovem nujno vključuje 'missio' (Huskey 2009, 40). Obljuba – upanje, ki bi bilo brez vsake obveznosti, bi bilo prazno in hkrati osamljeno. Šele zaveza, napotilo (Ricoeur 2003, 454–456), vzpostavlja mejo med zdravo in bolno domišljijo. Subjekt, ki zmore iz telesne odprtosti posegati v možno prihodnost, bo zvest sam sebi le ob zavezanosti tej poklicanosti. Tu je blizu Sartrovi zahtevi po angažiranosti. Negativno izhodišče telesnih strasti, ki jih Ricoeur povzame po Kantu, v tej časni perspektivi zavezanosti dobi preko procesa spoštovanja moč polnega pomena uresničene osebe.

Zato lahko zaključimo, da je upanje prisotno v vsej svoji negotovosti prav zato, ker smo sposobni prepoznati svojo krhkost. Tako kot ne bi imeli pojma neskončnega, če bi se ne zavedali lastne končnosti, prav tako ne morem trditi, da sem jaz, če ni prisoten drugi. Dobro je, da ni zrcal; ne samo Estelle, vsi bi morali najti koga, da bi se uspešno videli v njegovih očeh (Sartre 1972, 79). Tudi ne bi mogli dojeti svoje krhkosti, če ne bi imeli moči, da to korigiramo. »Ravnovesje med močjo in krhkostjo je občutljivo; upanje je treba skrbno gojiti in negovati, da ne oslabi in usahne« (Huskey 2009, 59). Novi pacient, ki pride ob nepravem času, s svojim igranjem na klavir kljub tragiki ustanove, ki s svobodo osvobaja, prav zaradi novega upanja kaže na možnost svobode. Ujetost v ustanovo, kjer ne veš, kdo je nor in kdo ne, a dobro veš, da si ujet, odpira vrata pekla. Ustvarjalen človek je omejen, a ne ujet. Drugi ni pekel, ampak nova možnost, ki me lahko ubija, hkrati pa osvobaja pred ujetostjo v zgolj 'tukaj in zdaj'. S takim razumevanjem 'poklicanosti' Sartrov stavek – »Vem le, da bom storil vse, kar je v moji moči, da bi prišla; na nič drugega ne morem računati« (Sartre 1968, 201) – šele dobi svoje pravo mesto tudi pri našem delu v razredu.

Literatura

Grum, Slavko (1993). *Dogodek v mestu Gogi*. Ljubljana: DZS.

Huskey, Rebecca Kathleen (2009). *Paul Ricoeur on hope: expecting the good*. New York: Peter Lang.

Jančar, Drago (1997). *Veliki briljantni valček*. Ljubljana: DZS.

Janžekovič, Janez (1977). *Misleci*. Celje: Mohorjeva družba.

Mislej, Tjaša (2023). *Naše skladišče*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Ricoeur, Paul (1955). *Histoire et vérité*. Pariz: Editions du Seuil.

Ricoeur, Paul (1969). *Le conflit des interprétations*. Pariz: Seuil.

Ricoeur, Paul (1986). *Fallible Man*. New York: Fordham University Press.

Ricoeur, Paul (2003). *Pripovedovani čas*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.

Ricoeur, Paul (2011). *Sebe kot drugega*. Ljubljana: KUD Apokalipsa.

Sartre, Jean-Paul (1968). *Izbrani filozofski spisi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Sartre, Jean-Paul (1972). *Muhe – Zaprta vrata*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Marjan Šimenc

Aktivnost učencev

Pedagoški govor v Sloveniji že desetletja poudarja aktivnost učencev. Pravzaprav ni povojne didaktične monografije, ki aktivnosti ne bi postavljala v ospredje. Znana slovenska avtorica leta 2011 to zapiše v podnaslov svoje študije o predavanju, ki se glasi: »Kako motivirati in aktivirati študente« (Požarnik; Lavrič 2011). Tudi učitelji si ne želimo zaspanih in letargičnih, temveč aktivnih učencev, tako da se ta poudarek zdi zelo smiseln. A če nekoliko premislimo, ni tako enoznačen, kot se sprva zdi, saj ni čisto jasno, kaj pravzaprav pomeni. Poglejmo si spodnje vprašanje izbirnega tipa:

Kateri učenec je aktiven pri pouku? Učenec, ki

- A. gleda skozi okno.
- B. klepeta s sosedom.
- C. dela počepce.
- D. poslušča razlago učitelja.
- E. sodeluje pri eksperimentu.
- F. sodeluje pri delu v skupini.
- G. se samostojno uči.

Očitno je, da opozicija aktivno/pasivno pri razumevanju pouka ne privede zelo daleč. Pogosto je uperjena proti predavanjem in učiteljevi razlagi, pri katerih naj bi bili učenci pasivni, saj naj bi v najboljšem primeru samo poslušali, vendar praktične izkušnje iz razreda nakazujejo, da tema metodama dela ne gre preprosto nasprotovati. Že John Hattie, mojster meta-analiz, ki pogosto sestavlja zbirke priporočil – te brez konteksta ne povedo veliko – in v skladu z duhom dobe govori o učenju in ne o

poučevanju, v študiji *Vidno učenje za učitelje* (Hattie 2018) kot 29. poudarek zapiše: »Učitelji in učenci imajo mnogovrstne strategije za učenje« (Hattie 2018, 141). Kar pomeni, da nobena od omenjenih metod dela ne more biti vnaprej obsojena kot slaba.

Očitno je, da zgornje vprašanje postavlja pod vprašaj koncept aktivnosti. Najprej tako, da opozori na razliko med zunanje opazljivo telesno aktivnostjo in miselno aktivnostjo. Tako lahko učenec dela počepce in je pri tem intenzivno telesno aktiven, a to ne pomaga dosti pri pouku matematike (če pustimo ob strani tezo, da telesna aktivnost pomaga ustvariti pogoje za miselne napore). A bolj pomembna je druga razlika. Učenec lahko med uro matematike pade v globok pogovor s sosedom o včerajšnji nogometni tekmi in je v razpravi z njim izrazilo miselno aktiven, pa to ne pomaga dosti pri pouku. Gre za miselno aktivnost, vendar ne za tisto, ki bi prispevala k znanju matematike. Torej učiteljev ne zanima aktivnost in aktiviranje učencev na splošno, temveč tista aktivnost, ki bo pomagala pri pouku posamezne snovi oziroma pri doseganju zastavljenih ciljev posamezne učne ure. Rekli bi lahko, da nas ne zanima aktivnost učencev sama na sebi, temveč da učenci sodelujejo pri pouku. To sodelovanje pa vključuje specifično pasivnost: odreči se morajo vsemu, kar jih mika, pa bi motilo pouk, in se podrediti zahtevam, ki jih nalagajo vsakokratne okoliščine pouka. Šele ko vstopijo v učni prostor, ko vzpostavijo razmerja, ki jih dana situacija nalaga, šele na podlagi tega temeljnega sprejemanja se pokaže, kakšno aktivnost konkretna situacija od njih zahteva. Drugače rečeno: kaj šteje kot aktivnost učencev v konkretnem primeru, postane jasno šele, ko vemo, v kakšno učno situacijo so učenci vpeti.

Aktivnost je tako sekundarna, primarna je pasivnost. Če učenci ne sprejmejo svoje vloge učencev, se pouk ne more začeti. Povedano drugače: prvo »aktivno« dejanje učencev je »pasivno« sprejemanje okvirov pouka, ki so učencem zadani. Šele to temeljno sprejemanje odpira pot različnim aktivnostim, ki bodo naložene učencem. Aktivnost pri pouku tako ni dejanje učenčeve samostojnosti, temveč je predpisana in v večini primerov vnaprej strukturirana in vodena.¹

Temeljno sprejemanje, ki je omenjeno zgoraj, ostaja največkrat spregledano. Del ciljev šole je socializacija otrok in njihova transformacija v učence, in ta je v ospredju v prvem obdobju šolanja, potem pa se zdi samoumevna. Vendar otroci odrasčajo in se spreminjajo, s tem pa se spreminja tudi njihov odnos do šole in do vloge učenca. Zaradi tega bi lahko rekli, da se vsako šolsko leto znova vzpostavlja »šolska pogodba«, s katero učenci sprejemajo, a tudi redefinirajo svojo vlogo učencev. Na mikro-ravni pa mora učitelj na začetku vsake ure obnoviti to zavezo med šolo, učiteljem in učenci, in v nekaterih razredih smo res skoraj vsako uro priča čudežni transformaciji kaosa v kozmos, neobvladljive množice mladih med odmorom v učence pri pouku nekaj minut pozneje.

Pa vendar, ko učitelj stoji pred množico učencev, ki zaspano in brezvoljno sedijo v razredu, mu ne glede na povedano spontano pride na misel beseda aktivnost in svojo nalogo lahko vidi v navezavi nanjo. Motivirati in aktivirati

mora to množico, da se bo učila. Učenje se zgodi samo, če učenci sledijo pouku in postanejo aktivni udeleženci. V tem primeru mu lahko pride prav pristop, ki se je oblikoval v nemškem prostoru in učinkovitost pouka povezuje s tremi dimenzijami; ena od njih je povezana z aktivacijo. Poglejmo si poglobljeje, za kaj gre.

Leta 1995 je v okviru raziskave Timss potekalo videosnemanje učnih ur matematike, da bi dobili empirične podatke, kako pouk matematike dejansko poteka v različnih državah (šlo je za ZDA, Japonsko in Nemčijo). S kodiranjem so poskušali zajeti predvsem strukturo dejavnosti (govorjenje ali reševanje nalog), cilj učne ure (nova snov ali ponavljanje) in tip matematičnih problemov (proceduralni/konceptualni). Empirični del raziskave so v Nemčiji nadgradili in vključili niz ozadnih vprašanj za učence, na začetku in koncu šolskega leta. Poleg zaznamkov opazovalcev učnih ur so vključili tudi perspektivo učiteljev in učencev. Pri tem so uporabili že obstoječe vprašalnike o učinkovitosti pouka, vzdušju v razredu ipd. Faktorska analiza odgovorov na 21 vprašanj je privedla do treh dimenzij. Prvo so poimenovali *vođenje razreda*, drugo *podpora učencev*, tretjo *kognitivna aktivacija*. Tako se je oblikovala tridimenzionalna struktura kakovostnega poučevanja, ki je v nemškem prostoru postala okvir za številne nadaljnje empirične raziskave.²

Vendar ta konceptualni okvir ni bil izpeljan zgolj na podlagi empiričnih podatkov. Trojna delitev je bila v času zasnove raziskave že del nemškega intelektualnega prostora. Didrich in Tenorth sta leta 1997 v svoji *Teoriji šole* izpostavila tri cilje pouka v razredu: pozornost učencev, motivacija učencev in razumevanje učencev. Ti trije cilji morajo biti izpolnjeni, da bi pouk potekal. Poleg tega so obstajali tudi

¹ Na težave s konceptom aktivnosti opozarja tudi Thilo Kleickmann: »Konstruktivistične teorije in v njih vsebovana jedrna trditev, da je učenje vselej aktivni proces, so bile vendarle često na neki pomembni točki napačno razumljene. Iz ugotovitve, da je učenje vselej aktivni proces, se je izpeljevalo, da morajo učenke in učenci pri pouku biti brezpogojno aktivni v smislu 'praktične dejavnosti'. Za poučevanje naravoslovnih predmetov obstajajo predlogi za pouk, pri katerih je jasno razvidno, da se 'aktivnost' najpoprej nanaša na 'zunanjost aktivnosti' otrok« (Kleickmann 2012, 7). Žal pa se avtor zadovolji s tem opozorilom o napačnem razumevanju teorije in ne odpre vprašanja, ali te težave z razumevanjem aktivnosti morda ne izhajajo iz pomanjkljivosti same teorije oziroma njenega posredovanja.

² V predstavitvi treh dimenzij se opiram na izbor kratkih, na spletu dostopnih navodil za učitelje, ki jih je v zbirki *Wirksamer Unterricht* pripravil *Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg*. V pomoč je bila tudi cela vrsta člankov, napisanih pod vodstvom *Anna-Katharine Praetorius*. Vsi viri so navedeni v literaturi.

različni predlogi značilnosti dobrega pouka, ki jih je bilo mogoče uporabiti pri zasnovi empiričnih raziskav.

Pri treh ciljnih pouka gre za tako osnovne razsežnosti, da se zdijo samoumevne. Če učenci niso pozorni, pouk ni mogoč. Če niso motivirani, ne bodo razvili spretnosti in navad, ki so potrebne pri posamezne predmetu. Če ne bodo razumeli, ne bodo mogli slediti pouku. Zato si morajo učitelji nenehno prizadevati za *pozornost, motivacijo in razumevanje učencev*. Povezava s tremi generičnimi razsežnostmi pouka je lahko razvidna. Vodenje razreda je pogoj, da so učenci pozorni. Podpora učencem je pogoj, da razvijejo motivacijo za učenje. Kognitivna aktivacija je pogoj za konstrukcijo vednosti pri učencih. To sovpadanje teoretičnih razmislekov in temelj v empiričnih rezultatih sta teoriji treh generičnih dimenzij pouka dala precejšnjo sprejemljivost in prepričljivost.

Trojna nemška delitev ima svoje ustrezne v raziskavah v drugih šolskih sistemih. V ameriškem *Classroom Assessment Scoring System* tako govorijo o organizaciji razreda, čustveni podpori in poučevalni podpori (*classroom organization, emotional support, instructional support*). V avstralski *Australian Quality Teaching Model* je govora o intelektualni kvaliteti, kakovostnem učnem okolju in pomenu (*intellectual quality, quality learning environment, significance*), tako da trojna členitev in vsebine posameznih postavk niso značilnost samo nemške konceptualizacije.

Preden si pogledamo podrobno opredelitev posameznih elementov, pogledajmo nekaj splošnih učinkov tovrstne klasifikacije za mišljenje situacije v razredu. Nemška trojna analiza privede tudi do tega, da v napotkih učiteljem začne razlikovati med dvema strukturama pouka: vidno oziroma *površinsko strukturo* in nevidno oziroma *globinsko strukturo*.

Površinska struktura obsega običajne elemente, ki jih tudi slovenski študenti srečajo pri didaktiki:

- organizacijske oblike: strukturni robni pogoji poučevanja (pouk v razredu, dopolnilni pouk);
- socialne oblike, to je oblikovanje socialnih interakcij med poukom; v slovenščini je ime za to *oblike dela*: (skupinsko delo, samostojno delo, delo v parih);
- metode poučevanja in oblike načrtovanja dela (projektno delo ...).

Globinske strukture se nanašajo na učne procese in obsegajo kakovost interakcij učencev z učno snovjo, interakcije med učitelji in učenci in med učenci. S tem vpeljejo tri temeljne pojme: vodenje razreda, konstruktivna podpora in kognitivna aktivacija učencev.

Ta seznam sicer lahko uporabimo pri analizi pouka, vendar zagovorniki »nemškega« pristopa opozarjajo, da ga ne gre uporabiti kot recept za pouk, temveč ga je smiselno razumeti v šibkejši obliki, kot pomoč pri orientaciji. Lahko bi poenostavljeno rekli, da je pouk celota, sestavljena iz posameznih delov. Vsak del zato deluje kot del celote, tako da vnaprej ni mogoče predvideti, kako bo v konkretni situaciji vplival.

Zato se poudarja *skupno delovanje* in medsebojni vpliv posameznih značilnosti dobrega pouka. Pri dobrem pouku ne gre za delovanje izoliranih značilnosti, temveč za učinek, ki je rezultat medsebojnega vplivanja različnih komponent pouka. Za upoštevanje te značilnosti avtorji uporabljajo izraz »orkestriranje«. Potrebna je pozornost na vsak posamezni element, a treba je upoštevati tudi, kako se bo v posamezni učni situaciji posamezni element povezoval z drugimi elementi.

Drugi koncept je sposobnost za medsebojno *kompensacijo*. Deficit pri eni razsežnosti pouka je včasih mogoče ublažiti in nadoknadi z bolj razvito drugo razsežnostjo oziroma z večjim poudarkom na njej. Zagovorniki pristopa poudarjajo, da naštetih elementov globinske strukture bolj uspešno pojasnijo, zakaj

je en tip poučevanja bolj uspešen kot pa bolj očitni elementi vidne strukture (iz tega sledi: ni tako pomembno, ali učitelj predava, bolj je pomembno, kako organizira pouk, kako podpira učence, kako jih miselno aktivira). Zato bi bilo smiselno prav tem elementom, čeprav niso del klasičnih didaktičnih analiz pouka, posvetiti več pozornosti – ne glede na to, da na mednarodni ravni ni tematizacije globinske strukture, ki bi se uveljavila kot standardna, in ne glede na to, da tudi tematizacija, ki se je v nemškem prostoru uveljavila kot standardna, v zadnjih letih doživlja dopolnitve in modifikacije. Kajti v tem živahnem dogajanju so nekateri osnovni elementi pouka dosegli tolikšno raven splošne sprejetosti, da jih v neki obliki najdemo v večini modelov globinske strukture pouka.

Osnovne značilnosti treh generičnih dimenzij

Kadar vodenje razreda (*effektive Klassenführung, classroom management*) dobro poteka, učenci razumejo cilje pouka, v razredu ni nezaželenih motenj, učenci sodelujejo pri pouku, ki je dobra osnova za učenje. Dobro vodenje razreda vključuje: jasno posredovanje ciljev ure; vpeljavo pravil in rutin, ki strukturirajo ravnanje učencev med poukom; predvidljivo obravnavanje motenj pouka; dobro načrtovano pripravo na pouk in pripravo učnih gradiv za učence.

Kognitivno aktiviranje bi glede na izhodišče avtorjev pristopa bolje opisali kot zagotavljanje možnosti za kognitivno aktivacijo učencev. Učitelj, trdi pristop treh generičnih dimenzij pouka, lahko učencem samo ponudi možnosti, od njih pa je odvisno, ali jih bodo uporabili. Pristop torej temelji na predpostavki, da je pouk samo ponudba, kako učenci uporabijo razredno ponudbo, pa ni več odvisno od učitelja. (Ta model ponudbe in povpraševanja se zdi ekonomsko obarvan, kar je lahko njegova pomanjkljivost: na trgu je nakup res največkrat odvisen od volje kupca, v šoli pa ni preprosto

prepuščeno učencu, ali se bo odzval na učiteljevo ponudbo.) Pri kognitivni aktivaciji gre za nagovarjanje učencev, da se zavzeto spoprimejo z učno snovjo in se poglobljeno ukvarjajo z vsebino. H kognitivni aktivaciji učitelj najlaže prispeva z nalogami, ki se navezujejo na vnaprejšnjo vednost učencev, z vključevanjem mnenj učencev v pouk in z obravnavo vsebin, ki sprožajo kognitivne konflikte.

Konstruktivna podpora se nanaša na učiteljevo podporo učencem, ko gre za probleme pri razumevanju, pa tudi za to, ali je interakcija med učitelji in učenci spoštljiva. To se kaže s konstruktivnim ravnanjem z napakami, potrpežljivostjo in primernim tempom dela, prijateljskimi in spoštljivimi odnosi. Dodajajo, da obsega tudi formativno *povratno informacijo, odznanje* in fleksibilno pomoč.

Po tem prvem orisu vsebine vseh treh dimenzij bomo v nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavili vsako od njih, sledeč nemškemu priročniku za učitelje, ki so navedeni v literaturi.

Kognitivna aktivacija

Priročniki za učitelje o dobrem pouku trdijo, da kognitivno aktivacijo najlaže vpeljemo s tremi vprašanji: *kam*, ki sprašuje po učnih ciljih, *od kod*, ki sprašuje po predrazumevanju oziroma vnaprejšnji vednosti učencev, in *kako*, ki se nanaša na proces poučevanja/učenja.

Vprašanje »Kam?« meri na cilje pouka. Pouk mora biti jasno osredotočen na središčne vsebine, ki naj bi jih učenci razumeli. Med uro mora postati jasno, kaj naj bi učenci na koncu ure znali, razumeli oziroma kritično premislili. (Vidimo, da se na tem mestu kognitivna aktivacija pokriva z drugima dimenzijama. Tudi pri njih je mogoče vpeljati jasnost ciljev, opredelitev vodenja razreda pa tudi eksplicitno govoriti o tem.)

Vprašanje »Od kod?« meri na predznanje. Tu ne gre za implicitna mnenja učencev, temveč za

tisto, kar učenci že vedo, se pravi za stanje razumevanja, ki je bilo v šoli že doseženo. Učitelj mora poznati mesto, na katerem je pri obravnavi posamezne snovi posamezni učenec. Na to mesto se mora nanašati impulz, ki bo spodbujal k razmisleku. (Pri navezavi na predznanje učencev se pojavi razlika med idealnimi učenci, ki bi glede na učni načrt in pretekli potek pouka morali marsikaj že poznati, in empiričnimi učenci, ki marsikaj pozabijo, se spomnijo samo delno ali pa pomešajo stvari med sabo. Pri poteku pouka se zato lahko pojavi razlika med tem, kaj se je pri pouku do nekega trenutka obravnavalo, in tem, kar je posameznim učencem dejansko na razpolago. Tudi če je bila snov obravnavana, morda ni bila dovolj utrjena, da bi jo lahko učenci takoj priklicali, lahko je šla deloma v pozabo ali pa se je učenec v nekem trenutku preprosto ne more spomniti, čeprav jo je še včeraj poznal. Tako da je učiteljevo sklicevanje na predznanje tudi priklic predznanja; lahko je tudi del procesa utrjevanja predznanja, ki še ni dokončno oblikovano.) Drugi poudarek se nanaša na mnenja »empiričnih« učenecv: njihove ideje in predstave o temi, ki bo obravnavana.

Vprašanje »Kako?« meri na proces iskanja rešitev. Med poukom se bo z vprašanji in nalogami spodbujalo učence k poglobljenemu spoprijemu z vsebinami. H kognitivni aktivaciji prispevajo različni tipi nalog: naloge, ki se navezujejo na izkustvo učencev in na ravni razumevanja učencev; naloge, ki jih ni mogoče rešiti zgolj z uporabo rutinskih shem; naloge, kjer se znano uporabi v novih okoliščinah; naloge, kjer je več pravilnih rešitev in več poti do rešitev; naloge, ki sprožijo kognitivne konflikte; naloge, pri katerih je še treba poiskati informacije, ki jih potrebujemo za reševanje.

Vodenje razreda

Vodenje razreda lahko razumemo behavioristično: kot prizadevanje krepiti želeno vedenje učencev in preprečevati neželene. Krepitev

želenega vedenja poteka tako, da ga najprej učencem sporočimo in predstavimo, nato pa ga spodbujamo z vzpostavitvijo jasnih pravil in stabilne rutine. S tem se zgodi prehod od vedenja posameznih učencev do (družbeno sprejetega) vedenja v razredu, ki ga narekujejo neosebna pravila.

Da bi preprečili nezaželeno vedenje, ki ima po vzpostavitvi pravil o idealnem pouku obliko motnje in motenja pouka, v nasprotju z učinkovito izrabo časa, morajo učitelji spremljati dogajanje v razredu in vanj poseči, če pride do motenja pouka. (To navodilo se zdi nekoliko premočno. Včasih ni jasno, ali gre res za motnjo, zlasti če se spodbuja dejavnost in ustvarjalnost učencev. Zdi se, da je med temi tremi dimenzijami nekaj napetosti. Med šolsko uro je »disciplina« sicer predpogoj mišljenja, a mišljenje je včasih težko disciplinirati, oziroma natančneje: mišljenje včasih poteka bolje, če je lahko nekoliko nedisciplinirano. Morda bi lahko rekli, da gre za dve fazi mišljenja: v »receptivni« fazi je učenec odprt za novo, v »aktivni« preizkuša, kako dobro je razumel vse tisto, kar je sprejel v prvi fazi. V drugi fazi bi moralo biti dovoljeno več norih hipotez in drznih zamisli.) V tem procesu učitelj deluje kot pretvornik: dodeljen čas na urniku spreminja v čas, ki ponuja možnost za učenje, se pravi čas (oziroma prostor) brez nereda in motenja. S tem poveča čas, ki se ga porabi za delo, saj se je v raziskavah izkazal za pomemben napovednik dosežkov učencev.

Kako čas v razredu spremeniti v čas za delo? Na to odgovarja vodenje razreda – menedžment razreda. Ta pretvorba da učencem možnost, da se učijo, a ne le možnosti, pač pa tudi spodbudo, saj dobro vodenje razreda ni stroga disciplina, temveč osmišljena disciplina: prisilna disciplina v resnici ustvarja samo objektivne pogoje za delo, ne pa tudi subjektivnih. V razredu pa je treba ustvariti razmere, v katerih se zunanje okoliščine pretvarjajo v notranjo pripravljenost za delo, kar pomeni, da so razmere v razredu primerne in so učenci motivirani za delo.

Nekateri pri obravnavi vodenja razreda dodajajo še uravnavanje prehodov med različnimi deli ure, načrtovanje in organiziranje pouka, ohranjanje osredotočenosti vseh članov skupine. Vse to nakazuje, kako tesno sta povezani organizacija razreda in organizacija učne ure: kako je disciplina v razredu pogoj dobre ure in kako je dobro organizirana učna ura pogoj za disciplino v razredu ali pa vsaj vpliva nanjo. (To opozarja na notranjo povezavo med različnimi vidiki dela v razredu, kar je konec koncev en proces, prej naštetu pa predstavlja njegove različne razsežnosti. Tako da disciplina ne omogoča le miru in tišine, temveč tudi pravo vzdušje za delo, se pravi motivacijo, smiselnost. »Mir« v razredu ni sam sebi namen in ne traja dolgo, če tega praznega prostora ne zapolni smiselna vsebina. Gre pa tudi v drugo smer: smiselna vsebina lahko premaga druge procese in doseže mir v razredu ter učence pritegne v dejavnost, v kateri ni več prostora za druge »aktivnosti«.)

Vidimo, da je vodenje razreda močno povezano s strukturo prostora, v katerem poteka pouk. Ne gre toliko za menedžment, kot napeljuje angleški izraz, temveč za strukturiranje simbolnega prostora pouka. Zato poudarjanje pravil, rutin, navad, saj ustvarijo simbolno mrežo, ki vzpostavlja določen način ravnanja kot norma-len.

Konstruktivna podpora

Pojem podpora izvira iz raziskave o vzdušju v razredu, kar je pomemben podatek za razumevanje njegove vsebine. Primarno gre za kakovost interakcij in odnosov med učenci in učitelji in med učenci. Za vprašanje, ali med njimi vlada spoštovanje, zanimanje in podpora – zlasti ko pride do zmot in ko gre za povratno informacijo. In za vprašanje, ali je mogoča diferenciacija, izbira in dobro razmerje med posameznimi interesi in potrebami – kot nasprotje pritisku in tekmovalnosti. Gre za čustvene in socialne dejavnike, ki vodijo do dobrobiti učencev in učne motivacije. Po teoriji morajo

učenci izkusiti kompetentnost, avtonomijo in povezanost, da bi bili motivirani za učenje. Podpirajoče vzdušje v razredu vključuje dobre odnose med učitelji in učenci, konstruktivno povratno informacijo, pozitiven odnos do napak in napačnih pojmovanj, podporo posamezniku in skrbno ravnanje. Toplo vzdušje, spoštovanje in cenjenje, občutek povezanosti in pripadnosti so pogoji dobrega učenja. Taka podpora vpliva na motivacijo in s tem posredno tudi na akademske dosežke.

Pozivno podporo pri pouku povezujemo s spoštljivimi odnosi med učitelji in učenci. Tu je spet v igri prostor, torej tudi disciplina, a jo zdaj ocenjujemo skozi optiko podpore – disciplina omogoča podporo, in potem podpora za nazaj daje smisel disciplini, ki ni sama sebi namen, temveč ima jasen pozitiven cilj. Podpora tudi upravičuje položaj učitelja in mu omogoča, da lažje zagotavlja disciplino.

Pozitivna podpora je v tej konceptualizaciji povezana tudi s formativnim spremljanjem in povratno informacijo. Del pozitivne podpore je stalno spremljanje napredka učencev med učnim procesom in poročanje učencem, ki spodbuja učenje. Napredek je morda premočna beseda: ne gre toliko za napredek v znanju kolikor za napredek v procesu; ta proces vodi do pridobivanja znanja, a lahko pripelje tudi v slepe ulice, napačne koncepcije, neuspehe. Vse to je lahko pomemben del procesa pridobivanja znanja, ni pa samo na sebi neposredno pridobivanje znanja. Obstaja torej razlika med procesom pridobivanja znanja in pridobljenim znanjem. To se lahko zdi nenavadno, a včasih proces vodi do zmede, ko učencem nič ni več jasno – znanje se, če bi se tu proces ustavil, zmanjša, gre za korak nazaj. Potem pa se spet poveča. Lahko bi torej vpeljali dve ravni znanja: prva raven je globinska struktura, ki je proces ne more takoj spremeniti, druga pa je odnos do nje, dostopnost te strukture. Zmeda in negotovost lahko preprečita uporabo globinske strukture, saj učenec nenadoma nič več ne ve in mu nič ni jasno. Nato nenadoma razume, zgodi

se »klik«, kot se rado reče, in mu »vse« postane jasno. Neki element globinske strukture se je spremenil, dodan je bil neki košček in zdaj je slika videti popolnoma drugačna; nekaj se je spremenilo, perspektiva je drugačna, struktura je nekoliko modificirana in stvari so spet smiselne. Zgodilo se je dvoje. »Stara« vednost se je nekoliko spremenila (bodisi je bil dodan nov delček bodisi je bil en element spremenjen bodisi je prišlo do zamika celotne strukture) in spet deluje, je spet smiselna, spet razloži realnost. A še pred tem, oziroma v tem procesu, je sama spet postala dostopna. Kajti v tem procesu spreminjanja jo je v nekem trenutku zavil ovoj nejasnosti, tako da za spoznavajoči subjekt v teh meglicah negotovosti sploh ni bila več dostopna.

S pozitivno podporo je povezana tudi pozitivna kultura zmote in napake. Ta zmota obravnava kot nujni del učnega procesa in jih konstruktivno uporablja za napredovanje v pridobivanju znanja. To pomeni, da napake, ko se jih zavemo, postanejo dobre napake, se pravi korak na poti k razumevanju. Ko učenec s pomočjo učitelja razume, najprej da je prišlo do napake, nato pa, zakaj je prišlo do napake in zakaj je to napaka, se s tem odpira pot do razumevanja. Ne gre zgolj za to, da je zmota pot do spoznanja, temveč gre tudi za epistemološko držo, ki poudarja razumevanje. Ko se skuša razumeti, se spodbuja tvorjenje različnih hipotez, hipoteza tako ni zmota, temveč pot k oblikovanju boljše hipoteze. Lahko bi rekli, da gre za več tipov napak, in nekatere od njih sploh niso napake, temveč koraki v procesu razumevanja. A vselej gre za to, da se subjektivnost spodbuja k mišljenju, mišljenje pa vsebuje tveganja in je povezano z miselnim eksperimentiranjem.

Že iz teh kratkih opisov je razvidno, da vsaka od treh dimenzij vsebuje nekaj elementov, ki bi jih bilo mogoče razvrstiti tudi drugače. Včasih bi bilo mogoče opisnik iz ene dimenzije prestaviti v drugo, ne da bi se struktura treh dimenzij pomembno spremenila. Tako da se zdi, da nam pogled od blizu začetno sliko nekoliko zaplete.

Ob treh dimenzijah moramo namreč upoštevati še množico poddimenzij, tako da imamo na koncu spet opraviti z množstvom značilnosti. Res pa je, da je to množstvo v teoriji treh dimenzij vendarle razmeroma lepo urejeno in razvrščeno v obvladljivo število dimenzij.

V nadaljevanju bomo nekoliko pojasnili nekaj pojmov, ki se uporabljajo v razlagi posameznih elementov treh dimenzij. Opozorili smo že, da vsaka dimenzija sama vsebuje niz elementov, opisanih s koncepti, ki se večinoma zdijo preprosti in lahko razumljivi, vendar imajo nekateri že dolgo zgodovino. Če jo nekoliko poznamo, se lažje znajdemo na področju.

Minimalno vodenje in vodenje odkrivanje

V razpravah o konstruktivističnih teorijah se je izpostavilo načelo, da »minimalno učiteljevo vodenje ne deluje«, kar je tudi del naslova slavnega članka (Kirschner et al. 2006). Ideja, da se učencem pusti raziskovati in reševati probleme, saj je to najbolj učinkovit način učenja, se je že pred dobrim desetletjem izkazala za problematično. Raziskave so pokazale, da raziskovalno učenje, ki učencem prepušča veliko samostojnosti, dobro deluje v primeru, da učenci na nekem področju že veliko vedo. Ko pa učenci šele vstopajo na neko področje, potrebujejo veliko vodenja učitelja, da bi se postopno znašli na sprva neznanem področju. Šele potem so sposobni sami raziskovati, oziroma natančneje: šele potem je samostojno raziskovanje učinkovit način dela. Raziskujejo lahko vselej, in do neke stopnje je raziskovanje vselej učinkovito, a če učenci o področju malo vedo, bodo potrebovali veliko časa za spoznanja, ki bi si jih z učiteljevo pomočjo (beri: z učiteljevo razlago) prisvojili veliko hitreje. Velja tudi, da je samostojno raziskovanje bolj učinkovita metoda dela za sposobnejše učence, šibkejši učenci pa pogosto potrebujejo več učiteljeve podpore. Če jim učitelj pušča veliko svobode in upa, da se bodo sami naučili, jih v resnici pušča na cedilu.

Ob kritikah minimalnega vodenja se je začelo poudarjati vodeno odkrivanje. Pri njem gre za kombinacijo odprtega raziskovanja in učiteljeve podpore; rekli bi lahko, da gre za kompromis med samostojnim raziskovanjem učencev in učiteljičino razlago. Vodeno odkrivanje poudarja vlogo učitelja kot eksperta, ki mora modelirati, spodbujati in voditi proces odkrivanja. Gre za raziskovanje učencev, vendar to raziskovanje »aktivno« podpira učitelj. (To opozorilo je pomembno tudi za filozofijo za otroke. Pri njej velikokrat poudarjajo, kako je učitelj »samo olajševalec«, manj pa je opozoril, da to ne pomeni, da samo »spremlja« dialog učencev. Sicer lahko rečemo, da učitelj spremlja učence na njihovi poti, vendar ta spremljava vključuje tudi spraševanje, organiziranje, strukturiranje, pomoč ... Za njegovo vlogo je tako značilna dvojnost: vsebinsko neposredno ne posega v razpravo, tako da v ospredje lahko stopijo učenci, njihova stališča, njihovo izkustvo, njihovo doživljanje, njihov svet. A formalno je ključen, saj je povedano treba premisliti in predelati. Olajševalec torej odpira prostor za učence, za njihovo izkustvo, njegova naloga pa je, da jim omogoča vstop tudi v miselne svetove, ki so bili razviti v tradiciji filozofske misli. Tako je za vlogo olajševalca značilna specifična napetost: olajša izražanje učencev, omogoča jim, da pridejo do besede in najdejo svoj glas, a pomagati jim mora tudi pri njihovem vstopu v miselni svet.)

Odranje

Odranje, kot skušajo v slovenščino prevajati izraz *scaffolding*, ki se je razvil ob interpretaciji pedagoške misli Vigotskega, vsebuje po interpretaciji nemških teoretikov (Puntambekar in Hübscher 2005) štiri ključne značilnosti:

- izpostavitve skupnega razumevanja;
- stalno diagnosticiranje trenutne ravni razumevanja učencev;
- prilagodljiva pomoč in ukrepi za strukturiranje;
- izključitev pomoči.

Koncept odranja skuša misliti dejstvo, da učenca pri učenju pogosto (morda vselej) podpirajo drugi. David Wood je uvedel prispodobo odranja, da bi pojasnil vlogo odraslih pri reševanju problemov.³ Kakor je oder začasna konstrukcija, ki pomaga graditi ali popravljati drugo strukturo, tako odranje označuje začasno pomoč pri nalogi, ki je učenec sam ne bi mogel opraviti. Po Vigotskem učenje poteka najprej na družbeni ravni, intersubjektivno, šele nato na osebni, intramentalno. V tem procesu učenec ni pasivno sodelujoči, temveč gre za fluiden medosebni proces, v katerem sodelujeta oba, ki sta vanj vključena. Odranje torej podpira učenca pri nalogah, ki jih sam (še) ne zmore opraviti. Ker vaja dela mojstra, sta bistveni odzivnost učitelja in kalibriranost njegove podpore. Učitelj jo mora prilagoditi dani ravni učenca in učenca podpirati ravno dovolj, da z njegovo pomočjo opravi nalogo, ki je sam ne bi zmoget. Zato je potrebna diagnostika, ki ugotavlja trenutno učenčevo raven. Le tako je podpora prilagojena učencu.

Podpora je začasna, traja, dokler učenec naloge ni sposoben opraviti sam. Vendar se podpore ne umakne nenadoma, temveč gre za postopno umikanje. Ko jo učenec internalizira, zunanja podpora postaja vse manj potrebna. Sočasno z odtegotvanjem podpore poteka prenos odgovornosti: učitelj se umika, učenec pa prevzema vedno več odgovornosti. Pomembni deli tega procesa dajanja in nato odtegotovanja podpore so povratna informacija, namigi, instrukcije, razlage, modeliranje, spraševanje.

Povratna informacija

Med razlago odranja smo omenili povratno informacijo. Ta ima lahko različne oblike. V ozki obliki gre za informacijo učencu o tem, kako uspešen je pri neki nalogi. Vendar informacija, da je denimo uvod v esej slab, dijaku ne poma-

³ Vigotski s konceptom *področja bližnjega razvoja* to tematizira iz drugega zornega kota: gre za potencialni razvoj otroka, ki ga je mogoče uresničiti z vodstvom in sodelovanjem bolj sposobnih vrstnikov.

ga dosti. Največkrat že sam ve, da uvod ni bil najboljši, ne ve pa, kako ga izboljšati. Dobra povratna informacija mu mora povedati, kje so bile šibkosti in kaj storiti, da jih bo odpravil.

Če poskušamo povratno informacijo opredeliti nekoliko bolj tehnično, literatura navaja sledeče elemente:

- informirati učenca o njegovem sedanjem stanju, prav tako o njegovem napredku;
- ta informacija mora biti podana med procesom učenja – ključno je, da ne gre za enkratni dogodek, temveč stalni proces povratnega informiranja;
- ne služi ocenjevanju učenca, temveč je nujni sestavni del procesa poučevanja/učenja;
- učenca opozarja na njegove uspehe, pa tudi na težave pri razumevanju in morebitne vrzeli v znanju;
- učenca spominja na cilj procesa in na prvi naslednji korak, ki ga je treba storiti na poti do tega cilja;
- povratna informacija se lahko nanaša na nalogo (kako jo je učenec razumel in reševal), na proces učenja (kateri koraki so pri njem potrebni) in na tako imenovano samoregulacijo (*Selbstregulation*), se pravi na odnos učenca do lastnega procesa učenja: kako ga je načrtoval, izvedel in nadzoroval.

Iz opisa je razvidno, da se povratna informacija nanaša tako na spodbujanje kognitivnih dejavnosti učenca (povratna informacija pomaga pri učenju) kot tudi na njegovo motivacijo (povratna informacija je stalni stik med učiteljem in učencem, ki učenca nagovarja v »prostoru učenja« in deluje kot spodbuda, naj v tem prostoru ostane).

Nekateri avtorji poudarjajo, da učitelji poleg informacije o dosežkih učencu ponujajo tudi informacijo o tem, kaj naj bo naslednji korak v učenju, vendar mu ne dajo celotne informacije,

temveč samo namige. Tako povratna informacija deluje kot element odranja: učencu pomaga opraviti nalogo, ki je sam brez pomoči učitelja ne zmore. Kar pomeni, da mora biti povratna informacija ustrezno »dozirana«. Včasih zadošča namig, drugič je učencu treba podrobno pokazati, kako kaj narediti, včasih je potrebna daljša razlaga, ki razloži nerazumljeno in obširno pojasni težave. Modeliranje pokaže učencu, kako nekaj storiti, in ga povabi, naj pokazano posnema. S tem pa povratna informacija že v celoti preide na področje odranja.

Think-pair-share

Naj dodamo še en izraz, ki sicer ni del treh dimenzij, vendar ga pogosto navajajo kot uspešno obliko sodelovalnega učenja, ki ga povezujejo z aktivacijo učencev. Gre za metodo, ki se je v nemškem prostoru ohranila v angleški obliki »think-pair-share«.

V fazi misliti učenec sam dela na delu naloge. Pomembno je, da je ta delna naloga nujna za rešitev celote. Sledi delo v paru, pri katerem med učencema pride do izmenjave rešitev delnih nalog. V tej interakciji učenca podpirata drug drugega in razvijata sposobnost za sodelovanje. V fazi sporočanja par svoje izsledke posreduje drugim članom skupine.

Ta pristop so večkrat uporabili v nekaterih oblikah filozofije za otroke. Poudarek v tem primeru ni toliko na snovanju delnih nalog kot na vzpostavitvi stopnje med individualnim delom in delom v skupini. Delo v paru omogoča, da vsi člani skupine vsako uro pridejo do besede, poleg tega pa je pritisk na posameznika v paru manjši. »Think-pair-share« tako dopolnjuje poudarek na skupnem mišljenju skupine, ki je bil značilen za prvo obdobje filozofije za otroke, z obdobjem individualnega premisleka in delom v paru, kar je posebej koristno v fazi začetnega oblikovanja skupnosti raziskovanja.

V nadaljevanju članka si bomo pogledali nekaj prispevkov, ki skušajo nadgraditi nemški pristop treh dimenzij.

Razširitev aktivnosti učencev

Poročilo OECD o rezultatih raziskave Talis aktivnost obravnava nekoliko drugače. Aktivnost ima v poročilu dva vidika. Prvi je aktivno učenje, drugi je kognitivna aktivacija.

»Aktivno učenje pomeni spodbujanje spoprijema učencev z njihovim lastnim učenjem. Po tej strategiji imajo središčno mesto diskusije učencev, skupinsko delo, sodelovanje, refleksija in nujna podpora za spodbujanje teh dejavnosti.« *Kognitivna aktivacija* pa se »nanaša na rabo praks, ki so lahko izziv za učence, da bi jih motivirale in stimulirale spretnosti višje kognitivne zahtevnosti, kot so kritično mišljenje, reševanje problemov in odločanje. Tovrstne prakse učencev ne spodbujajo samo k iskanju kreativnih in alternativnih poti reševanja problemov, temveč jim tudi omogočijo, da svoje miselne procese sporočajo vrstnikom in učiteljem.« (OECD 2016, 26)

Aktivnost ima tako dve obliki: aktivno učenje in kognitivno aktivacijo. Aktivnost v navezavi na učenje pomeni predvsem refleksivno učenje, ozaveščeno učenje, pozornost na to, kako se učimo, in preverjanje, koliko res znamo in česa še ne znamo. Vključuje torej povratno informacijo, ki pa je ne daje učitelj, temveč učenec samemu sebi. Z vključitvijo aktivnega učenja kot samostojne dimenzije pouk nima več treh, temveč štiri temeljne razsežnosti. V smer razširitve na štiri dimenzije gredo tudi nekateri nemški teoretiki, s tem da četrto dimenzijo koncipirajo nekoliko drugače.

Na splošno lahko rečemo, da se je v Nemčiji po uveljavitvi teorije treh dimenzij v učiteljski praksi začelo tudi obdobje njenega preizpraševanja in nadgrajevanja. Prvi korak je bilo dopolnjevanje, ki ga lahko strnemo v tezo, da je potrebna tudi *kognitivna podpora*, ne samo aktivacija. Razmislek se tako osredotoča na odnos med učencem in učiteljem in je del splošnega trenda, ki opozarja na pomen in vseprisotnost vloge učitelja. Očitno postaja, da se učenec ne uči

sam, pa tudi da nam osredotočenost na učenca in poudarjanje učenja preprečujeta, da bi v celoti razumeli, kaj se v razredu dogaja.

V članku *Quality of Teaching in Science Education, More Than Three Basic Dimensions?* (Kleickmann et al. 2020) avtorji vpeljejo *kognitivno podporo* kot posebno, četrto dimenzijo kakovostnega pouka. Ta dodatek spremeni odnose med tremi temeljnimi dimenzijami in vpliva na vsebino vseh treh prvotnih dimenzij. Najprej se preoblikuje dimenzija podpore: zasnovana je bila tako, da je združevala dve obliki podpore učencev: motivacijsko in kognitivno. Empirična raziskava, ki so jo opravili avtorji, pa je nakazala, da ju je smiselno ločiti in oblikovati novo razsežnost, ki so jo poimenovali *kognitivna podpora*. Kognitivni vidik pouka tako dobi dve ločeni dimenziji: podporo in aktiviranje. Aktiviranje se nanaša predvsem na spodbujanje višjih kognitivnih procesov, podpora pa se začne že pri poznavanju in razumevanju.

Kognitivna podpora zmanjša kompleksnost in kognitivno zahtevnost snovi (problema, naloge), s tem da strukturira vsebino in skrbi za njeno jasnost. Podpora je lahko individualna, torej prilagojena posameznemu učencu, in poteka preko interakcije med učiteljem in posameznim učencem. Ta podporna pomoč učencu uporablja elemente, ki bi jih lahko klasificirali kot oblike odiranja oziroma povratne informacije. Podpora pa se lahko nanaša na razred kot celoto. V tem smislu je del običajnega dela učitelja: strukturiranje snovi, skrb za jasnost, vizualizacija, zmanjševanje težavnosti, jasnost ciljev, koherentnost vsebin ... (prav tam, 39). Vidimo, da se kognitivna podpora ne ozira na ločevanje med poukom, ki je osredotočen na učenca, in poukom, ki je osredotočen na učitelja. Rekli bi lahko, da v ospredju pouka niso učenci, temveč predmet obravnave, v ospredju pozornosti učitelja pa so učenci, vendar ne učenci na splošno, temveč tisti, ki se ukvarjajo s predmetom obravnave. Kar kaže, kako preproste opozicije, ki so v javnosti (splošni, pogosto pa tudi v strokovni)

tako priljubljene, ne omogočajo dostopa do bistvenih razsežnosti pouka.

Mednarodne raziskave so raziskovalce prepričale, da je nemški model treh dimenzij le eden od številnih, ki so jih raziskovalci predlagali v zadnjih desetletjih. Študija »Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward« (Pretorius et al. 2020) je naredila primerjavo 12 različnih modelov (*frameworks*) dobrega pouka. Proces primerjanja je prišel do identifikacije sedmih temeljnih elementov, ki se sami členijo na več podpodročij, tako da število pomembnih elementov na koncu privede do številke 21. Za nas je zanimiva prva raven, ki močno presega temeljni model. Temeljne dimenzije so opredeljene tako, da se sledi strukturi učne ure. *Vodenje razreda* je potrebno (učenci se ukvarjajo s snovjo), da pride do učenja. *Selekcija in predstavitev vsebine* je prvi korak učenja v razredu, *kognitivna aktivacija* vključuje podporo za miselne procese na višji ravni, *praksa (utrjevanje in ponavljanje)* poskrbi za utrditev naučenega, *formativno spremljanje* preskrbi učence z informacijo, ali je kje potrebno dodatno delo (povratna informacija). Sledijo še *čustvena podpora* (učenci se počutijo povezani z drugimi in čustveno podpirani) in *ukrepi za maksimiranje učenja* (učenci so aktivni, nahajajo se na področju bližnjega razvoja).

Izbranih je torej sedem elementov, ki sestavljajo smiselno zaporedje, razen sedmega, ki naj bi bil prisoten v vseh drugih elementih. Število dimenzij se je tako povečalo, a je, ker sledi logiki učne ure, še vedno pregledno. Iz nabora je razvidno, da zaradi večjega števila dimenzij poudarek na kognitivni aktivaciji izgublja težo, ki jo je imel, ko je predstavljal eno dimenzijo iz nabora treh. Kot dodatni element podpore učencem, ki je bila značilna že za prvo povečanje števila dimenzij, s treh na štiri, je v tem seznamu dodana vaja, za katero bi lahko rekli, da strukturno nadomešča kognitivno podporo. Ključna novost pa je, da se dimenzije ne

osredotočajo samo na mišljenje, spretnosti in kompetence, saj se v modelu spet kot samostojen element pojavi vednost kot vsebina, ki je v nemškem modelu treh dimenzij ni bilo najti. To ni bilo naključno, saj je poudarek na učencu in konstruiranju znanja učitelja in vsebino izrinjal v ozadje. Oboje se počasi vrača.

To je še bolj jasno predstavil Frank Lipowsky v prispevku za monografijo *Psihologija učenja*. V razdelku z naslovom »Pouk« (Lipowsky 2015) našteje sedem značilnosti uspešnega pouka: *strukturiranost, vsebinska jasnost in koherenca pouka, povratna informacija, sodelovalno učenje, vaje, kognitivno aktiviranje, podporno vzdušje*. Na prvo mesto torej postavi strukturiranost pouka. Vendar strukturiranost v tem primeru ni preprosto sinonim za vsebino, saj jo v različnih teoretskih izpeljavah razumejo na različne načine. Lipowsky v svoji refleksiji obravnava tri možna razumevanja strukturiranosti oziroma tri področja rabe strukturiranosti.

Strukturiranost lahko meri na *didaktično* artikulacijo učne ure, se pravi na členitev ure na posamezne faze in na premišljeno uravnavanje prehodov med posameznimi deli ure. Strukturiranost se v tem primeru nanaša na skrbno pripravo, ki uro načrtuje tako, da bo primerna znanju in sposobnostim učencev.

Drugi pomen strukturiranosti se nanaša na »pravila, pričakovanja in meje« (prav tam, 83), se pravi na disciplino in vodenje razreda, če uporabimo izrazje treh dimenzij. Strukturiranost v tem primeru meri na zagotavljanje pozornosti učencev in preprečevanje motenj pouka ter skuša doseči, da je čim več učne ure namenjene obravnavi snovi. Strukturiranost v tem primeru vzpostavlja simbolno strukturo, ki omogoča pouk.

Tretji pomen strukturiranosti se nanaša na kognitivno področje. Najprej na postopke, ki pomagajo vzpostaviti povezavo med predznanjem učencev in novo vednostjo, nato

na opore, ki učencu pomagajo pri »izgradnji kompleksne in urejene strukture vednosti« (prav tam, 83). V tem kontekstu avtor omenja »*advanced organizers*« (v angleščini v nemškem besedilu), se pravi pedagoška orodja, ki pomagajo v začetnih korakih pri razumevanju nove snovi, običajno pa vključujejo povzetke, primere, grafične predstavitve povezave med pojmi, torej postopke, s katerimi poskuša učitelj učencem dati osnovno orientacijo v novi snovi in jim pomaga pri njeni organizaciji.

»*Advanced organizers*« lahko razumemo tudi kot odre, ki vključujejo aktiviranje predznanja in kognitivnih procesov, ti pa bodo v danem kontekstu omogočili prisvajanje novega znanja. (Iz tega sledi pomemben poudarek glede narave aktivacije: to ni neka splošna aktivacija, temveč aktivacija specifičnih procesov, primer-nih nalogi, za katero gre. Splošna, razpršena aktivacija je morda smiselna na začetku ure za pritegnitev pozornosti učencev. V tem primeru ne gre za aktivacijo nečesa, temveč za vzpostavitve pripravljenosti učencev, kar je pravzaprav pred-soba, ki bo omogočila vstop v neki specifični prostor. V nadaljevanju pa gre vselej za neko specifično aktivacijo in samo ta je primerna. Vse druge aktivacije bi bile za obravnavo dane snovi neprimerne, celo škodljive. Iz tega sledi, da aktivacija sama na sebi ni dobra, dobra je samo specifična aktivacija. S tem se vračamo na začetek besedila, v katerem smo izhajali prav iz vprašanja, ali je pri pouku zaželen vsaka aktivnost učencev.)

Pri tretjem pomenu strukturiranosti pride v ospredje snov, predmet, tema obravnave. Lipowsky se sicer giblje v diskurzu kognitivne psihologije, ki včasih pozabi na stvar samo in jo zanima samo konstrukcija v »glavah« učencev. Vendar gre pri pouku za to, da učenec *s tem sistemom* v glavi razume stvar samo, tako da morajo konstrukcije učencev in stvar biti v medsebojnem odnosu in interakciji. Sistem v glavi mora na neki način »korespondirati« z realnostjo. Tu se v razmislek vtihotapi tema-tika spoznavne teorije in ontologije, se pravi

vprašanje, kako razumemo ontološki status konstrukcij učencev in »stvari same«, in kako razumemo odnos med konstrukcijami učencev in stvarjo samo. Gotovo je vsaj to, da ima stvar sama pomembno vlogo pri verifikaciji sistema, ki »se vzpostavi« (pri učenju se sistem v »glavah učencev« bolj vzpostavi, kot pa ga učenec sam konstruira) v glavah učencev. Verifikaciji v smislu, da konstrukcija v glavah ne more biti arbitrarna, temveč ima zunanjo kontrolo. Znanje je znanje samo, če prestane test z zunanjo instan-co. S tem da je tudi stvar sama lahko kulturni konstrukt, kot je denimo evklidska geometrija. A tudi ta kulturni konstrukt je moral v nekem trenutku imeti neki odnos do realnosti, ki je preprečeval, da bi bil v celoti samovoljen. Konstruktivistični govor včasih opravi ovinek mimo te kompleksne situacije in zato drsi v subjektivizem: učenec pri učenju nekaj sam konstruira in zdi se, da je njegova konstrukcija kreacija, ki nima nobene korespondence z »zunanjo« realnostjo. Tako da je govoru o konstrukciji znanja imanentna tendenca drsenja od objektivnega k subjektivnemu.

Avtor sicer vodenje razreda povezuje z »*opportunity to learn*«, a je očitno močno povezana z »objektivno« motivacijo. Če je učilnica prostor, za katerega »se sprejema«, da v njem poteka učenje, potem se učenci v njem učijo. Motivacija je tako zunanja, z nekaj pretiravanja bi lahko rekli, da se nahaja v učilnici, v stolih, v tabli: ni več subjektivno stanje učenca, temveč je objektivirana. V okolju učilnice je za učence »naravno«, da se učijo. Zato veliko časa prebijejo v skladu z opisnikom »*time on task*« in je v učilnici veliko priložnosti za obravnavo »predmeta« obravnave. Naj dodamo, da učilnica v tem primeru ne označuje preprosto nekaj »objektivnega«, temveč meri predvsem na simbolni prostor, ki otroke in mladostnike »interpelira« v učence. Učilnica ne navaja k učenju samo zaradi specifične organizacije in opremljenosti prostora, temveč predvsem zaradi simbolne zaveze, ki je povezana z njo.

Podobno povezavo med procesom in motivacijo

bi lahko izpeljali za jasnost vsebine: sama jasnost vsebine na učence deluje motivirajoče. To pomeni, da so učenci bolj motivirani, če učitelj vsebino predstavi jasno, koherentno, smiselno (prav tam, 87). Motivacija tako ni nekaj, kar je treba pouku dodajati. Dober pouk že sam po sebi deluje motivirajoče. Naj dodamo, da so nekatera delovanja pouka na prvi pogled videti presenetljiva. V dobro urejenem razredu z jasni mi pravili, v katerem vlada disciplina, učenci poročajo, da doživljajo več kompetentnosti in avtonomije kot v bolj »razpuščenem« razredu (prav tam, 84). To se lahko zdi nenavadno, saj pravila in disciplino spontano povezujemo z manjšo avtonomijo subjekta. Vendar poudarek, da je disciplina pogoj svobode, tudi tu izkaže svojo vsebinsko relevantnost: v prostoru, kjer se spoštuje pravila, se učenci lahko posvečajo svoji vlogi učencev, v neredu in hrupu pa je vsako delovanje zelo oteženo. Zato lahko rečemo, da disciplina omogoča delovanje, v delovanju pa se razvija avtonomija – pod predpostavko, da gre za smiselno delovanje oziroma delovanje, ki postaja smiselno tudi za učence. Delovanje in disciplina, ki nimata za cilj smiselnega projekta, težko vodita do avtonomije.

Sklep

Na podlagi povedanega lahko na koncu tvegamo in poskušamo izpeljati dva splošna poudarka. Prvi bi bil, da šole in učenja ni mogoče misliti v enostavnih opozicijah, kot je aktivno/pasivno. Aktivnost že pomeni tudi pasivnost, in pasivnost je pogoj aktivnosti. Učinkovita motivacija ni nekaj, kar se od zunaj poskuša dodajati pouku, temveč je predpogoj in tudi sestavni del dobrega poučevanja. Lahko bi sicer razmišljali naprej, da motivacija za učenje v šoli ni samo stvar šole, temveč tudi družbenih odnosov in položaja, ki jih v njih zavzema šola, a tovrstna izpeljava presega okvir tega članka.

Drugi poudarek pa je, da oblikovanje treh temeljnih dimenzij pouka in njihovo dopolnjevanje ter nadaljnji razvoj pričajo o bolj

splošnem trendu; ta poteka od učenca, ki se uči, prek učenca, ki je v odnosu do učitelja, do učitelja, ki ta odnos strukturira. Bolj pomemben položaj v tej konstelaciji spet dobiva vsebina. Ta pri obravnavi pouka ni več nadomeščena z zgradbo, ki jo konstruira učenec neke v svoji notranjosti, temveč nastopa kot izhodišče pouka, ki ga učitelj, kot del svoje nosilne vloge pri pouku, pripravlja in primerno strukturira. S tem se odpravlja dvojno izrinjanje, ki je bilo značilno za pedagoški govor v zadnjem obdobju drugega tisočletja: poudarjanje učenca in učenja, ki mu je Gert Biesta nadel ime *učenje* (*learnification*), in z njim povezano izrinjanje učitelja in vsebine (vednosti) na obrobje. Ko Michael Young govori o tem, da je treba vednost vrniti nazaj v šolo, kar zapiše v naslov svoje knjige *Bringing Knowledge Back In*, se to ne nanaša samo na vednost, temveč tudi na učitelja, ki to vednost posreduje.

Literatura

Diederich, J., Tenorth, H. E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.

Fauth, B., Leuders, T. (2022). *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.

Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje*, Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Kirschner, P.A., Sweller, J., Clark R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational Psychologist*, 41:2, 75-86.

Kleickmann T. (2012). Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Kiel: IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel.

- Kleickmann, T., Steffensky, M., Praetorius, A. (2020). Quality of Teaching in Science Education, More Than Three Basic Dimensions? V Praetorius, AK, Grünkorn, J., Klieme, E. (ur.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. Basel: Beltz Juventa, 37–55.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht, v Wild, E., Möller, J. (ur.), *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Marentič Požarnik, B., Lavrič, A. (2011). *Predavanje kot komunikacija. Kako motivirati in aktivirati študente*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Oecd (2016). *Teaching strategies for instructional quality: insights from the Talis-Pisa link data* (Education Working Paper No. 148). Pariz: OECD.
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50 (3), 407–426.
- Praetorius, AK., Charalambous, C.Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM Mathematics Education* 50, 535–553.
- Praetorius, AK., Klieme, E., Herbert, B. et al. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education* 50, 407–426.
- Praetorius, AK, Klieme, E., Kleickmann, T., Brunner, E., Lindmeier, A., et al. (2020). Towards developing a theory of generic teaching quality. Origin, current status, and necessary next steps regarding the Three Basic Dimensions Model. V Praetorius, AK, Grünkorn, J., Klieme, E. (ur.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität*. *Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. Basel: Beltz Juventa, 15–36.
- Puntambekar, S., Hübscher, R. (2005). Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1–12.
- Sliwka, A., Klopsch, B., Dumont, H. (2022). *Konstruktive Unterstützung im Unterricht*, Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.
- Trautwein, U., Sliwka, A., & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht*. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.

Nekaj refleksij (o didaktiki filozofije)

Poučevanje filozofije začenja z dvojno postavko: prva je ta, da so učenci vselej že umna bitja, da torej vselej že mislijo; druga pa, da je mišljenje potrebno razvijati, saj obstaja neka težnja, notranja samemu umu, da doseže kompleksnejšo raven razumevanja. Cilj, ki si ga zastavlja predmet filozofija, tj. samostojno mišljenje, je artikulacija te umu notranje težnje po samorazvoju (cilj, ki ni samo legitimen, ampak se zdi utemeljen s samo tendenco mišljenja, ki je doseganje višje kompleksnosti oziroma pridobitev globljega uvida).

Umnost človeškega bitja torej ni nekaj statičnega, ampak jo gre razumeti kot dinamiko, kot gibanje. S klasičnimi razsvetlenskimi izrazi bi lahko govorili o težnji uma k avtonomiji mišljenja (po Kantu) oziroma o gibanju duha k (samo)spoznavanju (po Heglu). Poučevanje filozofije bi v tej luči lahko razumeli kot intervencijo, ki umu pomaga k dosegu svojega smotra, ki je (samo)spoznavanje. Ena glavnih poant pri tem je, da je takšna pedagoška intervencija ne samo dobrodošla, temveč kar nujna. Da bo torej um prišel do lastnega dojema (in torej v tem smislu do samega sebe ali samouresničenja) šele v ustreznih okoliščinah in da je pedagogika ključnega pomena za ustvarjanje takšnih okoliščin.

Učenci kot učeča se umna bitja bodo torej lahko (p)ostajali misleči samo, kolikor bodo sledili tej težnji (samo)razvijajočega se uma, a bodo v tem lahko vztrajali le tedaj, ko bodo deležni pedagoške intervencije. Tukaj namenoma govorimo o intervenciji kot o nečem dejavnem, saj s tem želimo poudariti pomen vloge učitelja. Ta bo v naši refleksiji o učenju filozofiranja bistvenega pomena, hkrati pa bo to vprašanje eno od središčnih mest naše refleksije: kakšna naj bi bila vloga učitelja, da bo učenje zares to, kar naj

bi bilo – da bo torej učitelj tisti, ki bo pripomogel k razvoju učenčeve zmožnosti samostojnega mišljenja. S tem že nakazujemo, da nismo pričaši ideje, da naj bi bilo najboljše poučevanje tisto minimalno, naj bi bil učitelj čim bolj na obrobju, da ne bi preveč zmotil spontanega razvoja učenčevih notranjih potencialov.

Mnogo bližja nam je ideja, da se avtentično učenje začne z dogodkom *srečanja* z Drugim, ki ga vsaj začasno za učenca zastopa učitelj. Drugi tukaj ni mišljen kot empirično bitje, ampak kot nosilec transferja kot pogoja učenja – avtentično učenje pa gre prav v smeri dekonstrukcije učenčevega razmerja do Drugega.

Zanimalo nas bo torej, kakšno naj bi bilo razmerje med učencem in učiteljem, da bi se lahko približevali cilju samostojnega mišljenja, ki je nenazadnje zapisan tudi v učnem načrtu za filozofijo. Ko govorimo o možnosti doseganja tega cilja, se v naši refleksiji nujno posvečamo tudi temi srečanja: kaj se zgodi v tem srečanju in kako vemo, da je tisto, kar srečanju sledi, tudi dejansko to, za kar naj bi v pedagoškem procesu šlo.

Če je namreč razmerje do Drugega pogoj učenja, pa ni samo po sebi umevno, da bo do učenja tudi zares prišlo. Predvsem v razmerju do učitelja se lahko zgodi, da bo transfer deloval kot utrjevanje hierarhičnih razmerij, kjer bo učitelj učencu pomenil gospodarja (tistega, ki ve), sam pa bo ostajal na poziciji nevedneža, ki v najboljšem primeru ponavlja za učiteljem *modrosti*, do katerih je ta prišel. Tukaj gre kajpada za splošnejši pedagoški problem, tako da se ta »past« ne nanaša samo na filozofijo kot šolski predmet. Pa vendar se ravno v primeru filozofije ta problem zaostri, saj je filozofiranje zgled samostojnega kritičnega mišljenja, tako da bi v primeru, ko bi učni proces rezultiral v učencih, ki bi papagajsko ponavljali učiteljeve misli, spodletelost takšnega poučevanja postala še toliko bolj očitna.

Eden od zahtevnejših izzivov poučevanja

filozofije se bo tako pokazal v tem, *kako* učence privesti do tega, da bodo mislili samostojno, kolikor samostojno mišljenje ne more biti nekaj uniformnega – kar bi bilo učenem dostopno kot skupen zbirnik znanja ali idej. V tem je ključna razlika med učenjem pri filozofiji in učenjem pri predmetih, katerih cilj je usvojitve znanja, ki naj bo za vse enako (ko naj bi na koncu procesa vsi učenci znali isto).

V tem je specifičnost filozofije: pri filozofiji končni cilj ni učenje tistega »nekaj« (učne snovi), ampak je (pozitivno določljiva) snov sredstvo, medtem ko je končni cilj tega procesa v radikalnem smislu odprt: kako bodo učenci mislili, kaj bodo s snovjo (filozofskimi idejami in perspektivami) naredili, ostaja nedoločljivo in moramo kot tako tudi ohranjati – da bi mišljenje ohranjalo svojo avtonomijo.

Nedvomno se tudi pri filozofiji učenci nečesa učijo, a ne tako, da bi se preprosto naučili snovi (»kaj je kdo rekel«) in bi s tem dosegli namen predmeta. Učenje snovi pri filozofiji pomeni spoznavanje problemov in vprašanj, na katera so filozofski misleci poskušali odgovoriti, ter njihovih argumentov. Učenci se bodo učili rekonstruirati poti, ki so jih naredili filozofi pred njimi, toda ne z namenom, da bi se tega naučili na pamet, ampak zato, ker jim bo to pomagalo misliti bolje, dlje ali globlje, ko bodo sami premišljevali o filozofskih problemih.

Da bi učenci lahko mislili samostojno, bodo torej morali narediti svoje poti raziskovanja/mišljenja filozofskih problemov. Drugi filozofi bodo lahko služili le kot zgled, kako se to naredi, nikakor pa ne bi smeli biti predstavljeni kot nesporne avtoritete, ki so ponudili dokončne rešitve na zastavljene probleme.

Kakovosten pouk filozofije bo filozofske perspektive vpeljal kot možne pristope, ki pa nujno ostajajo problematični. Pouk bo tako usmerjen najprej k razumevanju teh perspektiv (prvo branje filozofov je vedno takšno, da jim bralec verjame – zaupanje avtorju ali verjetje v

pertinenco njegovih ali njenih zamisli je pred vsako polemiko ali kritičnim dialogom), nato pa k identifikaciji in mišljenju problematičnih mest. Najbolj produktivne razprave so tiste, ki se ukvarjajo s filozofskimi koncepti kot poskusi reševanja problema z vidika njihove problematičnosti, nedovršenosti, nedoslednosti.

Poučevanje filozofije kot priprava na samostojno mišljenje se ne bi smelo izogibati takšnemu branju filozofskih avtorjev, ki se usmerja k mestom, kjer se njihova misel sreča s problemom, ki ga sama ne zmore povsem razrešiti, kjer problem vztraja v svoji nerešenosti, morda celo nerešljivosti. Hkrati pa bi z ustreznim pristopom pouk filozofije pokazal, da filozofska misel s tem ne izgubi na pomenu, temveč šele tukaj nastane možnost pristne razprave o problemu: kjer se ta razgrne v svoji kompleksnosti in zahtevnosti. Dober pouk bo torej tisti, ki bo filozofski problem pokazal v tej luči in ga bo uspel narediti dovolj zanimivega, da bo za razmišljanje o njem angažiral tudi učence.

Samostojno mišljenje kot udeleženosť v procesu avtonomije mišljenja se bo na tej točki pokazalo tudi kot proces formiranja učenčeve subjektivnosti, kot proces subjektivacije (postajanja subjekta). S tega vidika se bo še dodatno pokazalo, kako je pedagoški cilj poučevanja filozofije v svojem jedru nekaj ambicioznega. Poučevanje filozofije nima za cilja samo učiti učence samostojnega mišljenja, temveč formirati samostojne mislece. Ni namreč samostojnega mišljenja brez ustrezne forme subjektivacije. Drugače rečeno, subjekt samostojnega mišljenja je nujni korelat samega procesa. Ko mišljenje postane avtonomno, avtonomija ne more biti več nekaj subjektu zunanjega (filozofiranje ne more biti priložnostno početje ali hobi), temveč se mora dotakniti same biti mislečega, kar pomeni, da je nujno transformativno.

Še drugače rečeno, učenec (enako velja tudi za učitelja) bo nujno izkusil spremembo pri sebi – nujnost izhaja iz tega, da je filozofija v tem pogledu radikalna, saj pretresa naše temeljne

predpostavke in verjetja. Filozofiranje stvari ne more pustiti takšnih, kakršne so se sprašujočemu kazale dotlej, saj filozofiranje prevprašuje in problematizira ravno ustaljene pomeni, ki so obveljali kot samoumevnosti. To pa pomeni, da pri mislečemu zahteva spremembo perspektive oziroma to spremembo nujno povzroči. Človek s filozofiranjem izkusi, da ga mišljenje sámo ni pustilo neprizadetega, ampak je zaradi tega njegovo življenje drugačno, njegov pogled se je v temelju spremenil.

Kolikor avtonomno mišljenje proizvede nov subjekt (mišljenja), se na tem mestu pedagogika srečuje z etiko kot mišljenjem razmerja do Drugega. Vprašanje poučevanja filozofije je nujno tudi etično: poučevati filozofijo kot pripravo na samostojno mišljenje je možno samo, ko vzpostavljeni odnos med učiteljem in učenci omogoča pripoznanje in razvijanje singularnosti drugega (tukaj nas bodo zanimala predvsem razmišljanja o etiki singularnosti, kot sta jo razvijala Derrida in Lévinas). Pripoznanje učenčeve singularnosti je nujni pogoj samostojnega mišljenja: kolikor bi učence poskušali uniformirati (v običajnih pedagoških situacijah s predpisovanjem skupnih ciljev in fiksiranjem poti, kako naj bi jih dosegli), bi s tem zaprli pot k mišljenju in njegovi avtonomiji. Kritično mišljenje bi s tem postalo (vse preveč običajna) farsa, ko se sicer učence na deklarativni ravni spodbuja, naj mislijo kritično in samostojno, a je v ozadju jasno pričakovanje, da bodo mislili natanko tako, kot jim je zapovedano. Uniformiranost učenja vodi tudi k uniformnim oblikam subjektivacije: bolj kot je mišljenje predvidljivo in ukalupljeno, bolj so takšni tudi ljudje, ki takšno mišljenje sprejemajo kot znanje, kot bolj ali manj dokončno oblikovane resnice.

Ko torej govorimo o etiki poučevanja, nas zanima zlasti vprašanje, kdaj je sploh mogoče govoriti o kritičnem mišljenju in kako prepoznati, da smo se cilju avtonomnega mišljenja vsaj nekoliko približali, če nam ga že ni uspelo realizirati v neki polnejši meri.

Naše razmišljanje o didaktiki je vseskozi navezано na praktične vidike poučevanja, iz katerih bomo izhajali. Pri tem pa se bomo gibali na dvojnem pobočju, ki je značilen za sam predmet naših refleksij: didaktika filozofije se nanaša tako na metodiko (predstavitev pristopov, praktičnih primerov in evalvacije učinkov posameznih pedagoških intervencij), kot tudi na refleksijo o načelih samega poučevanja, ki je bolj usmerjena na razmislek o ciljih, namenih in pomenih poučevanja, pa tudi na njegovo etično in politično dimenzijo.

Osnovna shema našega razmišljanja o organiziranosti pouka pa bo sledila Martensonovi zastavitvi dogajanja pri pouku, ki ga opiše z izrazom »dialoško gibanje« (ta obsega tri momente: pogovor – tekst – argumentacija), razloži pa jo takole:

»1. odprt pogovor pri pouku za razjasnitev interesov in predhodnih mnenj udeležencev; 2. vključitev drugih partnerjev v dialog s poslušanjem ali branjem tekstov, ter končno 3. izvedba dialoga, ki se ob tem ponudi, z vprašanji, problematizacijo in navezavo na lastna izhodiščna vprašanja. Ti trije koraki so kot dialoško ali, v širšem smislu, didaktično spiralno gibanje načelno nesklenjeni, prav tako pa nimajo trdnega začetka. Gibanje se razvije glede na položaj.« (1996, str. 58–59)

Kratka začetna refleksija o didaktiki kot teoriji/praksi poučevanja

Je različne pristope k poučevanju filozofije mogoče posplošiti do te mere, da lahko govorimo o (eni sami) didaktiki filozofije? Ali pa je teh nujno več, saj za filozofijo morda bolj kot za druge vede velja, da ne obstaja ena sama pot filozofije/pot k filozofiji, da mora torej vsakdo, ki začne s filozofijo (enako velja za učence in učitelje) sam oblikovati to pot?

To bi torej pomenilo, da mora vsak učitelj oblikovati svoj pristop k poučevanju, pa vendar mora biti tem mnogoterim možnim načinom

poučevanja nekaj skupnega: skupno jim mora biti namreč to, da so vsi *načini poučevanja filozofije*, ne pa kaj drugega. Zanimalo nas bo torej, kaj je to, kar je skupnega različnim didaktičnim potem, hkrati pa tudi, kako se v refleksiji o neki posamični poti kaže to obče.

Implikacija te začetne ugotovitve bi bila naslednja: če je v vsaki poti poučevanja moment osebnega (česar se ne da posplošiti na občo metodo poučevanja), potem lahko zapišemo, da je didaktičnih pristopov vsaj toliko, kolikor je učiteljev filozofije – in da je to pravzaprav specifičnost poučevanja filozofije. Da filozofija kot predmet torej ne le dopušča nove (idiosinkratične⁴) pristope, temveč so ti celo nujni. To bi nadalje pomenilo, da smo učitelji filozofije na ravni svoje naloge šele, ko je način poučevanja »naš lastni« način – ko torej poučujemo tako, da pri tem ne izvajamo pouka po vnaprejšnjih modelih poučevanja, temveč z našim pristopom izražamo specifičen (singularen) in inovativen način, kar pomeni, da smo se skupaj z učenci vedno znova pripravljene napotiti na pot premišljevanja filozofskih vprašanj oziroma problemov. Zaradi tega bi lahko še dodali, da smo z učenci v prostoru, ki ga ustvarja filozofski pogovor (diskurz), vselej kot začetniki in nikoli kot ponavljavci že učenega (več o pomenu začetenja v filozofskem raziskovanju pozneje).

V čem je torej specifičnost (poučevanja) filozofije in zakaj se kaže, kot da filozofije ni mogoče poučevati drugače kot tako, da začnemo znova, da torej pouk filozofije konstruiramo na novo (da imata učiteljica in učitelj filozofije lahko izkušnjo, da ne samo, da v svojem poučevanju ne moreta posnemati drugih, ampak ne moreta v celoti posnemati niti svojih lastnih preteklih praks)?

Moja izkušnja s poučevanjem je prav takšna: ne samo, da se navadno ne obnese, če poskušam posnemati primere dobrih praks, ki sem jih pridobil od drugih, in jih prenesti v svojo lastno

prakso. Pogosto se namreč zgodi, da ne morem posnemati niti samega sebe, da so torej pristopi (načini razlage, vpeljave in vodenja dialoga o določeni temi), ki so se v preteklosti lahko izkazali za uporabne, v novi situaciji z drugimi učenci postali precej manj uspešni v angažiranju teh za skupni premislek. Da sem torej vselej na tem, da moram pri obravnavi teme ali avtorja (iz)najti način ali pot k mišljenju tega, kar sem v preteklosti (z drugimi učenci) že uspel premisliti. Kot učitelj se tako v praksi zelo zavedam Heraklitovega rekla, da ne moremo dvakrat stopiti v isto reko. Ne morem dvakrat obravnavati iste teme/problema na popolnoma enak način.

Ko razmišljamo o razlogih za to, ugotovimo naslednje: pri filozofiji gre mnogo bolj kot za »podajanje snovi« ali vnaprej izdelane vsebine – znanja, namenjenega usvajanju ter pomnjenju in nazadnje reprodukciji – za sam proces mišljenja, za učenje mišljenja. Mišljenje samo pa je odprt in nesklenjen proces, v katerem so ponavljanja možna zgolj kot nekaj novega (ponavljanje, ki ustvarja razliko, kot bi rekel Deleuze). Vsako mišljenje kot repeticijska (mišljenja iste filozofskih vprašanj, vračanje k istim avtorjem in interpretaciji njihovih idej) je vselej tudi diferenciacija ali kritična distanca do že povedanega. Misli bi torej pomenilo *kreativno ponavljati* ali ustvarjati pomenske razlike, razlike v pomenih filozofskih idej. Problemizirati ali ponovno premisliti to, kar se zdravemu razumu kaže kot nekaj dovršenega, kot bolj ali manj samoumevna »resnica«.

Kot učitelj filozofije morem izkusiti, da je poučevanju samemu lastno to, da mi ne dopušča ustaliti se in okleniti se ene same metode, ki bi jo potem zgolj apliciral na vsako novo učno situacijo. Vsak poskus storiti nekaj takšnega bi pomenil poskus vsiliti eno izkušnjo raziskovanja/mišljenja problema, jo s tem narediti privilegirano, kjer mora biti po naravi stvari dopuščena pluralnost ali odprtost možnosti pristopov.

⁴ V pomenu poseben, značilen za posameznika.

Razmislek se tukaj navezuje na sicer že staro spoznanje o tem, da ni enega samega privilegirane vstopa v svet filozofskega mišljenja – teh je v resnici mnogo in ne bi si smeli domišljati, da že vnaprej poznamo tega, ki naj bi bil v specifični učni situaciji najprimernejši. Iz izkušnje smo se naučili, da to lahko odkrivamo šele takrat, ko smo že v situaciji in se sproti odzivamo na specifičnosti enkratnega učnega dogodka.

Je torej sploh mogoče govoriti o metodi filozofskega poučevanja? Če obstaja metoda poučevanja, je to lahko samo ne-metoda: kot nekaj v osnovi nedoločljivega in nesklenjenega oziroma dinamičnega (mnogo bolj proces kot pa model ali doktrina). Ob tem dodajmo, da bomo ta proces razumeli kot notranji filozofiji in ne kot nekaj zunanjega, kar se »filozofski materiji« šele dodaja »od zunaj« ali naknadno (z namenom poučevanja učencev).

Zapisano sedaj primerjajmo z Martensovo opombo k razmerju med didaktiko filozofije in pedagoškimi znanostmi:

»Morali bi še pojasniti, ali je didaktika filozofije stvar filozofije same ali pedagoških znanosti. Najprej lahko pojmujeemo didaktiko filozofije skupaj z didaktikami drugih predmetov, kot pedagoško disciplino: gre za vzpostavitev določenega znanja za določene učne smotre po splošnih didaktičnih načelih ter njegovo posredovanje pri pouku. Vendar pa to pojmovanje prinaša težko rešljivo težavo, kaj je pravzaprav filozofija in kaj didaktika ter kakšna je njuna medsebojna povezava. Didaktike ne moremo dodati filozofiji kot zunanji pripomoček, neodvisen od snovi, ki jo želimo obdelati. Vprašanje po posredovanju filozofije že od davno sodi k njej sami, začenši s Platonom. Didaktika filozofije očitno ni le stvar didaktike, temveč tudi filozofije.« (1996, str. 39)

Glede na povedano nadaljujemo z naslednjo ugotovitvijo: učitelj filozofije ni zastopnik ene same Metode filozofskega poučevanja, kar pa

še ne pomeni, da različnim metodam ni nekaj skupnega. Kot smo napovedali na začetku, bo naš namen artikulirati nekaj takšnih stalnic ali smernic oziroma občil načel, ki jih je mogoče odkrivati v pluralnosti teh dinamičnih procesov, ki jim pravimo poučevanje filozofije.

Druga ugotovitev pa je tale: manko učiteljevega posedovanja vednosti o Metodi nikakor ne pomeni učiteljeve slabosti, temveč pravzaprav pomeni izjemno prednost (v primerjavi z učiteljem pravovernim zastopnikom Metode). Prednost je v tem, da je učitelj, ki se ne oklepa takšne Metode, svoboden, da se z učenci napoti po poti intelektualne pustolovščine (če ponovno uporabim Rancièrjev izraz iz *Nevednega učitelja*). V tem smislu emancipirani učitelj pa bo vsekakor moral imeti dovolj zaupanja, saj bo ob odsotnosti že izdelane metode to ustvarjal skupaj z učenci (ko tukaj govorimo o metodi, izraz razumemo tradicionalno: metoda kot *methodos* ali pot).

(Se nadaljuje.)

Literatura

Martens, E. (1996). Didaktika filozofije. V M. Šimenc in R. Kotnik (ur.), *Filozofija v šoli: pripevki k didaktiki filozofije*. Ljubljana: ZRSŠ.

Premišljevanja

Nina Miri Zalar

Koga sploh še zanima diskriminacija?

Izbira in napoved obravnavanih filozofskih referenc v prihajajočem letu ni nujno zahtevna naloga. Poleg klasičnih, osnovnih, opravičljivo standardnih in ponavljajočih se imen ter njim pripadajočih perspektiv v preostanek razpoložljivega prostora profesorji pogosto vključujemo to, kar omogoča aktualizacijo. V bogatem naboru je bolj izjemoma kot praviloma moč najti tudi ženske filozofije. Vpeljava slednjih je vsekakor opravičljiva, vendar pa predoči sledečo dilemo: ali obravnavo njihovih idej nagovoriti nevtrarno, brez poudarka, da gre pravzaprav za izjemen vsakokratni preboj iz izključno gluhonemega obstoja, ki mu sledi tako zaželeno pripoznanje, ali pa filozofije predstaviti, ne izključno, ampak tudi kot prav to: *ženske filozofije*. In še, ali slednje obravnavati kot borke za ženskost ali pa kot dokaz neutemeljenega označevanja *ženskosti*. In navsezadnje, ali je to sploh še zares aktualno?

Razredna razprava o spolni diskriminaciji lahko dregne v boleče izkustveno polje posameznika ali skupnosti in posledično od učitelja zahteva ustrezno raven pripravljenosti, tudi emotivne. Vendar pa je spoznanje, da je omenjena pripravljenost vse pogostejše odveč, pravzaprav svojevrsten paradoks. O fenomenu diskriminacije dijaki namreč utečeno, mnogo bolj kot generacije nekaj desetletij pred njimi, izrekajo dejstva, podprta s primeri, misleč, da s tem hkrati že izjavljajo tudi lastno stališče, a se v odnosu do samega pojava večinoma dosledno obnašajo, kot da so vse vzročno posledične komponente

diskriminatornega obnašanja zunaj njihovega izbranega, neposrednega okolja in predvsem njih samih. Zavajajoča, predvsem zavajajoča zanje, je trditev, da gre razloge za različno vzpostavljane odnosa do istega problema iskati v generacijskem prepadu, ki ga determinira prehod iz vsaj naglušnega, če že ne gluhega, nagovarjanja diskriminacije v sodobne, mladim pripadajoče diskurze, ki diskriminacijo nagovorijo problemsko in ciljno usmerjeno. Slednje pa po zdravorazumski logiki njihovega prepričanja nujno vodi v oprijemljivo reševanje problema, ki ga dijaki čutijo izključno kot dediščino preteklih, odhajajočih generacij. A prav vse naštetoto je perspektiva rožnatih očal, ki si jih je nevarno nadeti.

Učiteljeva izhodiščna naloga tako ni več le pojmovna osvetlitev problema spolne diskriminacije, temveč situacijski nagovor, v katerem dijaki sebe ne prepoznajo izključno v komentatorski vlogi. Pomemben je poudarek, da je diskriminacija široko zajemajoč fenomen, ki ni niti enoznačen niti enosmeren in še najmanj diskriminatoren do samega sebe. V pojasnilo slednjega je treba dijake opomniti, da osredotočena problematizacija spolne diskriminacije ne ogroža prostora, ki ga upravičeno zasedajo pogovori o rasni diskriminaciji ali diskriminaciji, ki temelji na spolni usmerjenosti. A ključno je razumeti, da šele jasna distinkcija med njimi omogoča razumevanje samega problema in posledične poskuse reševanja. Povedano drugače: v sredini letošnjega leta so v prostor javne diskusije prispele informacije, da je ameriška produkcijska hiša *The Walt Disney Company* za glavno vlogo v novi različici igranega filma *Snow White*, ki povzema iz otroštva vsem znano zgodbo o Sneguljčici in sedmih palčkih, izbrala prelestno igralko latinskoameriškega

porekla, ki med drugim ni več bela kot sneg, palčkom pa odvzela status »majhnosti« in v ekipo sedmih Sneguljičinih sotrpinov pri- mešala skoraj vse, kar se je dalo: raznolikost spolov, ras, starosti in navsezadnje – višine. Tako je Disneyju uspelo, kar je lahko potencial- na nevarnost tovrstnih diskurzov povsod, kjer problem ni jasno začrtan. Rezultat bo vedno enak: groteskno obmetavanje stereotipnih stališč, kjer je poskus reševanja dejansko izrazilo diskriminatorne družbe le še parodija.

V naravoslovju zdresirane ambiciozne mla- dostnike nagovorim s primerjavo, ki jim je povsem razumljiva. Bakterijsko obolenje v telesu zdravimo z antibiotikom. Če se slednji z bakterijo uspešno spopada, najočitnejši bole- zenski simptomi v telesu hitro popustijo. A več- krat utemeljeno je opozorilo, da bo predčasna opustitev antibiotičnega zdravljenja povzročila novo epizodo in povračilni udarec – tokrat na dotični antibiotik odpornih bakterij. Ponovno zdravljenje bo najmanj zahtevnejše, če že ne – po najbolj črnem scenariju – kar neuspešno. Nobenega zagotovila namreč ni, da bo novo zdravlilo učinkovito ali pa da sploh že obstaja. Opisanemu prispodabljanju podoben je zgodo- vinski potek soočanja s spolno diskriminacijo. Če predpostavimo, da je spolno diskriminator- no urejena družba bolna, je v načelih sufražetk in v njim podobnih gibanjih moč prepoznati komponente zdravila v boju proti uničujoči bakteriji. A predčasna opustitev teh teženj, ki je deloma posledica naivnega zaupanja v že dose- ženo rešitev, čeprav je v resnici zgolj začasno simptomatsko uspavanje, povzroči trdovratno odpornost. Ne le da enako zastavljena gibanja ne morejo več doseči zelenih rezultatov, celo *ideja* gibanj samih pade na povsem neplodna tla – družba v stalno slabem stanju niti same sebe ne prepozna več kot bolne. V takem in izključno v takem okolju obstaja, četudi mini- malna, možnost, da posamezniki tipa Andrew Tate svoje privrženke najdejo tudi med mladimi bodočimi intelektualci, ki pa zaenkrat vsaj še taktično prikrivajo svoje afinitete. Toda tako

abotne, za sodobni zahodnoevropski prostor neprimerne ideologije ne more razrešiti demo- kratično urejeni šolski prostor. Tovrsten sicer skrb vzbujajoč pojav je resda redek. A je dovolj pompozno, da preusmerja pozornost stran od mnogo bolj vseprisotne subtilne spolne diskri- minacije, kjer je ženska Drugost sicer zaznana, a ni tako grozljivo boleča.

Sreča v nesreči je, da je Simone de Beauvoir govorila brezčasen jezik. Dejstvo je, da se ženska kot taka še vedno čuti dolžno definirati kot ženska, medtem ko moški svojo moškost preprosto živi. Ženska je tisto, kar se mora v odnosu do *norme*, ki je izključno v moški domeni (morda z izjemo porodnišnic), ves čas dokazovati. In kako nedotakljiv je tu napredni Platon! Predpostavka, da imajo ženske isto vrsto nadarjenosti kot moški, a ne v istem merilu, je še kako živa. Ženske lahko, celo *naj*, delajo vse, kar delajo moški, vendar je naravna danost nedvoumno jasna: ne bodo delale *tako*, zato ne bodo delale tako *dobro*. In če se stališče Tomaža Akvinskega, po Aristotelovem vzoru, ki žensko kategorizira kot ponesrečenega moške- ga, sliši zastarelo, pa s praktičnega vidika niti ni. Stoletja kasneje nič bolj elegantno, z enako miselnostjo psihoanalitičnega pojmovanja, nastopi Freud. Zato je Christine de Pizan avto- rica utopične literature, žal še vedno *utopične*. Po drugi strani pa je Hildegarda iz Bingna še danes povsem relevanten glas, ki odmeva vse od srednjega veka dalje: enakopravnost je ute- meljena v umu in ta dar ženska ima. Omogoča ji, s stališča lastnih izkušenj tudi srednješolki, prepoznavanje na videz nedolžnega ločevanja med tradicionalno pridnim dekletom in bistrim fantom. Označevanje, ki v šolskem kontekstu sicer prinaša obema enako odlično oceno, je v bistvu problematična podstat, na kateri stoji večinski del spolno diskriminatornih karier- nih poti podjetnih posameznikov. Dejstvo je namreč, da najvišja delovna mesta v družbi v pretežni meri že vseskozi zasedajo moški. Razlog bi bil sicer s pragmatičnega vidika lahko povsem utemeljen: visoko odgovorni položaji

zahtevajo odločno, pogumno, samozavestno in predvsem bistroumno hitro odločanje, slednje pa je, ob privzetemu stališču o bistrem dečku, bolj v domeni moških. Predvsem tistih, ki po drugi strani v ženski znajo *prepoznati* marljivost, ki bo možko idejo sčasoma pripeljala do izvedbe. Preprosteje povedano: tandem pogumnega in inteligentnega direktorja ter zanesljive in marljive asistentke je zmagovalna kombinacije vseh, še posebej kapitalističnih ustrojev družb, medtem ko je umeščenost enakih lastnosti v enakem hierarhičnem redu dodeljena obratnima spoloma videna najmanj kot eksotična neobičajnost, če že ne hec. In tega problema, ker to namreč zares tudi je, ne bodo rešili zaposlitveni normativi in urjenje v premišljevanju o naravni nujnosti porodniških dopustov. Tu, v tej izhodiščni kali, je izvor razumsko konstruirane, ne pa opravičljive moškosti oziroma ženskosti.

Naravna določenost biološkega spola s tovrstno manifestacijo patriarhata nima nič skupnega. Razlika v naravno dani fizični premoči povprečnega moškega v odnosu do povprečne ženske ni niti v najpreciznejši znanstveni raziskavi nakazala kakršnekoli naravno dane intelektualne premoči – celo v mehanskem merjenju zgolj teže možganov med obema spoloma ni bilo razlike. Statistični podatki sicer kažejo drugačno sliko: primerjava povprečnih plač, verjetno s slednjim povezane odsotnosti z dela zaradi nege otrok, zaposlovalna politika, število žrtev spolnega ali drugih vrst fizičnega nasilja, so zgolj najočitnejši, vsem poznani primeri, ki pa, v kolikor so podajani izključno kot dejstvo, ne usmerjajo pa v premislek o tem, da je v tem dejstvu huda anomalija, absurdno pogosto učinkujejo kot urjenje v sprejemanju prav tovrstne spolne diskriminacije same. A kot poudari de Beauvoir – biološki aspekti so relevantni, igrajo pomembno vlogo pri razumevanju marsičesa, ne morejo pa opravičiti ženske *drugosti*.

Reinterpretacija značajskih lastnosti skozi spolno determiniranost nima nikakršne osnove v človeški naravi. Vsebina, ki sledi za Adamom

drugi Evi, je mit. Čeprav krščansko tradicionalno razvrščanje skozi spol še zdaleč ne sme biti predstavljeno kot edino te vrste. Pojavnost moškim pripadajočega sveta v vseh njegovih niansah se prepleta v mnogih tradicijah in se povsem oprijemljivo vtiskuje tudi v vsakdan. Naloga filozofije pri pouku zato že dolgo ni več historično informiranje, ampak ustrezno usmerjanje v kritičen uvid tega, kar smo sprejeli kot *normalno*.

Postajati učitelj filozofije

Zagotovo so začetki učiteljske poti različni, a kar nekaj osebnih zgodb, ki sem jih slišala o teh prvih dneh v učilnici, se začne podobno: »Bil_a sem postavljen_a pred razred, pa sem moral_a nekako splavati.« A nekateri začetki, tudi moj, so malce prizanesljivejši. Preteklo leto sem imela namreč priložnost opravljati pripravništvo na Gimnaziji in srednji šoli Rudolfa Maistra Kamnik in se pod mentorstvom profesorice Alenke Hladnik preizkusiti v vlogi gimnazijske profesorice filozofije.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje po daljšem »varčevalnem« premoru namreč spet razpisuje pripravniška mesta v vrtcih in šolah. Pripravništvo, kot že beseda razkriva, je namenjeno pripravi osebe na samostojno pedagoško delo in na strokovni izpit – pogoj za večino zaposlitev v šolstvu¹. Beseda pripravnik morda prikličje podobo mladega diplomanta v iskanju prve zaposlitve, a v Kamniku smo se v istem šolskem letu znašli pripravniki, ki smo imeli za sabo že kar nekaj let delovnih izkušenj v drugih poklicih. Morda je za koga nenavadno, da se sredi karijerne poti odločiš za nekakšen nov začetek, a sama sem bila le izjemno vesela, da sem dobila to priložnost. Po nekaj kratkih, a dobrih izkušnjah s poučevanjem filozofije, ki sem jih imela pred tem, sem ohranjala željo, da se vrnem v učilnico, a prave priložnosti se v šolstvu preprosto ne pojavijo pogosto. Še posebno za nekoga brez strokovnega izpita. Pripravništvo je bilo zame idealen način vstopa v učilnico, saj sem dobila možnost nekakšne testne vožnje, ki mi je dala boljšo predstavbo o zahtevah učiteljskega poklica in meni kot učiteljici, vseskozi pa sem lahko ostala še v nekoliko bolj varni vlogi učečega.

¹ Ravno v dneh, ko to pišem, je bila sicer sprejeta novela Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki nekoliko spreminja pravila glede zaposlovanja brez strokovnega izpita.

Profesorji, ki se odločijo za mentorstvo, se podajo v precej drugačno leto, kot bi ga imeli sicer. Odprejo vrata svoje učilnice in razgalijo lastno pedagoško delo, s pripravniki ob razlagi delijo svoj pristop, odločitve in gradivo, medtem pa jih spremljajo in komentirajo njihovo delo. Kot tisti, ki razburka njihov običajen tok leta, si želiš, da v zameno (poleg kakšne točke za napredovanje) mentorjem nudiš predvsem dobro (filozofsko) družbo in jim kdaj njihovo delo olajšaš. Svoje mentorice pred tem letom nisem poznala, med pedagoško-andragoškim izobraževanjem sem njeno ime srečevala v učnih načrtih, prevedenih učbenikih, publikacijah o poučevanju filozofije, ne nazadnje pa tudi v tej reviji, za katero pišem. V pripravniško izkušnjo sem tako stopila z navdušenjem, da bom lahko sodelovala z nekom, ki je imel tako pomembno vlogo pri uveljavljanju pouka filozofije v slovenskih gimnazijah, in z nemirnim »rešpektom« pred neznano avtoriteto. V najinem prvem telefonskem klicu je govorila z neizmerno energijo, skoraj brez predaha, kar je bil dober pokazatelj prihajajočega leta, ko sem o utrujenosti pogosteje tožila jaz, »ta mlada«. Ko sva se prvič srečali, pa mi je v roko stisnila list papirja, na katerem je bil natisnjen citat Sigmunda Freuda: *»Šola ne sme nikoli pozabiti, da ima opravka še z nezrelimi posamezniki, ki jim ne sme odrekati pravice, da se zadržujejo v določenih, celo nerazveseljivih razvojnih fazah. Ne sme si jemati pravice do neizprososti življenja, ne sme hoteti, da bi bila kaj več kot igra življenja.«* Takrat, ob odzvanjanju besed *igra življenja*, se mi je zazdelo, da sem se znašla na pravem mestu, saj sem prav s takšno lahkotnostjo želela kreniti v novo življenjsko izkušnjo.

Pisanja pričujočega zapisa sem se lotila pod nekakšnim pritiskom, da moram napisati seznam uporabnih nasvetov v slogu »10 korakov do uspešnega pripravništva«. Kmalu pa sem si morala priznati, da bi bilo to seveda prevzetno in da svojo izkušnjo težko vkalupim v obliko recepta. Zato raje zapisujem nekaj

osebnih refleksij, ki še danes, ko razmišljam o preteklem letu, najhitreje in najbolj jasno priplavajo na površje.

Šolska kondicija

Vsakdo, ki je že kdaj menjal službo, ve, da takšno spremembo pospremi nov dnevni ritem in poplava novih informacij, ljudi, pravil, uporabniških imen in gesel, pa še bi lahko naštevala. Vse do te izkušnje sem delala v manjših kolektivih in prihod v šolo je bil prihod v svet množice dražljajev: ogromno ljudi, zvokov, prostorov, navodil, ki res zahtevajo posebno »kondicijo« in čas za prilagoditev. Morda se sliši smešno, ampak svojevrsten izziv prvih tednov je bil poskrbeti za zajtrk in kosilo. V privajanju na vse novo sem začetne tedne po šoli tako hodila večinoma neprespana, pogosto lačna, z vprašanjem za nekoga ... in najbrž v napačno smer. Moja mala prošnja za vse »nepripravnike« je zato: bodite prizanesljivi do novih kolegov, ki v prvih tednih zamišljeno hitijo po hodnikih in vas ne opazijo, ne prepoznajo, vsega je veliko preveč. Zato sem bila tudi izjemno hvaležna Alenki, da sem lahko začela počasneje; najprej sem namreč le prisostvovala njenim uram in spoznavala šolsko življenje, vključno s spremljanjem dijakov na predstave, športne dneve ipd. Vzporedno z navajanjem na šolski ritem pa se je čez leto število mojih samostojnih ur in drugih obveznosti večalo, pa tudi število uspešno zaužitih zajtrkov in kosil.

Poučevanje: oaza sredi različic pisarniškega dela

Nekega pomladnega dne je prijateljica v skupnem klepetu delila objavo nekoga, ki je na Twitterju zapisal: »*Nehajte spraševati ljudi, kaj je njihova služba ... vsi tukaj samo odgovarjamo na elektronska sporočila.*« Bila sem edina v skupini, ki se ni mogla poistovetiti s šalo. In kako sem bila hvaležna, da sem se znašla v tej manjšini! Res je, poklici, kot je učiteljski, skoraj ne obstajajo več, kaj šele poklic učitelja filozofije. V

prevladi pisarniškega dela, kjer večina dela (in odnosov z ljudmi) poteka sedeče za ekranom, delovne naloge pa so največkrat rutinizirano intelektualne, je neverjetna redkost, da lahko službeni dan preživiš tako, da hodiš (število kilometrov, ki se naberejo v enem dopoldnevu, je lahko visoko!), si v neposrednem stiku z mladimi, se z njimi pogovarjaš o pravičnosti in svobodi, hkrati pa bereš, tuhtaš, iščeš zanimiva gradiva za ure, si vseskozi kreativno vklopljen. Na trenutke sem pogrešala bolj fleksibilen urnik in kakšen dan sem si zaželela, da bi se lahko skrila za zaslon računalnika in odložila delo do naslednjega dne, a prav vsak teden sem se zavedala posebnosti učiteljevanja in cenila, da se lahko v poklicu udejanjam kot celovita oseba.

(Ponovno) odkrivanje filozofije: od Rousseauja do sv. Avgušтина

Ena izmed pozitivnih plati pripravištva je, da imaš dovolj časa za študij oz. za temeljito pripravo na ure. V dogovoru z mentorico sem prevzela in se pripravila predvsem na sklop etike pri rednem pouku, politično filozofijo pa pri pripravah na maturo. Moram priznati, da že dolgo nisem tako intenzivno študirala kot to leto, kar me je pripeljalo tudi do presenetljivih novih filozofskih simpatij ali do spremenjenega odnosa do poučevanja določenih avtorjev. Rousseau, katerega *Družbena pogodba* me je spomladi zvesto spremljala v nahrbtniku, je bil sprva zame težaven avtor za poučevanje, naposled pa je postal mislec, na katerega so se dijaki odzivali z zanimanjem in pri katerem sem morala paziti, da ne zaidemo preveč v podrobnosti. A kako se ne bi spraševali in želeli razpravljati o Rousseaujevem liku zakonodajalca?

Čeprav sem bila zlasti na začetku vesela, da sem lahko prevzela predvsem sklope, kjer sem se počutila najbolj suverena, je bilo dobro, da nisem ostala vseskozi le v svojem območju strokovnega udobja. Poleg branja Descartesovih *Meditacij* pri pripravah na maturo v 3. letniku je bil dobrodošel tudi izziv ur o vprašanju Boga

(dokazi za božje bivanje, vprašanje zla). Zaradi ur, ki smo jih posvetili religiji, sem resnično vzljubila *Izpovedi* sv. Avguština, priznam pa, da se moj hladni odnos do Descartesa ni kaj dosti spremenil. V iskanju zanimivih gradiv o Descartesu pa sem nepričakovano naletela na serijo televizijskih filmov o znanih filozofskih osebnostih, ki jih je v 70. letih 20. stoletja napisal in režiral Roberto Rossellini. Vse leto je bilo polno takšnih študijskih raziskovanj – filozofskih, filmskih, literarnih ipd. –, ki so me osebno zelo izpopolnjevala. Pravzaprav je gimnazijsko okolje osvežilo mojo lastno željo po znanju in razumevanju. Le po enem dopoldnevu, ki sem ga preživela v maturitetni izpitni komisiji za ustni del izpita pri slovenščini, sem že brala Cankarja!

Strah pred maturo

V tem letu sem prvič izkusila priprave na maturo v tretjem in četrtem letniku. Imela sem priložnost bolje spoznati obravnavo Platona in Descartesa, sama pa sem se osredotočila na meni domačo politično filozofijo. Veliko sem študirala in si predvsem nalagala veliko skrbi – ah, koliko boljših idej za obravnavo »svobode« je prišlo tedne prepozno –, a izkušnja se je naposled zaključila s srečnim koncem. Negotova v lastno delo in v strahu pred neuspehom na maturi pa sem se zalotila, kako čedalje bolj prevzemam tisti preživeli didaktični pristop vlivljanja znanja dijakom. Seveda je to prva opazila Alenka in takrat mi je dala nekaj nasvetov, ki živijo danes v mojih mislih kot ponarodeli pregovori, na primer: »Včeraj zvečer si delala ti, danes morajo delati oni.« Ali: »Dobro poučevanje gre skozi vse kanale: slišijo, preberejo, izgovorijo, zapišejo.« Matura je bila zame tako predvsem nauk o tem, kako začrtati mejo, kjer se konča moja odgovornost in začne odgovornost dijakov, oz. kako začeti zaupati dijakom in s tem dopustiti, da aktivno zgrabijo snov.

Ker sem prvič sodelovala pri pripravi maturo kot pripravnica, je bila priprava

vseeno malce manj zastrašujoč podvig. Če lahko v svojem prvem poskusu odgovornost, nemir in skrbi deliš, je zagotovo lažje, kot če si prvič popolnoma sam. Pri pripravi maturo sem lahko tudi vadila ocenjevanje esejev na način, da sem primerjala lastno ocenjevanje z mentorinim oz. z mentorico razpravljala o kakovosti esejev – še en luksuz pripravnštva in dela v dvoje. Ne nazadnje pa zaradi te izkušnje neizmerno spoštujem vse maturitetne mentorje zaradi neverjetne količine dela, ki ga imajo s komentiranjem in ocenjevanjem esejev, komentarjev in seminarskih nalog. *Chapeau!*

Obisk matematične učilnice

»Meni je to tako lepo. Jaz si želim, da vidijo, kako lepo je to.« To mi je dejala profesorica matematike na kamniški gimnaziji, ko sva po koncu njene ure gledali tablo, prerisano z grafi in enačbami limit. Strinjala sem se, res je bilo lepo, tako končna »slika« na tabli kot celotno matematično izpeljevanje med uro. Težko sem si predstavljala, da so lahko ure matematike tako iskrive. Na začetku iste ure je profesorica poklicala nekaj dijakov, da so ji pokazali domačo nalogo. To je ustaljen način, na katerega se začnejo njihove ure. Ne spomnim se točnih pravil, a pri določanju dijakov, ki bodo pokazali domačo nalogo, si je pomagala z igralnimi kartami. Po koncu ure mi je razložila, da je uporabila različne načine, a je ugotovila, da so pri arbitrarnem določanju, ki se zgodi s seštevanjem kart (če se ne motim), najmanj nervozni in vznemirjeni. V tem premisleku, ki je navidežno nepomemben, se je skrivalo toliko skrbi za dijake, da ga ne morem pozabiti.

Obiskovanje ur drugih kolegov je res izvrstna priložnost, da spoznaš različne stile in metode poučevanja ter dobiš idejo ali dve, »trik ali dva«, za svoje delo z dijaki. Vse leto sem poleg rednega spremljanja ur filozofije prisostvovala uram matematike, angleščine, slovenščine, ekonomije, obiskala sem tudi nekaj ur filozofije na drugih gimnazijah. Iskreno, žal mi je, da nisem

opravila še več hospitacij. Hkrati pa tudi težko razumem, zakaj so hospitacije v šolah tako pogosto rezervirane le za študente, pripravnike in učitelje začetnike. Zagotovo je opazovanje dela drugih učiteljev koristno za vsakogar, ne glede na dolžino prehojene učiteljske poti.

Nov teden, nov učni list

Znanec, sicer doktor filozofije, mi je nedavno rekel, da si težko predstavlja poučevanje, saj se mu zdi to delo tako ponavljajoče. Vsako leto obravnavaš iste teme, iste avtorje ... Njegov vtis o učiteljskem poklicu je popolno nasprotje mojega, pri čemer se zavedam, da nimam za sabo 20 let pedagoških izkušenj. Ne le da se dijaki razlikujejo in se že izvedba enako pripravljene ure popolnoma razlikuje v različnih razredih, tudi priprave na ure sem doživela kot izjemno kreativen proces, ki mu skoraj ni konca. Vse od prebiranja osnovnih filozofskih referenc do sekundarne literature, iskanja povezav z literaturo in umetnostjo, zgodovino, popkulturo, aktualnimi dogodki, vsakodnevnimi izkušnjami ...

Svoboda, ki jo ima učitelj filozofije pri uresničevanju učnega načrta, spodbuja to kreativnost. Četudi bi si kot začetnik lahko želel, da bi imeli poenoten učbenik filozofije, po katerem bi delal, je bilo hkrati izjemno koristno, da me je mentorica od začetka spodbujala k pripravi lastnih učnih listov. Ta »kreativni dril« me je prisilil v zelo temeljni premislek vsebine in strukture ure. Učni oz. delovni list, v katerem si v smiselnem sosledju sledijo odlomki izvirnikov, dodatna razlaga pojmov, vprašanja in prostor za odgovore/pisne sestavke dijakov, namreč zrcali potek ure in nakazuje, kako si sledijo deli, namenjeni razlagi, delu z besedilom, razgovoru. Sicer sem imela na voljo kar nekaj gradiv, s katerimi sem si lahko pomagala pri pripravi ur. Ne nazadnje moja mentorica pri pouku uporablja lasten delovni zvezek, na njenem računalniku pa se je v vseh letih dela nabralo res veliko uporabnih gradiv in učnih listov. A

na začetku priprave sem se načrtno izogibala pogledovati drugim in se poskusila opreti zgolj na lastne ideje, kot so izšle iz poznavanja osnovnih teoretskih referenc določenega področja. Šele ko sem imela osnutek učnega lista, sem po navadi pregledala že obstoječa gradiva. Četudi sem nato pogosto ugotovila, da sem prehodila že uhojeno pot, je bilo dobro, da sem se po njen skušala znajti sama.

Ko z razredom »ni kemije«, ali še huje

...

Najbrž bi lahko moje pripravništvo potekalo tudi tako, da bi mi bile prepuščene ure v nekaterih razredih, a zdi se mi bolje, da sem imela ure prav v vseh oddelkih in pri maturi. Poučevanje v različnih razredih mi je dalo (ponovno) lekcijo, kako močno se lahko izvedba enako zastavljene ure razlikuje glede na razred – in kako hitro sem se v določenih razredih počutila prijetneje kot v drugih. Ker nisem bila omejena le na izbrane razrede, sem se bila prisiljena soočiti tudi z vstopom v razred, v katerem sem se z izvajanjem ur malce bolj mučila. Zlasti vodenje diskusij je bilo v enem razredu izzivalno, saj je hitro razdelilo dijake na peščico aktivnih in večino tistih, katerih pozornost mi je polzela skozi prste. V istem razredu sem tudi prvič doživela frustracijo dijaka, ki je moja podvprašanja po utemeljitvi njegovih stališč razumel kot nepotrebno dreganje, »napad« oz. moje nestrinjanje z njegovo pozicijo – interpretacija, ki lahko hitro razširi vzdušje negodovanja po vsem razredu. Med drugim sem izkusila tudi situacije, ko se mi je zazdelo, da izgubljam nadzor nad razredom in moram začeti brskati po žepih za nekakšnimi taktikami vzpostavljanja »reda in discipline«. Taktik, za katere se mi je zdelo, da jih (še) ne poznam. Takšne situacije pa sem lahko zares izkusila zato, ker sem izvajala ure tudi brez prisotnosti mentorja. No, tudi marsikatera naloga zaposlitve razreda ob odsotnosti učiteljev z gradivi teh predmetov je svojevrstna vaja v zmožnosti vodenja razreda. Vstopiti v razred, ki

ga prvič srečaš, z učnimi listi biologije, in to v uri, preden pišejo test fizike, se zdi kot neslana šala na račun pripravnika. A izkušnja biti sam v razredu je nujna za vsakega pripravnika, sicer si v teku pripravnštva nenehno v nekakšnem zavetju mentorja. Dozdevalo se mi je, da dijaki svojega učitelja (mentorja) obravnavajo kot tisto resno avtoriteto, pripravnik pa je bolj prijateljska figura. Mentor tako med urami lahko služi kot nekakšna varovalka, da se »razred obnaša«, kar pa lahko vodi tudi do izkrivljene predstave dela v razredu.

Ob koncu šolskega leta so se tako na mojih policah začele kopičiti knjige z naslovi kot *Kako krotiti mladino?*² ali pa klasiki psihoanalize, kot je Wilfred Bion in njegovo delo *Experiences in Groups and Other Papers*. Čedalje več sem namreč premišljala o vprašanjih, povezanih z »upravljanjem razreda²«, to nenavadno kolektivno entiteto, s katero razvijáš odnos.

Mentor supervizor?

Velik del izkušnje učitelja – kot sem jo doživela sama – je prav upravljanje skupinske dinamike ter prepoznavanje in reflektiranje lastnih odzivov na dogajanje v razredu ipd. Delo z dijaki in v razredu me je večkrat spomnilo na proces supervizije v psihoanalitični praksi. Po mojem omejenem poznavanju supervizija terapevtu omogoča, da z nekom tretjim – supervizorjem – premišlja potek analize oz. odnosa pacient-terapevt, tudi terapevtovo lastno doživljanje. Tudi v odnosu učitelj-razred se venomer nekaj »dogaja« in zdi se, da je premišljanje dinamike te dvojice, predvsem samorefleksija učitelja o lastnih mislih, doživljanjih, odzivih, nujna sestavina dobrega pedagoškega procesa. Še ena pozitivna plat pripravnštva in takšnega mehkejšega vstopa v življenje učitelja pa je, da mentor deluje tudi v vlogi nekakšnega supervizorja, ki omogoča skupno premišljanje ne le strokovnih, temveč tudi odnosnih plati

pedagoškega dela v razredu.

Pripravnštvo te tako precej razvadi, saj se navadiš na filozofsko družbo in prisotnost sogovornika, s katerim se lahko pogovarjaš o strokovnih vprašanjih ter o odnosu z dijaki, dilemah in negotovostih, ki se ti porajajo. Vtis imam, da je običajna izkušnja učitelja filozofije drugačna, saj si večinoma na šoli osamelec oz. edini učitelj tega predmeta. Lahko rečem le, da velja v času pripravnštva užiti to filo-družbo, se z mentorjem pogovarjati, ga spraševati, sprejemati nasvete. V spominu mi bodo tako ostali tisti trenutki, ko sva z Alenko po uri v praznem (in tihem) razredu nenačrtovano zašli v pogovor o poklicu učitelja, osebnih poteh, ki te do tja pripeljejo, o psiholoških transferjih, ki se dogajajo v razredu. Tako je tudi v odnosu mentor-pripravnik skozi mesece skupnega dela in pogovorov tistemu začetnemu »rešpektu« pred neznano avtoriteto mentorja postopoma odpadel strah, okoli spoštovanja pa se je spletlo prijateljstvo. Dijaki, pogosto kakšen korak pred nama, so neko dopoldne že v prvih mesecih najinega skupnega dela, ko se nisem pridružila pouku, Alenko povprašali: »Kje pa je danes vaša prijateljica?«

Kot pripravnik morda nisi vržen v divjo vodo z zahtevo »splavaj«, a tako kot vsak učitelj izkusiš, da si vsako jutro vržen v sredo življenja z drugimi – dijaki, sodelavci, mentorji –, kar je seveda presneto težko in presneto lepo.

² Izposojam si popularen izraz v anglosaškem svetu *class management*.

Grigorij Skovoroda (1722–1794) – ukrajinski mislec svobode, sreče, ljubezni in človekovega dostojanstva

Lani, ko je Ruska federacija brutalno napadla Ukrajino, so Ukrajinci obhajali tristoletno obletnico rojstva enega svojih najbolj znanih filozofov Grigorija Saviča Skovorode, ki se je rodil 3. decembra 1722. Okrogli obletnici rojstva avtorja, ki ni bil samo filozof, temveč tudi pesnik, skladatelj in pedagog, so njegovi rojaki posvetili še posebno pozornost. Skovoroda je namreč zaradi svoje ljubezni do svobode, ki jo je v pesmi *De libertate (O svobodi)*, 1758) označil za najvišje dobro, že zdavnaj postal simbol hrepenenja Ukrajincev po svobodi, zaradi svoje vselej pokončne drže pa je za številne Ukrajince simbol njihove narodne samobitnosti, upornosti in neupogljivosti. Sodobni ukrajinski filozof Miroslav Popovič je njegovo filozofijo že veliko pred revolucijo dostojanstva in dogodki na kijevskem Majdanu neodvisnosti (30. 11. 2013–23. 2. 2014) označil kot »filozofijo dostojanstva kot osnovnega principa življenja«. Tudi s pomočjo Skovorode poskušajo Ukrajinci v teh tragičnih časih, kljub nenehnemu strahu pred ruskimi raketami in krvavemu davku, ki ga vsak dan terja vojna, ohranjati pogum in življenjski optimizem.

Ruska vojska, ki bombardira ukrajinska mesta in vasi, tudi načrtno in sistematično uničuje ukrajinsko kulturno dediščino. V tej vojni je bilo uničenih že stotine kulturnih objektov – cerkva, knjižnic, muzejev, spomenikov –, zato ne preseneča, da je bil 7. maja lani tarča raketnega napada tudi Skovorodov muzej v vasi Skovorodinivka v Harkovski oblasti, kjer je ta veliki humanist, ki je v svojem opusu opeval mir in ljubezen, preživel zadnja leta življenja in kjer je tudi pokopan. Kot je poročal

portal ukrajinske nacionalne radiotelevizije Suspilne, so okupatorji muzej popolnoma uničili, po čudežu pa je ostal nepoškodovan kip Skovorode, delo znanega kiparja in režiserja Ivana Kavaleridzeja.

Skovoroda se je rodil leta 1722 v kozaški družini v mestecu Čornuhi na Poltavskem. Po končani štiriletni diakonski šoli je med letoma 1734 in 1745 s prekinitvami študiral jezike in filozofijo na Kijevsko-Mogiljanski akademiji, v ustanovi, kjer se je tedaj izobraževala ukrajinska duhovna in politična elita (v tem obdobju je za tri leta odpotoval v Peterburg, kjer je bil pevec na caričinem dvoru). Od 1745 do 1750 je živel na Madžarskem (Tokaj, Pešta), kjer se je v tamkajšnjih izobraževalnih središčih temeljito seznanil z evropsko filozofsko tradicijo, potoval pa je tudi v druga evropska mesta – na Dunaj, v Prago, morda tudi v Krakov in celo v Italijo. Leta 1750 se je vrnil v rodne Čornuhe in nato v Kijev. Leta 1751 je postal učitelj poetike na kolegiju v Perajaslavu, a je bil kmalu odpuščen, ker ni želel predavati po veljavnem, a zastarelem učnem načrtu. Kot študent bogoslovja se je vrnil na Kijevsko-Mogiljansko akademijo, a študija teologije ni dokončal, saj se je zaposlil kot guvernant. Pozneje je odpotoval v Trojiški samostan sv. Sergija v Rusiji, kjer so mu ponudili predavateljsko mesto v tamkajšnjem semenišču, a ponujene službe ni sprejel, ker ni želel vstopiti v meniški red; tudi pozneje je odločno zavračal predloge, da bi postal pravoslavni duhovnik ali celo visok državni uradnik – priznaval ni namreč nobene avtoritete razen avtoritete lastne vesti. Med letoma 1759 in 1769 je Skovoroda na Harkovskem kolegiju predaval filozofijo morale, poetiko, skladnjo in grščino – a z daljšimi prekinitvami zaradi nenehnih sporov s cerkvenimi oblastmi. V tem obdobju je napisal svoje *Harkovske basni*, delo, ki ga v tuje jezike prevajajo še danes, ter več filozofskih razprav in dialogov, med katerimi je posebej znan dialog *Narcis ali o spoznanju samega sebe*.

Zadnjih 25 let življenja je preživel kot potujoči

filozof, pesnik in učitelj, imel ni ne redne službe ne stalnega prebivališča, vse svoje premoženje, torbo z *Biblijo*, zvezki in pisali, pa je vedno nosil s seboj. Potoval je po Levobrezni Ukrajini in poučeval ljudi različnih družbenih slojev, predvsem preproste posameznike, ki jih je srečeval na trgih mestec in vasi, v katerih se je ustavil. V tem obdobju pa je ustvaril tudi obsežen filozofski in umetniški opus. Umril je leta 1794 v vasi Ivanivka (danes Skovorodinivka), le mesec pred 72. letom starosti. Ko je umiral, je prosil, naj na njegov spomenik izklešejo besede: »Svet me je lovil, a me ni ujel.«

Skovorode se je oprijel vzdevek »ukrajinski Sokrat«, saj je tako kot Sokrat živel in deloval v skladu s svojim filozofskim naukom, ki pa ga nikoli ni predstavil sistematično. Kot filozof se je navdihoval pri platonizmu in t. i. šlezijski mistiki (Jakob Boehme, Angelus Silesius), oboje pa je združil z bizantinsko tradicijo Logosa. Zelo dobro je poznal tudi sodobne razsvetljenske filozofe, katerih sopotnik je bil; sovjetski interpreti so ga predstavljali kot razsvetljenca, a so sodobni preučevalci njegove misli do takšne oznake skeptični,³ saj je bil Skovoroda, četudi je razsvetljenstvo nanj opazno vplivalo, predvsem mistik, filozof razodetja, njegova filozofija pa je tesno povezana z biblijskim sporočilom.

Skovoroda, čigar koncepcija kozmosa ima panteistične poteze, je ustvaril izviren ontološki nauk o treh svetovih: makrokozmosu (ki sestoji iz materije kot večnega, nenastalega in neminljivega počela bivajočega, in minljivih, obliko spreminjajočih reči), mikrokozmosa oz. človeka, tj. vsakega posamičnega, konkretnega človeka, ter simboličnega sveta *Biblije*. *Biblijo* je avtor interpretiral na samosvoj način in je nasprotoval njeni dobesedni interpretaciji. Osrednji položaj v njegovi filozofiji ima teorija spoznanja samega sebe, ki jo zaznamuje misel, da lahko vsak posamični človek s spoznavanjem samega sebe odkrije Boga v sebi samem in tudi

v drugem človeku. Posebno pozornost je namenil etiki, ki je evdajmonistična. Po filozofovem prepričanju je človekov cilj doseči srečo, to pa lahko doseže prav vsak – s spoznanjem samega sebe skozi duhovnost in z delom, ki bi si ga moral vsakdo izbrati tako, da bi živel avtentično, v soglasju s samim seboj. Sreča in »raj« nista dosegljiva nekje onkraj in onstran tega sveta ali nekoč daleč v prihodnosti, na koncu zgodovine, temveč »tukaj in zdaj, v katerem koli trenutku zgodovinskega procesa. Enako velja za peklenške muke /.../«. ⁴

Skovoroda je pisal v stari ukrajinščini, cerkveni slovanščini in latinščini, jezik je izbiral glede na literarno zvrst besedila, ki ga je ustvarjal. Del Grigorija Skovorode v času njegovega življenja zaradi cenzure niso natisnili, saj je bil avtor nenehno v sporih s cerkvenimi oblastmi. Bralci so njegove rokopise prepisovali sami, njegov opus so izdali šele po njegovi smrti. Leta 1973 so v Kijevu izdali zbrana dela v dveh zvezkih (*Повне зібрання творів у двох томах*), leta 2011 pa je izšla še študijska izdaja njegovih zbranih del (*Повна академічна збірка творів*) – obe izdaji sta prosto dostopni na svetovnem spletu –, v spominski zbirki *Skovorodiana* v digitalni knjižnici Ukrajinske nacionalne knjižnice pa so poleg celotnega avtorjevega opusa na enem mestu zbrana dela o Skovorodi, ki so prav tako prosto dostopna (<http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/col/col0000015863>).

Avtorjev opus je imel ogromen vpliv ne samo na ukrajinsko filozofijo, ampak na duhovno kulturo Ukrajincev na splošno, in njegovi ustvarjalnosti so bila posvečena številna literarna dela; kot navaja *Wikipediija*, je bilo o njegovem življenju in delu v zadnjih 60 letih posnetih kar šest filmov. Uglasbene so številne njegove pesmi, od katerih so mnoge tako rekoč ponarodele, nekatere izmed njih (npr. *Всякому городу нрав і права*) so še zdaj na repertoarju sodobnih izvajalcev, kakršna sta Nina

³ O tem gl. Miroslav Popovič, *Filosofija svobody*, Folio, Harkov 2018, str. 164.

⁴ Prav tam, str. 177.

Matvijenko in Taras Kompaničenko.

Zaradi okrutne vojne, ki je povzročila smrt sto tisočev ljudi ter z domov pregnala milijone prebivalcev, v mednarodni skupnosti pa zasejala strah za prihodnost človeštva in ki ji še kar ni videti konca, Ukrajinci 300. obletnice rojstva velikega misleca niso mogli zaznamovati tako, kot so načrtovali, a so kljub temu izpeljali več prireditev. 3. decembra so v Ukrajinskem domu v Kijevu odprli razstavo Skovorodov svet, decembra je Ukrajinski radio predvajal niz intervjujev s skupnim naslovom *De liberate – intervjuji o svobodi in filozofiji*, v katerih so o Skovorodovi zapuščini spregovorili ukrajinski zgodovinarji, filozofi, literarni zgodovinarji, književniki in glasbeniki (spletni dostop v arhivu oddaj Ukrajinskega radia: <http://schedule.nrcu.gov.ua/prog.html?id=1001&page=1>). Iz pogovorov z omenjenimi ustvarjalci lahko med drugim razberemo, da je zelo živahno kulturno življenje, ki v Ukrajini poteka od začetka vojne – kljub nenehnemu tuljenju siren, obstreljevanju in bombnim napadom –, pomemben del upora proti zlu, ki ga predstavlja vojna, saj brez kulture ni preživetja in tudi ni svobode, ki ji je Skovoroda posvetil pomemben del svojega opusa. Kot je v *Dnevniku invazije* (2022) zapisal ukrajinski pisatelj ruskega rodu Andrej Kurkov »Ljudje ne morejo živeti brez zraka, brez vode in brez kulture. Kultura daje pomen življenju vsakega izmed nas. In zato postane izjemno pomembna ob tragediji ali v vojni. Medtem ko je Putin rusko kulturo izkoristil, da služi njegovemu diktatorskemu režimu, ostaja ukrajinska kultura neodvisna od oblasti in politike. Njen namen je ohranitev dostojanstva vsakega Ukrajinca, ne glede na njegovo etnično pripadnost ali materni jezik. Je nevidno orožje človeške duše. Varuje način življenja in mišljenja Ukrajincev.«⁵

Ob koncu kratkega zapisa o velikem ukrajinskem ustvarjalcu ob tristoletnici njegovega

rojstva navajam prevode nekaterih njegovih aforizmov, med katerimi jih je nekaj med Ukrajinci splošno znanih, in prevod ene izmed basni iz knjige *Harkovske basni*.

Aforizmi

»Ljubezen izvira iz ljubezni; če želim biti ljubljen, najprej sam ljubim.« (*Mudrist ´peredvič-na. Aforizmy davnih ukrajinskyh myslyteliv XI-poč. XIX st.*, Klio, Kijev 2019, str. 374)

»Mar ljubezen vsega ne povezuje, gradi, ustvarja, tako kot sovraštvo vse razdira?« (Prav tam, str. 379)

»Vse mine, a ljubezen kljub vsemu ostane.« (Prav tam)

»Biti srečen pomeni spoznati, najti samega sebe.« (Prav tam, str. 387)

»Kdor misli o znanosti, jo ljubi, kdor pa jo ljubi, se nikoli ne preneha učiti, četudi je videti nedelaven.« (Prav tam, str. 374)

»Biti prerok ali filozof pomeni opaziti /.../ nekaj novega, nekaj, kar nikoli ne zastari, nekaj čudovitega in večnega, in širiti glas o tem.« (Prav tam, str. 388)

»Mnogi imajo oster razum, a se vsi niso naučili razmišljati.« (Prav tam, str. 389)

»Naše življenje je pot, ki se ne konča. Ta svet je veliko morje, po katerem plujemo mi vsi. Pravzaprav je ocean; oh, le malo je srečnežev, ki ga varno preplujejo. Na tej poti ljudje naletijo na številne večje in manjše skale, na otokih so sirene, v globinah kiti, v zraku vetrovi, povsod valovi; zadevajo ob čeri, preizkušajo jih sirene, požirajo jih kiti, ovirajo jih vetrovi, potapljajo valovi. Skalne skušnjave so neuspehi, sirene so prijatelji, ki nam laskajo, kiti so kače naših skritih strasti, vetrovi so seveda nesreče, nemir, moda in nečimrnost tega sveta.« (G. S. Skovoroda, *Povne zibrannja tvoriv u dvoh tomah*, Naukova dumka, Kijev 1973, 2. zvezek, str. 119)

⁵ Andrej Kurkov, *Dziennik inwazji*, Noir sur Blanc, Varšava 2023, str. 185.

»Urno kolo je vprašalo Drugo kolo: 'Povej mi, zakaj se ne vrtil tako kot mi, ampak v drugo smer?' – 'Moj mojster me je ustvaril takšnega,' je odgovorilo drugo kolo, 'in ne samo, da te s tem ne oviram, ampak tako pripomorem, da ima naša ura eno samo pot okoli sončevega kroga.' Nauk: Ljudje imajo različna naravna nagnjenja in življenjske poti. Vsi pa imajo isti cilj – poštenost, red in ljubezen.« (Grigorij Skovoroda, *Virši. Pisni. Bajky. Dialogy. Traktaty. Prytči. Prozovi pereklady. Lysty*, Naukova dumka, Kijev 1983, str. 90.)



Spomenik Grigoriju Skovorodi ob Železni cesti v Ljubljani (foto: Andrej Leskovic)

Je nihilizem res grozljivi gost?

Med najvplivnejšimi deli filozofije pedagogike 21. stoletja je bil nedvomno Galimbertijev *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*, ki je v času izdaje močno zabobnel po pedagoškem prostoru. Odmevi so slišni še danes, saj se v pedagoškem univerzitetnem okolju delo pogosto pojavlja kot temeljna literatura. Za razliko od prenekaterega strokovnega dela pa je *Grozljivi gost* močno odmeval tudi v prostoru, o katerem govori – med mladimi. Največkrat so sicer omenjeni pozitivni odzivi mladih na Galimbertijevo delo, kar pa ne pomeni nujno, da negativnih ni. Sama sem se srečala z obojim, o podobnem pa priča tudi Marko Štempihar, ko pripoveduje o anekdotični izkušnji: dijakinja je namreč komentirala, »da se s takšnim pisanjem zgolj utrjuje stereotip, ki mladim pripisuje nekatere lastnosti, s čimer se oblikuje podoba sodobnega najstnika kot povsem predanega zlasti trenutni muhavosti, iskanju ugodja, drogam, spletnim klepetalnicam, televizijskim šovom ipd.« (Štempihar 2020, xxv). Ta linija kritike pa je smer, v katero vleče tudi mene, saj pogosto opažam tendenco k podcenjevanju mladih ter predsodke pred njim lastnimi načini soočanja z bivanjskimi stiskami, ki jih odrasli in starejši marsikdaj ne razumemo.

Osnovna teza, s katero se Galimberti v delu ukvarja, je ta, da je nihilizem glavni simptom sodobnega časa in vzrok bivanjskih stisk mladih. Mnogim opisanim pojavom (kot so na primer povečana uporaba psihoaktivnih substanc, medvrstniško nasilje in čustvena nepismenost) pripisuje krivdo za plazenje nihilizma v čustveni, osebni in kulturni svet mladih. Nihilizem naj bi bil prvenstveno kulturni in ne eksistencialni problem, posledica razvrednotenja vseh vrednot, heideggerjanski logični zaključek tako imenovanega padca Zahoda, ki ima korenine

že v prehodu iz *mythosa* v *logos*, nato iz grške v krščansko-judovsko tradicijo in končno v tehnizaciji sveta s preходом iz krščanske v tehnično-znanstveno paradigmo. Tako iz zgolj eksistencialne ravni prehaja v vsesplošno počutje, v katerem je subjekt, ki je ujet v paradigmi sodobnega sveta, namesto zrenja v prihodnost soočen predvsem z grožnjo prihodnosti.

Eden pomembnejših simptomov, ki ga Galimberti izpostavi, je pojem stiske psihiatrije, ki sta ga obravnavala Miguel Benasayage in Gérard Schmit. Avtorja namreč ugotavljata, da »nista pripravljena na probleme, ki niso psihopatološke narave« (Galimberti 2015, 21). Subjekt obravnave naj bi se tako namesto zrenja v prihodnost, kar naj bi bil postulat duševnega zdravja, predvsem izogibal prihodnosti, saj naj ta ne bi predstavljala obljube, temveč grožnjo.

Krivce za tako stanje duha Galimberti pripisuje ravnodušnosti šole in pomanjkanju čustvene vzgoje v šolskem sistemu zaradi čustvene in intelektualne brezbriznosti učiteljev in profesorjev, posledica česar je čustvena nepismenost mladih. Nezmožnost soočanja s čustvi, konflikti in pomanjkanje kakovostnega stika in zdravih odnosov tako v šoli kot družinskem okolju naj bi vodili v brezbriznost, otopenlost in občutek nepredvidljivosti – »spričo tega, na kar nikakor ne pomislimo vnaprej, se sproži v nas prvobitni strah, strah prvega človeka pred svetom, ki si ga ni znal razložiti« (Galimberti 2015, 43).

Slednje težave naj bi tako vodile v simptome, kot so na primer predajanje potrošništvu, poslušanje glasne glasbe, jemanje drog,⁶ predajanje medijskim spektaklom in brezsrčnosti prikazovanja in razkrivanja svojega jaza ter intimnosti v resničnostih šovih,⁷ nasilja in navseza-dnje skrajnih dejanj umora in samomora.

⁶ Oziroma kulturo droge (Galimberti 2015, 78), saj njenim različnim manifestacijam Galimberti posveti kar dobršen kos dela.

⁷ Bržkone v današnjem času še bolj potencirano z vseprisotnostjo družbenih omrežij, ki v letu 2023 predstavljajo še veliko večji delež čustvenega, družabnega in osebnega sveta mladih kot v letu 2007 ob prvem izidu *Grozljivega gosta*.

Galimberti se v *Grozljivem gostu* ne loteva podrobnejšega reševanja krize, temveč se bolj kot ne posveča diagnostiki in pojavnosti nihilizma med mladimi, v zadnjem poglavju pa zgolj okvirno predlaga nekaj širokopoteznih rešitev, kot so oddaljevanje iz psihološkega pogleda, distanciranje od sociološkega pogleda (Galimberti 2015, 137–138) ter večje poudarjanje moči, ekspanzivnosti mladosti, prepoznavanja in pripoznavanja pripadnosti, potreba po potrditvi ter predružačenje koncepta mladosti kot prehodnega obdobja (Galimberti 2015, 142).

Brez sprenevedanja se najprej želim dotakniti slona v trgovini s porcelanom v obliki dejstva, da se Galimberti sicer sklicuje na pojem nihilizma, ki je izrazito Nietzschejev, a hkrati njegova filozofija ne deluje nič kaj ničejansko – ravno nasprotno: že v uvodu se v primerih, kjer govori o glasni glasbi mladih, drogah in samomoru, zdi dokaj moralistična. Kljub temu da izpostavlja problematike, ki se še kako dotikajo prostora mladih,⁸ in da s pomočjo psiholoških dognanj do določene mere sicer analizira nekatere težave, o katerih piše, hkrati tudi pogosto zgreši podstat, ki te težave pogojuje in jo poimenuje s pojmom nihilizma, ki ni, bolj ko se poglobljamo, nič kaj ničejanski. Nietzschejeva praznina namreč, ko pogledamo vanjo, obeta, da bo pogledala nazaj. Galimbertijeva praznina pa deluje kot nekakšen manko, izguba vrednot z zelo izrazito negativno konotacijo, prepletena s pesimizmom, ravno nasprotno od *onkraj dobrega in zlega*. Bržkone se ravno zato zgodi, da občasno zahaja v protislovja, ki jih je težko upravičiti. Poziva k ozaveščanju in opolnomočenju mladih na čustvenem, kulturnem in simbolnem nivoju, a hkrati nekatere za mlade pomembne aspekte subkulture (na primer »glasno glasbo«) zvaja na zgolj sredstva pobega in pozablja na njihov pomen opolnomočenja, s čimer na široko prezre vlogo in pomembnost

⁸ Verjetno so se ga še bolj dotikale v času izida, ko je avtorica tega prispevka še spadala v točno to populacijo, o kateri piše in katero obravnava Galimberti.

avtonomije mladinskih subkultur in v njih nastajajočih skupnosti. Poziva k distanciranju od psihološkega in sociološkega pogleda, češ da mladostniško obdobje pogosto opredeljuje ta podlagi s strahom prežete definicije tega obdobja kot težavnega, zato lahko zgolj s strahom zreta v prihodnost, osredotočena na deviantnost, kar je »znanstvena različica starševskih strahov, ki se napajajo iz bojazni pred prihodnostjo« (Galimberti 2015, 138), a se hkrati sam loteva predvsem socioloških in psiholoških analiz, razlag in pojasnil. Govori o koncu krščanskega vrednostnega sistema in prehodu v znanstveno-tehnološko paradigmo, a se ob moralizirajočih izjavah loteva kritike, ki še predobro spominja na črno-bel vrednostni sistem krščanske morale, pa čeprav brez eksplicitno vidnih teističnih tendenc. Pozivi k ponovnemu osmišljanju imajo tako konotacijo vračanja, skorajšnje nostalgije po časih, ko je bila prisotnost drog, glasne glasbe ali resničnosti šovov manjša, ignorirajo pa dejstvo, da se vsaka generacija sooča s sebi lastno in času skladno simptomatiko in načini soočanja z njo ter da je z zunanjega gledišča pogosto zelo težko razumeti njune nianse. Predvsem pa je pomembno, da pri razpravljanju o mladosti, mladini in kulturi ter problematiki, s katero se soočajo mladi, ne pademo v isto luknjo, v katero vse prepogosto padamo starejši, ko kritiziramo mlade, to luknjo pa je David Finkelhor poimenoval »juvenoia«.

Problem »juvenoia«

Finkelhorjev članek o pojavu, ki ga imenuje »juvenoia«, temelji na raziskovanju pojava spleta v družbeni sferi, še posebej pa na raziskovanju obtožbe, da je prisotnost spleta povečala delinkventno in tvegano vedenje pri otrocih in mladostnikih, kar trdijo mnogi avtorji. Splet naj bi bil bolj pokvarjeno in nevarno okolje kot prej obstoječa razvojna okolja, čeprav to ni velikokrat eksplicirano (Finkelhor 2011, 3). Glavna predpostavka kritikov je, da splet določena tveganja ojačuje in tako prispeva k bolj

tveganemu in bolj delinkventnemu vedenju. Toda Finkelhor take kritike, sploh tiste brez prave podlage, zavrača, saj naj bi bili vzorci, ki jih dejansko opažamo, dramatično drugačni od tistih, pričakovanih glede na zgornje obtožbe. V ZDA naj bi se sočasno s pojavom spleta znižala raven zločinov zoper spolno nedotakljivost otrok, zmanjšalo naj bi se število najstniških nosečnosti, znižalo naj bi se število samomorov, zmanjšal pojav nasilništva med mladimi. Vseeno na podlagi teh podatkov ne moremo prehitro sklepati, da je splet bodisi veliko bolj varno bodisi nedolžno okolje kot katerikoli drugo, poleg tega pa ni edino, ki vpliva na zgoraj našete pojave, a navedena statistika nam vseeno dovoljuje vsaj skepto do hipoteze o ojačanju deviantnosti. Finkelhor namesto teze o deviantnosti predlaga hipotezo, da je učinek spleta varovalen in ne ogrožajoč, ter da prej duši kot ojačuje deviantno vedenje (Finkelhor 2011, 8). Temu v prid našeje nekaj primerov: splet naj bi zmanjševal dolgčas in odtujevanje med mladimi, omogočal naj bi varnejše samostojno raziskovanje na družbenih, intelektualnih in fizičnih področjih, omogočal naj bi večjo zaznavo deviantnosti in povečal možnosti nadzora, saj vsak na spletu pušča svoj digitalni odtis. Kar pa je za nas morda celo bolj pomembno od raziskovanja odnosa med delinkventnostjo mladih in spletom, je odgovor na vprašanje, kaj je krivo, da se je spletu brez zadostnih dokazov naprtilo krivdo za vse mogoče: Finkelhor ta pojav poimenuje »juvenoia«, strah pred mladino.

Gre za pojav, pri katerem je strah pred tehnološkimi ali družbenimi spremembami eksplicitno vezan na otroke in njihovo dobrobit. Njegova posledica je moraliziranje v zvezi z mladimi in njihovimi slabimi navadami, ki jim hitro pripisujemo katastrofalne posledice, kot je na primer konec civilizacije ali pa kaj podobno pogubnega. Zapisane primere moraliziranja v zvezi z mladino lahko najdemo že v antiki; Aristotel na primer v *Retoriki* tako opisuje mlade:

»Mladi so po značaju nagnjeni k željam in takšni, da počnejo tisto, kar si zaželi. Od telesnih želja se najbolj prepuščajo spolnemu poželenju in tega ne morejo obvladovati; v svojih željah so spremenljivi in se jih hitro naveličajo, /.../ so vihravi in vzkipljivi ter nagnjeni k temu, da podlegajo jezi. Besa ne morejo brzdati, kajti zaradi čistiljivosti ne prenašajo omalovaževanja, ampak so nejevoljni, če menijo, da se jim godi krivica. /.../ Vse napake zagrešijo zaradi pretiravanja in prenatrženosti /.../« (Aristotel 2011, 246–249).⁹

Tudi iz nedavne preteklosti lahko moraliziranje, povezano z mladino, zasledimo pri praktično vsaki družbeni novosti; Finkelhor piše o knjigi Davida Hajduja *Kuga za 10 centov*, ki govori o pojavu stripov in o tem, kako naj bi nekateri avtorji obtoževali ustvarjalce stripov, da gojijo delinkventno vedenje pri mladostnikih. Drug primer naj bi bila pretirana splošna prestrašenost pred spolnimi predatorji, ki se je v 90. letih pojavljala v ZDA. Finkelhor pojav skuša razložiti na več načinov. Prvi je s pomočjo evolucijske biologije, pri čemer naj bi bil tovrsten strah evolucijska prednost, saj naj bi zaradi tega potomstvu omogočal uspešnejše preživetje. Drugi način je s pomočjo socialnih, tehnoloških demografskih sprememb, ki vodijo vsako generacijo, pri čemer so mlajše generacije bolj prilagodljive in te spremembe hitreje usvojijo, medtem ko starejše skušajo ohranяти že poznane načine življenja, ker jih novo dogajanje navdaja s strahom in zmedo. Tretji način je ta, da se s staranjem spreminjajo naše družbene vloge, ki v obdobju mladosti še niso striktno definirane, sčasoma pa se utrdijo in postopoma vzpostavijo, kar samo po sebi prinaša določeno mero navezave na družbene institucije in posledično tudi strah pred tistimi, ki vrednostnega sistema v zvezi z njimi še nimajo vzpostavljenega. Potem je še občutek nostalgije, s katero starejši velikokrat idealizirajo lastno mladost in posledično tudi sebe in svoje vrstnike v vlogah

mladine. Sledi vprašanje socialne mobilizacije, pri kateri socialni ali pedagoški delavci problem, ki ga želijo rešiti, še dodatno napihnejo, da bi pridobili vsaj nekaj sredstev za njegovo reševanje. Potem je tu še t. i. pojav »stranger danger«, iz katerega je razvidno, da je veliko lažje demonizirati tujce kot pa družinske člane ali otrokom bližje osebe, čeprav raziskave znova in znova dokazujejo, da se večina nasilja dogaja za zaprtimi vrati ožjega družinskega okolja in da so najpogostejši povzročitelji nasilja nad otroki pravzaprav osebe, ki jih otroci poznajo in jim zaupajo.

Rezultat vsega skupaj je, da se namesto preučevanja dejanskih problemov, ki se odpirajo s pojavom nečesa novega v družbi, te demonizira do mere, da se diskurz sprevrže v zgolj moraliziranje, ki ni več produktivno za kakršnekoli rešitve. Predsodki, ki jih imamo glede mlajših generacij, se tako zdijo skoraj univerzalen pojav, toda ko pridemo v stik z dejanskimi nevarnostmi in pastmi, se ravno zaradi posplošenih predpostavk zlahka zgodi, da raje moraliziramo s pozicije nerazumevanja, namesto da bi se v pojave poglobili in jih skušali razumeti ali celo navezali pristen stik z mladimi, njihovo poznavanje lastne bivanjske situacije pa nato jemali kot legitimno.

Upam si trditi, da lahko nekaj podobnega zaznamo tudi v *Grožljivem gostu*, saj Galimberti marsikaj zapiše čez glasno glasbo, spolnost med mladimi in jemanje psihoaktivnih substanc, a pojave problematizira zgolj površinsko, ne da bi njihovo problematičnost natančneje podkrepi. Tu seveda ne želim ignorirati dejstva, da je naslovil nekaj, kar je resna in realna težava – bivanjskih stisk mladih namreč res ne obravnavamo ali pa vsaj ne dovolj učinkovito. Toda moraliziranje in demoniziranje načinov, na katere mladi sami skušajo premagovati stiske, ne pripomoreta dosti k reševanju te težave. Ravno nasprotno – če skušamo vse tako imenovane delinkventnosti širokopotezno in brez razumevanja prehitro strpati v isti koš, se lahko kaj hitro zgodi, da spregledamo pomembne

⁹ Iz prevoda zaradi lažje berljivosti umikam prevajalčeve inserte originalnih zapisov v grščini v oglatih oklepajih.

nianse. Predvsem pa se zgodi, da smo v življenju mladih v tiski vse prehitro zgolj še eden od moralizirajočih pripadnic_kov neke druge generacije, čigar kritika izhaja iz temeljnega nerazumevanja njihove bivanjske situacije, ali pa moralizirajočih akademičark_jev, ki mladim ne poslušamo, ne razumemo in jim skušamo vsiliti svoj (neprimeren, nekompatibilen ali zastarel) vrednostni sistem.

Da bi se torej (vsaj kolikor je le mogoče) izognila juvenojnemu pristopu k bivanjskim stiskam mladih, se želim nekoliko vrniti – k eklektični misli Nietzscheja, najprej pa k njegovim stališčem do izobrazbe.

Vračanje k Nietzscheju

Nietzsche v delu *O prihodnosti naših izobraževalnih ustanov* omenja dihotomijo dveh tendenc izobraževalnega sistema. Prvo poimenuje za težnjo k razširitvi in širjenju izobrazbe, drugo pa za težnjo k zmanjšanju in slabitvi izobraževanja. Na prvi pogled med sabo ti tendenci nista združljivi.

Razširitev in širjenje izobrazbe naj bi bila ena izmed priljubljenih nacionalno-ekonomskih teorij sedanjosti,¹⁰ cilj in namen izobraževanja pa naj bi bil karseda velik dobiček (Nietzsche 2016, 35). Znotraj take tendence naj bi bilo »osovraženo vsako izobraževanje, ki vodi v samoto, ki postavlja cilje onkraj denarja in zaslužka, ki terja veliko časa: takšne drugačne izobraževalne težnje se običajno odpravljajo

¹⁰ Pri čemer moramo seveda opomniti, da je Nietzschejeva sedanjost v tem primeru obdobje med letoma 1872 in 1874, ko je razprava nastajala. Nietzsche je v tistem času služboval kot profesor klasične filologije v Baslu in se soočal z zgroženo strokovno recepcijo *Rojstva tragedije iz duha glasbe*, pruski izobraževalni sistem pa je bil takrat razdeljen na Volksschule in Gymnasium. Prva je bila ljudska šola, namenjena splošnemu izobraževanju nižjih slojev, v kateri so se pripravljali na »praktične dolžnosti vsakdanjega življenja /.../. Od njih ni bilo pričakovati, da bodo udeleženi v razkošju sekundarne izobrazbe« (Ringer 1967, 128). Druga pa je bila gimnazija, ki je svoje učence pridobivala predvsem iz pripravljalnih zasebnih šol in je bila tako dostopna predvsem otrokom pripadnikov višjega družbenega sloja.

kot 'višji egoizem' ali 'nemoralno izobraževalno epikurejstvo'. /.../ Človeku je dovoljeno le toliko kulture, kolikor je to v interesu koristi, a se toliko od njega tudi zahteva« (Nietzsche 2016, 36). Obče izobraževanje pogosto deluje tudi kot represivni aparat države, skorajšnja indoktrinacija:

»Ponekod država sama, zavoljo lastne eksistence, stremi k največji možni razširitvi izobraževanja, saj se še sama zmeraj smatra za dovolj močno, da tudi najmočnejšo težnjo po emancipaciji, kot posledico izobraževanja, zmore obdržati pod svojim jarmom.« (Nietzsche 2016, 37).

Na drugi strani pa izpostavi tudi poziv k zmanjševanju izobrazbe, pri čemer se je znotraj širitve znanosti posameznik malodane prisiljen specializirati za neko določeno, ozko začrtano področje. »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« (Nietzsche 2016, 38). Slednje vse predobro spominja na znanstvenika, ki v svojo specializacijo vlaga leta in leta študija, sredstev, truda in navsezadnje plezanja po akademski prehranjevalni verigi, ko v stroki doseže neki udoben položaj, pa cele dneve preživlja ob preučevanju enega samega zelo specifičnega pojava.

»Izkoriščanje človeka v korist znanosti je danes namreč predpostavka, ki se brezsravno sprejema vsepovsod. Kdo se še sprašuje, kakšna je vrednost znanosti, ki tako vampirsko izrablja svoje stvore? Delitev dela v znanosti praktično stremi k istemu cilju, h kateremu tu in tam teže religije: k zmanjševanju izobraževanja, celo k njegovemu uničenju« (Nietzsche 2016, 39).

Marsikaj v Nietzschejevem besedilu bi lahko označili kot problematično, malodane popolnoma nasprotno osnovni razsvetljsko navdahnjeni tezi tega prispevka. V spremni študiji k slovenskemu prevodu Tadej Pirc kontekstualizira

besedilo predvsem skozi pojem *mizarhizma* in izravnavanja (Pirc 129), ki ju Nietzsche sam sicer ne omenja, a je z njima mogoče vsaj deloma kontekstualizirati glavno tezo, znotraj katere se pojavljajo izjave, kot so kritika tako imenovane nemške naloge,¹¹ žurnalistike,¹² imenovanje najsplošnejše izobrazbe z barbarstvom (Nietzsche 2016, 37), poveličevanje in hkratna kritika tako imenovanega *nemškega duha* in *nemštva* v primerjavi z drugimi narodi ali kulturami in ne nazadnje krik lika filozofa, ki v dialogu izreka večino stališč, da »nimamo nobenih izobraževalnih ustanov, nimamo nobenih izobraževalnih ustanov!« (Nietzsche 2016, 89).

V tem pogledu so, tako kot praviloma pri Nietzscheju, izjemno pomembni interpretacija, kontekstualizacija in morda še soočenje s posledicami, ki so za nas lahko skrajno neprijetne. Razlog, zakaj se na tej točki sploh lotevam omembe njegove teorije izobraževanja, ki se zdi precej nasprotujoča teorijam drugih obravnavanih avtorjev, je predvsem ta, da bi osvetlila, kako zelo neničejansko je pravzaprav delo Umberta Galimbertija, nato pa tudi želja, da bi Galimbertijevo teorijo s pomočjo originalnega misleca nihilizma skušala izboljšati.

Nietzsche se močno upira utilitarističnim pristopom, in to ne zgolj glede mišljenja o izobrazbi, temveč kakršnegakoli mišljenja. Eden od razlogov za tako stališče, kot v spremni študiji omenja Pirc (2016, 130), je lahko nevarnost mizarhizma. Nasprotovanje ne samo demokratičnemu sistemu izobraževanja, ampak tudi demokraciji na splošno se danes, več kot stoletje kasneje, v kontekstu pozivov in prizadevanj k vedno večji demokratizaciji medijev, družbe in države seveda zdi še toliko bolj vprašljivo, a

¹¹ Ki jo prevajalec kontekstualizira s pojasnilom, da je šlo za pojem šolskega spisa pri pouku nemščine (Nietzsche 2016, 48).

¹² Za katero je pomembno dodatno pojasnilo prevajalca, da bi lahko pojem lažje razumeli s pomočjo današnjega rumenega tiska (Pirc 2016, 149); tako na neki način vpelje pomembno razlikovanje med današnjim pojmom novinarstva in Nietzschejevo uporabo pojma žurnalistike.

Nietzschejeva kritika temelji na problematiki povsem druge dimenzije, kot se zdi sprva. Kot primer lahko navedemo pojem izravnavanja, ki se kaže kot »neposredna kavzalna vez, ki poteka vse od demokratičnih teženj k selektivni izključitvi vsega in vsakogar izjemnega ali izrednega in, naposled, do sovražnega resentimenta do vsega *višjega*, bodisi kulture bodisi vlade« (Pirc 2016, 137). Gre torej za povezanost z Nietzschejevim konceptom resentimenta. Nietzsche pojem mizarhizma originalno uporabi v 12. poglavju *H genealogiji morale*:

»Demokratična idiosinkrazija proti vsemu, kar vlada in hoče vladati, moderni *mizarhizem* (da skujemo grdo besedo za grdo stvar) se je polagoma premestil in preoblekel v duhovno, v najduhovnejše /.../. Pod pritiskom te idiosinkrazije se v ospredje postavlja »prilagajanje«, se pravi neko drugorazredno aktivnost, zgolj reaktivnost, celo življenje samo so definirali kot vedno bolj smotno notranje prilagajanje zunanjim okoliščinam (Herbert Spencer). Toda s tem spregledamo bistvo življenja, njegovo *voljo do moči* ...« (Nietzsche 1988, 264–265).

Glavna kritika torej sloni na dejstvu in izkušnji šolskega sistema kot nečesa, kar deluje izravnalno na dva različna načina, mizarhizem pa kot modus prezira do vsega izstopajočega, ki se kaže tudi skozi tendenco uniformnosti izobraževalnega sistema in težnje po uniformnem oblikovanju posameznikov, ki so v njem udeležene_i. Prav tako pa Nietzsche socialni darvinizem kritizira še dodatno s pozicije, da se trudi biologizirati krščansko moralno tradicijo, kar hudo spominja tudi na zgoraj izpostavljeno interpretacijo, da Galimberti moralizirajoči ton svojih obtožb sicer utemeljuje na spoznanjih sodobne psihologije, a kljub temu ne izstopa iz krščansko navdahnjenega moralnega sistema, kvečjemu ga z znanstvenimi ugotovitvami skuša le še utrditi.

Nietzschejevo teoretiziranje je tako za več dimenzij oddaljeno od Galimbertijevega, ki sicer prevzame pojem nihilizma, a se reševanja

problema loti prav s pomočjo konceptov, ki jih Nietzsche sam ostro kritizira. Glavna distinkcija, ki jo moramo na tej točki začrtati, pa je, da Nietzsche pravzaprav ne govori o izobrazbi kot taki, temveč kot instrumentu – bodisi v obliki nekakšnega protoideološkega aparata sistema, kot orodja mizarhizma in izravnavanja, bodisi načina izoblikovanja nadčloveka, če je izobrazba le sposobna ustvariti po njegovem mnenju pravo izobraževanje, ki »se prične z nasprotjem vsega tega, kar se sedaj slavi kot akademska svoboda, s poslušnostjo, s podrejanjem, z disciplino, s služabništvom« (Nietzsche 2016, 123).

Pomembno je tudi znova poudariti, da Nietzsche kot udeleženec – in v času nastajanja predavanj tudi predavatelj – v sistemu visokega šolstva govori o problematiki specifičnega časa in prostora, ki ni nujno kompatibilna z idejo splošnega izobraževanja, kot ga poznamo danes. Pravzaprav je delitev na *Volksschule* in *Gymnasium*, ki so jo poznali v pruskem izobraževalnem sistemu 19. stoletja, v katerem je bil udeležen tudi Nietzsche, zelo konkreten prikaz dveh tendenc, o katerih govori. Prva vrsta šole se je ukvarjala z zelo praktičnimi znanji in v splošnem ni omogočala širših splošnoizobraževalnih vsebin niti napredovanja v drugo, ki pa se je ukvarjala s »plemenitejšimi« izobraževalnimi cilji. Njuna delitev je zelo dobro opravljal nalogo razkoraka med družbenimi razredi, obenem pa reproducirala tudi anomalije, o katerih piše Nietzsche. Težnja po razširitvi in širjenju izobrazbe je bila na tem konkretnem primeru pristopa predvsem v splošni izobrazbi nižjih družbenih razredov, to pa z namenom vzpostavljanja večšin in znanj, ki so jim omogočala predvsem dobro izpolnjevanje vlog zgolj in samo znotraj lastnega družbenega razreda; težnja k zmanjšanju in slabitvi izobraževanja pa se je nagibala k pridobivanju znanja, ki je omogočalo reproduciranje kapitala znotraj višjega družbenega razreda. Prva sama na sebi ni omogočala vsebin, ki bi širile duha, večale avtonomijo posameznika in spodbujale sposobnosti kritičnega razmišljanja, druga

pa se je sprevrgla v ciljno usmerjen sistem za ozko specializacijo in kot taka tudi ni omogočala plemenitejših smotrov – ali pa jih je celo onemogočala –, ki naj bi jih visoka izobrazba dosegala. Obe anomaliji sta, sicer v drugačnih pojavnostih, vidni tudi danes – pojavljajo se pozivi k poučevanju vse bolj praktičnih vsebin tako v osnovni in srednji šoli kot na univerzitetnem nivoju, hkrati pa se znova in znova pojavljajo zasebne izobraževalne ustanove, ki sicer poučujejo bolj intelektualne vsebine, a so zaradi načina financiranja in delovanja v praksi povečini rezervirane za izobraževanje elite. Še pogosteje pa se pojavljajo zasebne izobraževalne ustanove, ki v zameno za plačilo omogočajo pridobitev nekakšnega simulakra izobrazbe, potrdila o opravljeni izobrazbi, certifikata brez dejanske izobrazbe, kaj malo pa imajo opraviti z dejanskim univerzitetnim načinom delovanja, raziskovanja in splošnega prispevka k stroki.

Nietzsche tako bolj kot nesposobnost zadostiti čustvenim in bivanjskim potrebam mladih ali pojav nihilizma med mladimi kritizira sistem izobraževanja, znotraj katerega se reproducirajo in vrtijo ene in iste prakse, ki so namen same sebi ali pa siromašenju potencialne intelektualne veličine, ki bi jo kakovostna izobrazba lahko omogočala.

Zgoraj opisano je primer, pri katerem skušamo Nietzschejevo stališče združiti s trenutnim stanjem družbe, demokracije, neoliberalističnega kapitalizma in izobraževalnega sistema znotraj njiju. Toda tako demokracija kot kapitalizem in neoliberalizem so izrazito neničejanski – zato je treba na tem mestu pogledati tudi v nasprotno stran in poudariti še radikalnost Nietzschejeve misli, ki jo Ansgar opisuje kot »tako radikalno /.../ in tako pretresljivo, da si zaposleni v izobraževalnih institucijah praviloma ne morejo priznati njenih posledic v vsej polnosti (in uničevalnosti) zase in za svoj poklic« (Ansgar 2017, 197).

Naprej v skrajnost

Nietzsche od bralca na več mestih eksplicitno zahteva preziranje izobrazbe, denimo: »Tretja in najpomembnejša zahteva je naposled to, da v nobenem primeru ne sme,¹³ kot to počne moderni človek, prenesto vsiljevati sebe in svoje izobrazbe kot nekakšnih gotovih meril ter kriterijev vseh stvari« (Nietzsche 2016, 11); ali pa celo preziranje samega lika Velikega učitelja, kot je na primer Zaratustra, ki svojim učencem v slovo pomenljivo zabrusi: »Resnično, svetujem vam: pojdite stran od mene in branite se Zaratustre! In še bolje: sramujte se ga! Mogoče vas je ogoljufal« (Nietzsche 1999, 89). V luči tega lik filozofa, ki govori o pravi izobrazbi, in izobraževalne ustanove poimenuje kot »institucije za premagovanje življenjske nuje, četudi obljublajo, da bodo izobrazile uradnike ali trgovce ali oficirje ali veletrgovce ali kmete ali zdravnike ali tehnike« (Nietzsche 2016, 86). Odgovor na vprašanje, od kod vznika ta zamerljivost, pa verjetno tiči v istem grmu kot odgovor na vprašanje, od kod ves prezir do civilizacijskih praks, ki so pri Nietzscheju največkrat tarča kritike in posmeha. Ansgar v članku *Awaiting Education: Friedrich Nietzsche On the Future of Our Educational Institutions* radikalnost Nietzschejeve misli povzame po naslednji liniji: sprva gre za obljubo prave izobrazbe, ki naj bi bila mogoča šele s prihodom velikega učitelja. A ta učitelj nikoli ne prispe, in vsi, ki so željni izobrazbe, so obsojeni na večno čakanje nanj. S smrtjo Boga in z njim povezanih usmeritev človeštvo ostane brez podstat, na kateri bi lahko trdno stalo, hkrati z njo pa izgubi tudi trdnost civilizacijskih sistemov in praks, ki so bolj kot ne zgolj reproduciranje nakopičenih posledic slepega sledenja tradiciji. Tistim, ki so vanjo nerazdružljivo vpeti, ne preostane drugega od obrambe vsega, kar jih je oblikovalo, tistim proti vrhu akademske prehranjevalne verige pa še toliko bolj, saj jim ta paradigma nudi tudi veliko ugleda in družbene moči. »Problem s tem pozitivnejšim,

optimističnim branjem je, da vse prehitro poteši našo potrebo, da bi izobraževanje rešili pred samim seboj« (Ansgar 2017, 201). Strah pred spoznanjem, o katerem govori, spominja na kultni Nietzschejev izrek: »In če dolgo gledaš v brezno, tudi brezno pogleda vate« (Nietzsche 1988, 80). Zato se preželjno obračamo stran, iščoč kakršnokoli referenčno točko, na kateri bi lahko utemeljili obstoječi ali pa reformirani izobraževalni sistem. A realnost je taka, da se ne bi smeli zanašati na lik velikega učitelja ali mentorja, da bi kot *deus ex machina* razrešil gordijski vozel, v katerem smo se znašli. Poti, trdi Nietzsche, ni mogoče prehoditi s pomočjo avtoritete, ker sam koncept avtoritete ali vodstva izniči možnost resničnega spoznanja – »pravi vzgojitelji so lahko zgolj osvoboditelji« (Nietzsche 1997, 129).

Vloga osvoboditelja se izkaže celo za ključno v procesu, saj se je praktično nemogoče povsem samostojno osvoboditi nakopičenih posledic tradicije. Tako ostajamo v večno sestradanem stanju, čakajoč Godota v obliki rešitve ali izhoda iz nevzdržnega stanja. Odgovor, ki ga Nietzsche sicer začrta v kasnejših delih, je zgolj v mukotrpnem samoizpraševanju in odkrivanju načinov, kako se izobraziti v nasprotju z lastno dobo, lastnim časom, in v nasprotju z izobraževalnim sistemom, ki ga ta narekuje. »Vzoren učenec, ki je najslabša vrsta učenca« (Ansgar 2017, 206), ne more nikoli preseči vloge učenca ali izstopiti iz nje. Ali povedano drugače: »Slabo plačujemo učitelju, če zmeraj ostanemo samo učenci« (Nietzsche 1999, 90). Lastno dobo in njene omejitve, pristranskosti in zablode (s katerimi smo odraščali in jih mimogrede posvojili kot nedvomne resnice) lahko presežemo šele, ko smo sposobni vsemu, kar nam je domače in poznano, nakloniti dobršno mero dvoma in navsezadnje tudi sovraštva. »Nietzsche argumentira, da smo ujeti, ker je odrešitev iz naše obstoječe zagonetnosti skoraj nemogoča (kultura je namreč preveč pokvarjena) in ker je naša želja po odrešenju, kot jo prikladno čutimo, že sama po sebi taka, da nam je usojeno, da bomo

¹³ Bralec, op. a.

čutili zgolj razočaranje« (Ansgar 2017, 207).

Vzrok nihilizma se tako skriva veliko globlje, kot mu pripisuje Galimberti. Dotika se samih temeljev vsakdanjega sveta, v katerem odraščamo, delujemo, živimo, ljubimo, trpimo, se veselimo, žalostimo in umiramo; dotika se dejstva, da smo kot sleherniki vnaprej obsojeni na propad, in izobraževalni sistem je tisto, kar nas še dodatno ukaluplja v to tragično vlogo.

»Človek, ki si ne želi pripadati množici se mora prenehati jemati zlahka in slediti svoji vesti, ki kliče: 'Bodi samosvoj! Vse, kar sedaj počneš, razmišljaš in si želiš, ni zares tvoje.' /.../ In vsaka mlada duša noč in dan posluša ta klic in trepeče ob njem, ker ob ideji osvoboditve čuti tudi zlo slutnjo razsežnosti sreče, ki je nikakor ne more občutiti, dokler je vklejnjena v spone strahu in običajev. In kako turobno in nesmiselno je lahko življenje brez te osvoboditve!« (Nietzsche 1997, 127–128).

Glavni problem tako morebiti niti ni manko čustvene vzgoje ali prizadevanj, da bi otroke in najstnike bolje *pripravili* na svet in življenje, temveč da ves izobraževalni sistem teži k temu, da bi vase sprejel in iz sebe izpljunil čim bolj uniformirane in konformne učenke *_ce*. Poučevanim jemljemo vsako trohico individualnosti, ki je ne moremo instrumentalizirati, monetizirati ali kako drugače izkoristiti v svoj prid. Voja proti upornosti in odklonskosti, vključno z demoniziranjem tako imenovanih *odklonskih vedenj*, je konec koncev zapisana v vzgojnih ciljih prenekaterih vzgojno-izobraževalnih ustanov.

Širše pretresanje samih temeljev, na katerih stojijo naša družba, kultura in civilizacija, je najverjetneje projekt, ki bi zahteval širšo raziskavo, kot je mogoča v okvirih tega prispevka, a nam zgoraj opisana radikalnost Nietzschejeve misli vseeno lahko vsaj namigne glede smeri, v katerih bi lahko našli nekaj odgovorov na danes najbolj pereče probleme v aktualnem izobraževalnem sistemu. Predvsem pa nam daje

vedeti, da je projekt revolucije poučevanja, kot bi ga na podlagi radikalne Nietzschejeve misli lahko zasnovali, neprimerljivo globlji od nekačnega praskanja po površini, pri čemer ne bi preizprašali prav vseh zgodovinskih temeljev vzgojno-izobraževalnih praks, kot jih poznamo danes, in družbenih sistemov, znotraj katerih se nahajajo, na katerih temeljijo. Še najbolj zgrešeno pa si je prisvajati pojem nihilizma za namen moraliziranja, definiranja krize vrednot in poudarjanja pomembnosti čustvene vzgoje, ki je lahko zelo blizu tudi čustveni zlorabi – zlasti ko govorimo o odraščajočih bitjih.

Zaključek

Galimberti in Nietzsche se dotikata predvsem kritike teorije in prakse za današnjim prepletom vzgoje, izobraževanja in institucij, znotraj katerih naj bi potekala. Sicer je ob podrobnem branju postalo jasno, da vzgojno-izobraževalni sistem avtorja kritizirata iz radikalno drugačnih gledišč – na neki način bi lahko trdili, da se Galimberti za razliko od Nietzscheja dotika predvsem vzgojnega aspekta izobraževalnega sistema, kot ga poznamo. Njegova kritika sledi tezi, da je šolski sistem prenasičen z enciklopedičnim znanjem, količina katerega krepko posega v prostor, ki bi moral biti namenjen vzgojnemu delu izobraževalnega sistema, zaradi česar nastaja manko *čustvene vzgoje*, ki ga v neoliberalističnem sistemu težko nadomestijo tudi druge vzgojne instance, na primer starši, roditelji, vrstniki. Nietzsche pa kritizira predvsem izobraževalni aspekt izobraževalnih ustanov in trhle oziroma neobstoječe temelje, na katerih stoji. Simptom, ki kaže, da je izobraževanje, kot ga poznamo, precej daleč od tega, da bi posamezniku omogočalo intelektualno, strokovno in konec koncev tudi osebnostno rast, je pri vsej kritiki verjetno še eden izmed najblajših simptomov krize, ki jo Nietzsche izpostavlja.

Namesto da bi izobraževanje osvobajalo, je bodisi usmerjeno vse preveč v praktične

veščine, ki posamezniku omogočajo zgolj in samo produkcijo, ali pa v visoko specializirane intelektualne vode, kjer pa lahko umanjka prostora za širino. Kot sem že namignila, sta obe kritiki relevantni tudi danes, ker se pomanjkljivosti, o katerih pišeta Nietzsche in Galimberti, niso izkoreninile, v nekaterih pogledih so se celo še poglabile.

Pomembna opazka je torej, da je moraliziranje v zvezi z učenci (in konec koncev tudi njihovimi starši) nekaj, čemur se moramo, če iz njih želimo ustvariti samostojne – in ne konformne – posameznice_ke, izogniti. Pustiti jim moramo tudi zametke dvoma, ki se jih tako zelo trudimo izkoreniniti, in jim dovoliti dovolj samostojnosti, da nas naposled zapustijo in si drznejo pomisliti tudi na to, da smo jih morda ogoljufali. Vzoren učenec je po Nietzscheju namreč najslabša vrsta učenca, ker se v izobraževalni sistem konformira do te mere, da se je sposoben izobraževati zgolj času primerno in vzorno.

Naslednje, kar želim izpostaviti, pa je pomembnost pazljivosti glede kombiniranja Nietzschejeve filozofije z drugimi, njegovi misli ontološko zelo oddaljenimi koncepti. Nevarno je, da se pri pojmovanju ničejanske kritike osredotočamo zgolj na psihoanalitično ali sociálnodinamično kritiko izobraževanja in vzgoje. Razredčena verzija Nietzschejeve filozofije se praviloma izkaže za preveč površno – revolucionarna misel, ki je derevolucionizirana in adaptirana za okolje, ki ga sama sicer radikalno kritizira, pač ni več enako radikalna misel kot tista, iz katere izhajamo. In radikalnost Nietzschejeve misli je nekaj, česar ne moremo odstraniti ali omiliti brez resnih posledic. Prisvajanje Nietzschejevih konceptov tako, da bi preživel znotraj duha, časa in prostora, ki jih sam zelo očitno ves čas kritizira, je nemogoče, ne da bi njegovo misel iznakazali.

Če bi torej poskušali bolje začrtati povezavo med nihilizmom in mladimi, je sprva najpomembnejši korak, da nihilizmu ne dodajamo zlovesče zvonečega poimenovanja »grozljivi

gost«, marveč si priznamo in nikdar ne pozabimo, da gre za univerzalen človeški pojav. Odveč je tudi moraliziranje o mladih in konkretnih pojavnostih njihovih načinov spoprijemanja s konkretnimi bivanjskimi stiskami. Morebiti je rešitev v tem, da prenehamo s pretvarjanjem, da je stiska nekaj, pred čimer lahko mlade obvarujemo, in jo pričnemo dojemati kot inherenten del življenja. S tem seveda ne želim izključiti konkretnih programov ali teženj, da bi izboljševali materialne in čustvene pogoje odraščanja predvsem ranljivih mladih, temveč skušam osvetliti predvsem pretvarjanje, da bi, če bi nekaj delali bolj prav, lahko povsem izkoreninili težavne aspekte človeške eksistence.

Sama se nagibam k radikalno drugačnim rešitvam od tistih, za katere se odločamo dandanes in ki se vsakič znova izkazujejo za neučinkovite. Moraliziranje bi bilo bolje nadomestiti z radikalnim sprejemanjem. Biologizacijo uma in duševnih stisk bi bilo bolje nadomestiti s kakovostnimi pristopi k obravnavanju konkretnih stisk, v katerih se posameznice_ki znajdejo. Problematike, ki jo skušamo reševati s konceptom »vojne proti drogam«, bi se bilo treba lotiti na drugačne načine, začenši s prenehanjem razmišljanja o vojskovanju. Koraki, ki se marsikje že izkazujejo za uspešne, se dotikajo predvsem izboljševanja materialnih in čustvenih pogojev odraščanja izključenih družbenih skupin, ki po drogah posegajo zaradi želje po premagovanju takih in drugačnih stisk. Spolno vzgojo po principu nagovarjanja k abstinenci bi bilo treba nadomestiti s sprejemajočim, vključujočim pristopom, ki bi jo detabuiziral in se poleg bioloških aspektov spolnosti loteval predvsem njenih psiholoških in družbenih vidikov. Vsebine in pristopi v izobraževanju ne bi smeli biti tako siromašni in utilitaristično naravnani, saj taki, kot so, delujejo predvsem ukalupljajoče za večino, za tiste, ki se kalupu ne morejo prilagoditi, pa izključevalno. Šolo in pouk bi bilo treba predrugačiti, kar ima daljnosežne posledice za ves izobraževalni sistem in stroke, ki so z njim nerazdružljivo povezane – in pri tem filozofija ne predstavlja nikakršne izjeme. Upam si trditi,

da je celo bolj v škripcih kot marsikatera druga veda, znanost ali stroka, saj sta dvom in spraševanje tako integrirana v njeno jedro, da se težje pretvarja, da ne vidi vseprisotnih črvivih delov sistema, v katerem nekako mora delovati. In ravno to, da je najbolj v škripcih, je hkrati lahko njena največja prednost.

Literatura

Allen, Ansgar (2017). »Awaiting Education: Friedrich Nietzsche On the Future of Our Educational Institutions«. *Philosophical Inquiry in Education* 24, št. 3: str. 197–210.

Finkelhor, David (2011). The Internet, Youth Safety and the Problem of "Juvenoa". New Hampshire: University of New Hampshire, Crimes against Children Research Center. Dostopno na: <https://www.unh.edu/ccrc/sites/default/files/media/2022-02/juvenoa-paper.pdf> (8. 8. 2023).

Galimberti, Umberto (2015). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Prevedla Veronika Simoniti. Ljubljana: Modrijan.

Hutter Horst and Eli Friedland (2015). *Nietzsche's Therapeutic Teaching: For Individuals and Culture*. London: Bloomsbury Academic an imprint of Bloomsbury Publishing Plc.

Nietzsche, Friedrich (1988). *Onstran Dobrega in Zlega: Predigra k Filozofiji Prihodnosti; H Genealogiji Morale: Polemični Spis*. Prevedli Janko Moder, Teo Bizjak in Ivan Urbančič. Ljubljana: Slovenska Matica.

Nietzsche, Friedrich (1997). »Schopenhauer as Educator«. *Untimely meditations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nietzsche, Friedrich (1999). *Tako je govoril Zaratustra*. Prevedel Janko Moder. Ljubljana: Slovenska matica.

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

Pirc, Tadej (2016). »Nietzsche o prihodnosti demokratičnih izobraževalnih ustanov«. *O prihodnosti naših izobraževalnih ustanov*. Str. 127–152. Gornja Radgona: A priori.

Ringer, Fritz K. (1967). »Higher Education in Germany in the Nineteenth Century«. *Journal of Contemporary History* 2, št. 3: 123–38.

Štempihar, Marko (2020). *Eseji iz kritične pedagogike: o solidarnosti in skrbi za obče dobro v neoliberalnem svetu*. Ljubljana: Sophia.

Meditacije o(b) Meditacijah

Že približno 25 let dijake pripravljam na maturo iz filozofije. Za klasični filozofski tekst, ki ga podrobno, v skladu z izpitnim katalogom obravnavamo, izberem(o)¹⁴ Descartesove *Meditacije*. Preden se teksta lotimo z dijaki v šoli, ga najprej preberem sam. Pred leti, ko sem včasih tudi kot zunanji ocenjevalec na maturi popravljajl eseje, ki so obravnavali odlomek iz *Meditacij*, sem pred popravljanjem komentarjev knjigo vselej še enkrat prebral. Iz zgoraj zapisanega je razvidno, da sem ta klasični filozofski tekst prebral že več kot petdesetkrat.

Ob tem sem se že pred leti (za)čudil, kako je mogoče, da se teksta ne naveličam, saj znam posamezne odlomke že na pamet. Verjetno je možnih več razlag, a moja gre v smeri, da gre za »živ¹⁵ in odprt tekst«, ki bo v kontekstu filozofije vedno/večno aktualen¹⁶.

Drugo (za)čudenje se je zgodilo pred nekaj leti, ko sem dojel, da Descartes v *Meditacijah* dejansko govori o svojih meditacijah, o svojih duhovnih izkušnjah in spoznanjih. Seveda je šlo za čudenje nad lastno »slepoto«, za katero sem poskušal najti (morebitne) vzroke:

A) Moj študij filozofije je potekal predvsem na način, ki ga Pierre Hadot v svojem delu *Kaj je antična filozofija* jasno povzame:

¹⁴ Gre za mojo izbiro. Dijakom na začetku povem, zakaj menim, da je Descartes najboljša izbira. Moji argumenti gredo nekako takole: Platon in Aristotel sta časovno (zelo) oddaljena; Nietzsche je zelo specifičen filozof in morda ne bi bil vsem všeč. Predvsem pa poudarim, da Descartes obravnava (vse) bistvene filozofske probleme in jih poskuša rešiti na svoj, izviran način.

¹⁵ Z »živostjo« tukaj merim na Descartesovo spoznanje, na (njegovo) samozavedanje, ki je vedno v določenem (zgodovinskem) Trenutku, a hkrati deleži tudi v Večnosti oziroma Absolutu. Ali kot je to Hegel lepo zapisal: Človek se zaveda Boga do te mere, do katere se Bog zaveda človeka.

¹⁶ Ta tekst pišem ob začetku šolskega leta 2023/24 in lahko povem, da se veselim ponovnega branja *Meditacij* – z dijaki.

»Univerzitetna filozofija je torej še vedno v položaju, v kakršnem je bila v srednjem veku, se pravi, da je še vedno dekla – včasih dekla teologije, [...] včasih dekla znanosti, vsekakor pa vedno dekla zahtev splošne organizacije izobraževanja« (272)¹⁷.

- B) Čeprav sem v tekstih vseh klasičnih filozofov – naj omenim le nekatere: Heraklit, Sokrat, Platon, Aristotel, Descartes, Spinoza, Hegel, Wittgenstein – jasno prepoznaval sledi njihovih duhovnih spoznanj, njihovih meditacij, se o tem ni govorilo. Morda upravičeno, saj gre za Ne-izrekljivo. Ko pogledam nazaj, bolje razumem, zakaj sem izbral za naslov svoje diplomske naloge prav *Problem izražanja končne resnice v zen-budizmu*.
- C) Kot učitelj filozofije se trudim biti korekten, s tem mislim tudi na vidik »korektnosti«, da v pouk filozofije zavestno ne vnašam svojih osebnih stališč in pogledov; (če bi imel lastno – filozofsko – šolo, bi bil namreč osrednji predmet meditacija, v različnih oblikah); vprašanje je seveda, koliko mi to uspeva. Kakorkoli, morda je to prav bistveni razlog, da sem dolga leta spregledoval (ali celo potlačeval?) meditativni aspekt *Meditacij*, pa tudi filozofije kot take ...
- D) Resen pogovor o resni meditaciji in spoznanjih, ki izhajajo iz nje, slej ko prej vpelje tudi vprašanje o Absolutu, o Bogu ... Kar pa je zopet lahko zelo nerodno, saj govorimo o javni šoli, ki je po zakonu laična. Res je, da tudi Descartes v svojih *Meditacijah* največ govori prav o Bogu, a to je Descartes. Kako naj gimnazijski učitelj filozofije (spre)govori o Absolutu, o svojih meditacijah »na tem področju«? Morda je umetnost, poezija pravi način? Morda še bolje: naj dijaki sami spregovorijo, s pomočjo haiku poezije, o svojih lastnih meditacijah.

¹⁷ Povzeto po Bobnič 2010.

Vrnimo se k Descartesu in njegovim *Meditacijam*. Že sam naslov je dovolj zgovoren. Poleg naslova pa Descartes že v prvem poglavju prve meditacije zapiše: »... *O pravem času sem torej danes osvobodil svoje misli vseh skrbi, poskrbel za nemoten mir, se umaknil v samoto in tako se bom naposled resno in sproščeno posvetil podiranju svojih mnenj*« (Descartes 1988, 49). Res je, da avtor ne omenja besede »meditacija«, pač pa govori o »podiranju svojih mnenj«, kar bi lahko imeli za sinonim meditacije.

Še bolj jasno Descartes opiše svoje »početje« na začetku tretje meditacije, ki nosi naslov *O bivanju Boga*:

»Zdaj bom zaprl oči, si zatisnil ušesa, odvrnil vse čute, iz zavesti bom zbrisal tudi vse predstave o telesnih stvareh ali jih, ker je to komajda mogoče, vsaj štel za prazne in lažne; samo s seboj bom govoril, se zazrl globoko vase in skušal polagoma postajati sam sebi bolj znan in domač ...« (Ibid., 65).

Če nismo dovolj pozorni, lahko v uvodu v četrto meditacijo hitro spregledamo, da Descartes zopet govori o svojih lastnih meditacijah, ki pa jih zelo spretno naveže¹⁸ na filozofsko razpravo:

»Tako sem se te dni navadil odvrčati misel od čutov, tako temeljito se je v meni utrdila zavest, da resnično dojemamo o telesnih stvareh neznansko malo, o človeškem duhu pa da umemo mnogo več in še veliko več o Bogu, da že sedaj brez vsake težave odvrnem misel od imaginabilnih stvari domišljije in jo, ločeno od vsakršne materije, uperim zgolj k inteligibilnim. In res imam mnogo bolj razločno idejo človeškega duha, kolikor je misleča stvar, ki ni razsežna po dolžini, širini in globini in nima nobene druge telesne lastnosti, kakor idejo kakršne koli telesne stvari ...« (Ibid., 83).

¹⁸ To še posebej velja za prve točke druge, pete in šeste meditacije.

Pred nekaj leti sem tako prišel do ideje, da bi vsako meditacijo »odprl« oziroma uvedel z dijaškimi haikuji¹⁹, ki govorijo o enakem ali celo istem (filozofskem) problemu, o katerem govori tudi Descartes. Pred branjem prve meditacije dijakom razdelim liste; na vsakem so spodnji haikuji.²⁰ Prosim jih, naj jih preberejo ter poskušajo »izluščiti« bistveno »poanto« oziroma bistveno »sporočilo« posamezne pesmi:

Dvom²¹

Ljubila bi te,
a mi horoskop
pravi drugače.
Anja Erbežnik, Gimnazija Vič²²

Ko sem pred leti spraševal dijake, o čem ne dvomijo, me je dijakinja presenetila z odgovorom, da ne dvomi o tem, da jo ima njena mama rada. Pesnica v zgornjem haikuju očitno ima (vsaj) določene dvome glede svojih čustev, ki jih duhovito prelaga na horoskop ...

Ljubi, ne ljubi,
ljubi, ne ljubi, ljubi –
ali pač ne ... ?
Timotej Čížek, Gimnazija Bežigrad

*Pesem jasno prikaže dvom, ki je večen,
enako kot je večna Ljubezen in zaljubljenost*
(Saračević 2021, 93). A pesniku se uspe s dvomom poigrati in napisati duhovito pesem.

¹⁹ Nastanku te ideje je botrovalo zlasti dejstvo, da sem porabil veliko časa za urejanje *Antologije haikujev slovenskih srednješolcev 2001-2021*. Ob ponovnem temeljitom prebiranju in izbiranju dijaških haikujev sem spoznal, da je veliko zelo filozofskih in da jih lahko uporabim pri obravnavi Descartesovih *Meditacij*.

²⁰ Dijakom skopiram več haikujev (od 6 do 10); tukaj sem se omejil le na 3 ali 4.

²¹ Dijakom seveda ne omenjam dvoma, ampak pustim, da sami poskušajo najti »rdečo nit«, ki naj bi povezovala izbrane haikuje (dobijo jih brez komentarjev).

²² Pesmi dijakom skopiram brez imen avtorjev in seveda brez podatkov o šolah. S tem se izognemo nepomembnim komentarjem, kdo koga (ne) pozna, kateri haikuji so bolj ši/slabši, ker so jih napisali dijaki z določene šole ...

Ta dvojina!
Kje je zdaj
njena posebnost?

Klavdija Kolman, Srednja poklicna in strokovna
šola Bežigrad-Ljubljana

Dvojina je ena od posebnosti slovenskega jezika. A dvojina v slovnici se (zelo) razlikuje od dvojine v življenju, v odnosu z Drugim-i. Pesnica se zaveda te dvojnosti dvojine, a se zdi, da ima do nje ironično distanco (ibid., 110). Hkrati pa dvoznačnost dvojine odpira prostor dvomu, ki nastopi v trenutku, ko pesnica začne primerjati realnost s svojimi (verjetno romantičnimi) pričakovanji.

Seveda se dogaja, da je interpretacija (vsaj nekaterih) dijakov lahko zelo drugačna od moje. V zgornjih haikujih vidim določen dvom, negotovost lirskega subjekta. Kakorkoli, pogovor, ki se razvije ob interpretaciji haikujev, je odlično izhodišče za pogovor o dvomu in o Descartesovi filozofski metodi.

Sámozavedanje

O tem, da je sámózavedanje bistveno tako za filozofijo kakor za haiku poezijo, sem v tej reviji že pisal²³. Verjetno se lahko tudi strinjamo, da je sámózavedanje tudi centralni problem *Meditacij*.

Sediva nasproti.
Okus kave mi sleče
še zadnjo masko.
Alja Špicar, Gimnazija Vič

*Želja po pogovoru in po spoznavanju
Drugega je pogosto izražena s povabilom na kavo. Dobro znani okus kave pesnico sprostí, tako da se je pripravljena soočiti z Neznanim, z Ne-znancem, predvsem pa sama s seboj, s svojimi občutki ...* (Saračević 2021, 108). Po Descartesu bi lahko rekli: Pijem kavo, torej sem. Seveda le v primeru, da ne gre za »mehanično«

početje, ampak za (sámo)zavedanje, ki ga je lepo opisala pesnica.

praznina v meni
išče osebo,
da jo naseli
Ela Potočnik, Gimnazija Vič

Praznina je pomemben pojem v azijskih filozofijah. Takšna (eksistencialna) praznina ni »prazen pojem« – omogoča ogromno interpretacij. Paradoks pa je, da nobena interpretacija ni do-končna ... Praznino, o kateri piše pesnica, bi verjetno lahko navezali na praznost, čistost, jasnost uma, ki ni (več) obremenjen z nobeno identifikacijo – in je kot tak (čisti um) svoboden. Takšno stanje, če ga nismo vajeni, pa je lahko hitro neprijetno. Morda si zato pesnica želi določeno identifikacijo, poistovetenje, »določen jaz«, ki bi »praznini dal (konkretno) vsebino« (ibid., 72).

Če navežemo pesem na *Meditacije*, lahko rečemo, da je Descartesa njegov radikalni dvom prav tako pripeljal do »praznine«. ²⁴ V kolikor pa »praznina ni bila popolnoma prazna«, je Descartes radikaliziral svoj dvom: *»Predpostavljam tedaj, da je vse kar vidim, lažno, verjamem, da nikdar ni bilo ničesar, kar mi kaže lažnivi spomin, sploh nimam čutov; telo, oblika, razsežnost, gibanje in prostor so izrodki domišljije. Kaj je tedaj resnično? Morda le to, da nič ni gotovo.«* (Descartes 1988, 55) Vemo, da v nadaljevanju iz te »praznine« – iz »izpraznjenosti« misli in čutnih vtisov – vznikne sámózavedanje, ki ga Descartes v *Razpravi o metodi* zapiše v slavni obliki: Mislim, torej sem.

Pisave
črke na listu
sem to jaz
Žiga Perovšek, Gimnazija Euro šola Ljubljana

²⁴ Descartes v prvem poglavju druge meditacije uporabi besede: »V tako hude dvome me je pahnilo včerašnje razmišljanje, da jih ne morem več pozabiti, in vendar ne vidim, kako naj jih razrešim; ko da bi bil nenadoma padel v globok vrtinec, sem tako zmeden, da ne morem najti nogi opore na dnu (poud. E. S.) ali splavati na površje ...« (Descartes (1988, 55).

²³ V mislih imam tekst Saračević, 2005.

Haiku o jeziku, pisavi, refleksiji in identiteti. Človek je simbolno bitje. Ni človeka brez jezika. Pisava je ena od oblik objektivizacije tako jezika kot človeka. Človek se nenehno spreminja, s tem pa se spreminjata tudi (njegova) pisava in jezik. Pesem ujame trenutek pesnikovega presenečenja nad lastno pisavo. Presenečenje je skrivnostno: ni čisto jasno, kaj je avtorja bolj presenetilo – ali to, da je oblika pisave (zanj) nenavadna, ali to, da je vsebina napisanega sedaj (zanj) presenetljiva ... (Saračević 2021, 55) Zopet bi pesem lahko povzeli: Pišem, torej sem. Zavedam se svojega pisanja, svojega dvoma, torej ...

Duh in telo

Vprašanje, kakšen je odnos med duhom in telesom, je tudi danes aktualno. V poeziji pa se to vprašanje nenehno odpira že zato, ker imamo opraviti z »lirskim subjektom«.

v dušah dveh teles
horizont molči
sredi belega dne
Kristina Toporiš, Srednja poklicna in strokovna
šola Bežigrad-Ljubljana

Horizont je navidezna črta na obzorju, do kamor seže pogled. Horizontu se ne moremo približati, saj se nam nenehno izmika. Zakaj pa horizont v dveh dušah molči? Ker so besede odveč in bi le kalile Neizrekljivo? Ker je besed preveč in odganjajo mejo Neizrekljivega?

Haiku je zvest svoji tradiciji in ohranja Skrivnost, zaveda se, da Neizrekljivega ni moč ubesediti. Molk govori s Tišino in razpira Neizrekljivo (ibid., 108).

nekaj za dušo
topla postelja in on
jazz
Julija Lubej, Šolski center Celje, Gimnazija Lava

Haiku in jazz imata veliko skupnega: združevanje posvetnega in duhovnega, improvizacijo,

duhovitost, »igrivost«, »nepravilne poudarke« ... Ni pomembno, ali je jazz mišljen kot glasba, ali kot »improvizacija v dvoje«, ali oboje. Sama beseda »jazz« veliko »pove«, še več pa zamolči ... (Ibid., 44).

nežni metuljčki
stresejo se tla pod mano,
ko priletijo
Brina Podgajski Kampuš, II. gimnazija Maribor

Iz teorije kaosa je znan t. i. metuljev efekt. Slikovito povedano, metulj, ki zamahne s krili v Piranu, bi lahko s tem povzročil vihar v Lendavi. Metuljčki v pesmi odražajo čustveno reakcijo telesa. Podobno kot v teoriji kaosa imajo lahko tudi (nežna) čustva nepredstavljivo moč in posledice ... (Ibid., 69).

Bil si okusen
kot sladko-kisel preliv
na Mc'Nuggetsih.
Katarina Ravnjak, Šolski center Celje,
Gimnazija Lava

Prva asociacija, ki jo imamo ob besedi McDonald's, je »fast food«. Sladko-kisel okus je nenavaden, drugačen, značilen za azijske kuhinje. Tudi za to pesem bi lahko rekli, da je prikupno sladko-kisla. Ni jasno, ali pripoveduje o »hitro minulem odnosu« ali le poskuša pri-merjati različne užitke in jim najti skupni imenovalec. Nedvomno okusen haiku ... (Ibid., 75).

Jasnost in razločnost

Descartes kriterij za resnico, jasnost in razločnost misli izpelje iz cogita, iz sámozavedanja. Menim, da mora tudi odličen haiku biti jasen, v kolikor izhaja iz sámozavedanja avtorja. Spodaj je nekaj pesmi, ki so po mojem mnenju (zelo)²⁵ jasne.

Matematik.

²⁵ Problematičnosti »jasnosti in razločnosti« se je zavedal tudi Descartes, saj v *Razpravi o metodi* opozori: »Pripomniti pa je treba, da je nekaj težav v pravilnem določanju, kaj razločno dojemamo.« (Descartes 1957, 61)

Nisi znal izračunati,
da pogrešam te.

Aleksandra Gavrič, Srednja strokovna in zdravstvena šola Slovenj Gradec

Že kar nekaj časa je znano, da človek nima le ene (oblike) inteligence, ampak jih je več vrst.

Matematična, znanstvena inteligenca velja za strogo, determinirano, za nekatere tudi suhoparno. Zadnje čase se vse več piše in govori o čustveni inteligenci, ki ima svoja pravila in zakonitosti. Pesem jasno izraža (pogost) prepad med (moško) racionalnostjo in (žensko) čustvenostjo. Lahko rečemo, da pesnica (in pesem) to različnost presega. Vprašanje pa je, ali jo je presegel tudi Matematik ... (Saračević 2021, 98). Zaključek, do katerega pride pesnica, je zelo podoben Descartesovemu spoznanju, da matematika ne ponuja absolutno gotove vednosti.

Tvoja pisma
pisava polna
tujine.

Sebastijan Zupančič, Biotehniški center Naklo

Včasih so se pisma začenjala z Dragi/Draga ... V sodobnih, elektronskih pismih in SMS-sporočilih za takšno obliko (nežnosti) ni časa ... Haiku govori o komunikaciji, o pismih, ki so (po navadi) osebna in zasebna, intimna. Pisma naj bi skrajševala razdaljo med dvema. A pisma, o katerih govori haiku, so drugačna. Namesto domačnosti in bližine iz njih veje »tujina«. Zakaj in za kakšno tujino gre, ne vemo. A ravno Neizrečeno, tako v pismih kot v haikuj, nam da misliti ... (Ibid., 59). Pesem je lep primer paradoksa. Pesniku je jasno (le) to, da mu ni veliko jasno, da ne razume sporočil(a) v pismih. Zelo podoben paradoks je Sokratova misel: Vem, da nič ne vem.

odmev tvojega molka
je utišal
moje besede
Ana Likar, Gimnazija Vič

Pesem, čeprav prebrana po tiho, vzvalovi,

pretrese dušo, saj so vibracije molka (iz prvega verza) zatresle vse Vesolje, po katerem še vedno odmeva – molk. Za katere in kakšne besede gre, ostaja skrivnost. Verjetno so te besede ostale neizrečene, saj je jasno, da ni besed, ki bi lahko tekmovali z molkom, sploh pa ne s takim, ki odmeva. Enako je z dobrim haikujem, le-ta razgrne, razpre samo bistvo Življenja – poezije? – in (po)kaže na paradoks (človeškega) govora, na domet Besede, Tišine, Molka ... (Ibid., str. 61).

Na obvoznici
svojih občutkov
ne najdem izvoza.
Tjaša Rednak, Gimnazija Vič

Človek je telesno in duhovno bitje. V današnji naglici, nenehnem hitenju, ki ga simbolizira obvoznica je težko najti dovolj časa za (primerno in primarno) izražanje svojih občutkov. Življenje in družba nas silita, da se (na)učimo izražati svoja čustva »po ovinkih«, kultivirano, »embalažirano«. Žal se pogosto dogaja, da zaradi prevelikih in prepogostih obvozov izgubimo stik s »Središčem«, svojo resnično Naravo, svojo dušo, svojimi občutki. Haiku ujame trenutek samozavedanja, trenutek stika z občutki in spoznanjem, da obvoznica ni namenjena obvozu, ampak da »čuva« in hkrati vodi v Center – Središče (ibid., 58).

Absolut, Bog, Neskončno, Tišina, Ljubezen, Praznina ...

Gre za pojme, lahko jih pojmujejo tudi kot sinonime. Descartes jih obravnava, predvsem ko se ukvarja z vprašanjem o bivanju Boga in z dokazovanjem le-tega. Seveda se jim niso mogli izogniti niti mladi pesniki.

tisoč tišin
ene noči
te ni
Rok Vahter, I. gimnazija v Celju

Koliko obrazov ima tišina? Iz koliko zornih

kotov jo lahko slišimo? Iz kakšnih čustvenih razpoloženj jo lahko začutimo? Pesnik tišino doživlja na tisoč načinov. Tisoč različnih tišin v eni sami noči. Kakšno bogastvo! Po drugi strani pa vse te oblike tišine sproža pričakovanje, premišljevanje, čustvovanje, saj ljubljene osebe ni ob njem. Tisoč tišin je porodilo pesem o (ne)miru srca in uma (ibid., 59). Tisoč tišin je tudi tisoč oblik Absoluta, je tisoč priložnosti za samozavedanje ...

Njegova roka
z vso toplino sveta
na mojem licu.

Patricija Kuhar, Gimnazija Franca Miklošiča
Ljutomer

Izreden haiku, ki ne omenja čustva, o katerem govori. Ljubezen je tako silna, da jo pesnica doživi kot »vso toplino sveta«. Verjetno njeno doživetje, spoznanje ni daleč od resnice, saj v polnosti (za)čutiti Ljubezen pomeni popolnoma se odpreti Vesolju, Naravi, Bogu ... Pomeni doživeti Eno(st) vsega Bivajočega (ibid., 45).

samo nasmeheva se
zakaj bi kalila
to mehko tišino
Alja Zore, Gimnazija Vič

Človeško telo – tako kot vsaka žival – potrebuje svoj prostor in varnost. Prisotnost Drugega je lahko ogrožajoča. Tudi tišina je lahko napeta in mučna. Tišina, o kateri govori pesnica, je mehka, prijetna. V takšni Tišini so besede odveč, za (spo)razumevanje je dovolj že nasmešek ... (Ibid., 59).

V mestnem hrupu
se pogrezam v tišino
tvojega objema.
Anja Bukovec, Škofijska klasična gimnazija,
Ljubljana Šentvid

Sodobna mesta simbolizirajo hrup, gnečo, odtujenost, onesnaženje ... Težko je v množici (neznanih) ljudi srečati Človeka, težko je v nenehnem hitenju ne izgubiti sebe. Iztrgati

tišini besedo, a je hkrati ne utišati, ne preglasiti – to zmore le pesem, ki prihaja iz resnične Tišine, iz Ljubezni same. Haiku je pesem, ki se zgodi v tišini. Umetnost (življenja) je Tišino slišati. Kjer je Ljubezen, Tišina odmeva tudi v mestnem hrupu (ibid., 37).

Vedno in povsod
enakega okusa
tvoja bližina.
Ana Dobnik, Srednja strokovna in zdravstvena
šola Slovenj Gradec

Filozofi so že od nekdaj iskali Resnico, substanco. Iskali so trdno točko. Danes vemo, da je niso našli, ker – razumsko in logično gledano – takšne (trdne) točke ni. Obstaja pa tudi drugačna oblika Resnice in trdnosti, o kateri priča pesnica. Gre za Ljubezen, ki jo zaljubljena lahko občuti, okuša v bližini (za)ljubljene osebe. Ne glede na kraj in čas je Ljubezen enakega okusa (ibid., 98).

Meditacije v tišini ...

V zaključku naj predstavim še nekaj svojih haikujev, ki so nastali v šoli, ne nujno ob branju *Meditacij* ... Pač bolj ob meditiranju, ko so dijaki pisali eseje pri filozofiji ali ko sem bil nadzorni učitelj pri pisanju mature. Obdobje maturitetnih izpitov je zame najljubši del šolskega leta. Rad sem nadzorni učitelj, saj mi »pasivna vloga« omogoča premišljevanje in opažanje stvari, za katere med poukom ni časa. Tako lahko opazim kako:

s sredincem
dijak šteje besede
v eseju
ali pa slišim petje ptic, ki se nekako harmonično sklada tako s tišino v razredu kakor z vsebinsko eseja ...

sinica se sama
vključuje v esej
o Neizrekljivem

Pred leti sem opazil, da je kar šest od petnajstih dijakov, kolikor jih je po navadi v učilnici, pisalo z levico. Letos pa:

esej na maturi –
v vsem razredu
ni levičarja

Včasih pa neki naključen dogodek, kot je
»hrup« ob padcu posode za vodo, vzdrami dija-
ke, pri meni pa sproži idejo za haiku:

matematični test –
padec steklenice vrže
dijake iz transa

Literatura

Bobnič, Robert (2010). *Pierre Hadot: Kaj je antična filozofija*, <http://dk.fdv.uni-lj.si/druzboslovnerazprave/pdfs/dr64Bobnic.pdf>, dostopano 13. 9. 2023.

Descartes, René (1957). *Razprava o metodi. Kako pravilno voditi razum ter v znanostih iskati resnico*, SM, Ljubljana.

Descartes, René (1988). *Meditacije*, SM, Ljubljana.

Saračević, Edin (ur.) (2021). *Antologija haikujev slovenskih srednješolcev 2001-2021*. Gimnazija Vič, Ljubljana.

Saračević, Edin (2005). *Haiku (kot) jasna in razločna misel*. FNM, (letn. 12, št. 3/4, 2005, 80–83).

Pouk filozofije

Jurij Verč

Uvod v filozofijo ali Ah, ta ljubezen!

Preden se podamo po poti spoznavanja neke vede, običajno začnemo z njeno definicijo. Pobrs kajmo torej po slovarju: »Filozofija je veda, ki preučuje naravo sveta, njegov ustroj in položaj človeka v njem.« To je to! Opravljeno!

Hm, kaj sploh je narava sveta? Ali je narava nečesa ena sama ali obstajajo različne interpretacije? Ali se spreminja? Čeprav bi tak pristop omogočil, da se znebimo velikega dela in bremena, bi nam ta »hitra, jasna in dokončna razlaga« verjetno delala medvedjo uslugo. Zakaj? Ko smo prepričani, da poznamo dokončni odgovor, izgubimo potrebo po nadaljnjem spraševanju; to pa je ravno nasprotje od tistega, kar naj bi filozofija bila.

Morda bi lahko definicijo razširili, s čimer bi ponudili širšo paleto možnih razumevanj filozofije: filozofija je »ljubezen do modrosti«, je »veda, ki skrbi za ostrino pojmov«, je »najvišja glasba uma«, »humanistična veda«, »univerzalna znanost« ... Ali je zdaj kaj bolj jasno? Morda, vendar s tem še nismo zajeli 2500-letne poti zahodne filozofske misli.¹

¹ Opozorilo ob uvodu v zahodno filozofsko misel.

Filozofija ni izključno zahodna praksa. Zgodovinsko pred velikim filozofom Sokratom naletimo na izvrstne refleksije vzhodnih mislecev, kot so bili Lao Tze, Buda ali Konfucij; slednji je recimo veliko bolj racionalno strukturiran kot njegov grški sodobnik Pitagora. Kronološko gledano se je torej filozofija pojavila že pred nastopom Grkov v vzhodnih etično-religioznih filozofijah hinduizma, budizma, taoizma in zoroastrstva. Resda je v večkulturni družbi pomembno čim prej naučiti se razmišljati na različne načine, privaditi se segati onstran meja lastne kulture, upoštevati različne kulture z radovednostjo in spoštovanjem. Vendar je naše

Poskusimo drugače. *Kaj vse je filozofija?* Pred nami je vse prej kot lahka naloga in že vnaprej povejmo, da na nekaj pičlih straneh ne bomo izčrpali vseh možnosti, vendar si lahko ogledamo nekaj značilnosti, da bomo lahko odgovorili na naslednje vprašanje: »*Zakaj se sploh ukvarjati s filozofijo oziroma ali filozofija sploh čemu služi?*«

Začnimo s samo besedo. Etimološko je beseda *filo-zofija* sestavljena iz dveh delov: *φίλεῖν* (»filein«) in *σοφία* (»sophia«), kar v stari grščini pomeni *ljubezen oziroma prijateljstvo do modrosti*.

Gotovo se boste strinjali, da poznate pomen ljubezni in prijateljstva, saj ste obe čustvi že izkusili. Zanju je bistveno, da nas povežeta z osebo ali stvarjo, do katere ju čutimo. »*Ljubimo*«, ko nas nekaj privlači in ko nam je do nečesa mar. Če nam je do nečesa mar, potem bomo k temu težili. Na primer, če ljubim čokolado, bom šel do kuhinjske omarice, kjer se skriva; če imam simpatijo, bom poskušal stopiti v stik z njo na vse možne načine. Taka ljubezen nas prevzame, celo obsede, predvsem pa nas vodi mimo vseh ovir. Toda ko govorimo o ljubezni do čokolade in o ljubezni do *modrosti* oziroma do »*vednosti*« – ali govorimo o isti ljubezni?

Verjetno bo kdo že intuitivno zaslutlil, da ni čisto isto. Nekdo bo morda pripomnil, da

izhodišče zahodnjaško, naš jezik in naše mišljenje sta se razvijala iz zahodne tradicije, se nato širila, obogatila, spreminjala tudi in predvsem z vplivi »od zunaj«, a nikoli tako, da bi jih kar popolnoma sprejela ali se povsem prilagodila »zunanjemu«. Naše mišljenje je ustvarilo številne predsodke, nekatere v dobrem, ki so spodbudili nova odpiranja misli, druge v slabem, saj so na tak način izkazali izvorno vednost in jo zreducirali za našo lažjo obravnavo.

vednosti ne moremo dojeti v njeni celoti, da ni nekaj, kar bi si preprosto prisvojili, saj ni nekaj oprijemljivega. To je res, toda ker govorimo o ljubezni do vednosti, je to gibanje do ljubljenega predmeta v našem primeru dejanje spoznavanja. Seveda ne moremo dejansko objeti vednosti, ne moremo je tipati, toda v filozofskem spoznavanju (v tem posebnem gibanju zaljubljenca) tipanje pomeni rabo enega izmed naših čutov. Ne moremo se je fizično dotikati, tudi okušati modrost se zdi nekoliko nemogoče, toda lahko *vidimo* modro osebo ali (zapisano) modro misel, tako kot ju lahko *slišimo* in poslušamo. To pomeni, da je predmet naše ljubezni do določene mere *čutno spoznaven*, katerega izmed čutov uporabljamo, pa niti ni tako pomembno.

Naslednje vprašanje, ki se pojavi, je: »Zakaj bi moral kdo ljubiti modrost?« Človek bi lahko preživel brez nje, nekdo bi jo lahko celo sovražil, se je bal in si želel ostati v nevednosti. Ni vsako spoznanje pomirjujoče, še posebej tista, ki odpirajo vrata dvomom, negotovosti in težko odgovorljivim vprašanjem. Zato, kdo je torej tisti, ki ljubi modrost? Ali vsi ljubijo modrost? Ali samo nekateri? In ne nazadnje, kaj pomeni resnično ljubiti modrost?

Kakor nam pokaže *Aristotel*: če ima nekdo rad vednost, potem po njej hrepeni. Vendar se vednost razvija v tisočere, nepredvidljive smeri, zato je tisti, ki jo ljubi, ne sme omejevati, *ne sme ji vnaprej načrtovati poti*. Tako pa sam ne ve, kaj bo na koncu svojega zasledovanja pravzaprav dobil. Kdor je v svoji ljubezni pristen, *kdor ljubi, ker ljubi*, ne more pričakovati od nje kakršne koli koristi. Kdor ljubi drugo osebo, nekaj pričakuje, na primer intimnosti, medtem ko je filozofija poseben odnos do ljubljenega, torej do vednosti: vednost o nekem predmetu lahko ima vnaprej zastavljen cilj, spoznanje, ki me zanima (na primer, ali bom spoznal, kako oblikovati družbo sožitja, ali kako bodo lahko znanstvena spoznanja vplivala na razvoj tehnologij in posledično na gospodarstvo, naj si bo osebno ali skupnosti). Zato pravimo, da

gre v filozofiji za posebno vrsto ljubezni, gre za *brezinteresno ljubezen*, od katere osebno ali materialno nimamo ničesar, tako kot velja za ljubezen *do pravega prijatelja*, ki mu preprosto želi dobro, ne da bi od njega kar koli pričakoval. Filozof je sprva iskreni prijatelj modrosti, ker njo in vednost vedno postavlja na prvo mesto – ne glede na to, kam pelje.

Iz mitološkega v logično

Ko govorimo o filozofiji, hkrati govorimo o najstarejši vedi, predhodnici in utemeljiteljici prihodnje moderne znanosti, ki se kronološko pojavi takoj za poezijo in religijo.

Pomislimo: ko govorimo o filozofiji in njenih začetkih v zahodnem svetu, pričnemo s staro Grčijo, toda pred raznimi Talesi in Parmenidi, Sokrati in Platoni nam je grška kultura že ogromno dala: poezijo, ki razpravlja o ljubezni, o sovraštvu, o vojni in strahovih, torej o človekovem bivanju na svetu, in seveda religijo, mite, ki so prvi iskali odgovor na vprašanje božanskega, večnega in nujnega.

Mit in razum pa nista samo izraza ljubezni. Obstaja vsaj še en izvor filozofije, to je *tesnoba*.

Med človekom in svetom (naravo) je vrzel, prepad, saj se človek zaveda lastne nemoči in minljivosti pred neustavljivim postajanjem sveta. Groza nad naravo pa se postopno spremeni v tesnobo ravno zaradi nepredvidljivosti človekove usode pred naravo samo. Zato so bile kronološko prve razlage, na primer o nastanku človeštva, oblikovane v mitih, zgodbah, ki ne dopuščajo variacij, kjer ni mesta za interpretacije ali metafore. Miti niso nastali zaradi užitka pripovedovanja zgodb, temveč v iskanju pomiritve, da bi človeka zaščitili pred tesnobo, ki se vsak dan kaže pred njim. Z mitom človek neka-ko sklene zaveznitvo, neprevedljivo postane razloženo in tako prevedljivo; z mitom si svet in predvsem sile, ki svet obvladujejo in so od nas močnejše, osmislimo. Pred mitom se ne bi mogli obvarovati pred neobvladljivo naravo,

zdaj pa z njo (preoblikovano v podobe bogov) sklenemo zaveznitvo in s tem v svoji smrtnosti in minljivosti najdemo uteho, celo varnost (na primer z božjo previdnostjo).

A takoj po pesnikih in svečenikih se pojavijo filozofi, ki se oddaljijo od mitološkega smisla sveta, v katerem smo kaznovani, če mu ne sledimo (pomislimo na pojem tabuja v prvih totemističnih kulturah). Šele z nastopom filozofije in poznejše znanosti se distanciramo od mitološkega mišljenja in začnemo iskati vzroke ne več v nadnaravnem, temveč v stvareh samih. Kdo pa je prvi filozof? Rekli smo že, da je to tisti, ki ljubi modrost, toda predvsem je *tisti, ki pri tem ljubljenju uporablja razum* oziroma *logos*. In to uporablja *dinamično, kritično, iz radovednosti*.²

Brez radovednosti človek ne bi kritično uporabljal razuma, saj *le tisti, ki je radoveden, išče odgovore. Filozofija ni le verovanje, poezija, mit ali religija, čeprav izhaja iz istih vprašanj*. Toda ničesar ne jemlje za samoumevno; v tem je radovedna kot otrok, ki spoznava in se uči o svetu in se nad spoznanji čudi ter poizveduje (in nas nadleguje) s preprostim vprašanjem: »Zakaj tako?« Filozofija se začne v mitološki dimenziji, a nato odide po poti razuma.³

Mogoče bi bilo bolje kot o sami poti govoriti o *razpotjih*, saj gre za različne elemente, ki pa jih danes vežejo skupne značilnosti, s katerimi bom skušal vsaj nekoliko bolj približati osnovne obrise te posebne vrste ljubezni.

1. Filozofija je zastavljanje vprašanj

Filozofija je v svoji osnovi *problemska*, zastavlja, ali bolje, išče vprašanja. To je še danes, kljub preteklim 2500 letom, še vedno tisto, kar predvsem zaznamuje človeka. Zakaj? Pomislimo na nekoga, ki si ne zastavlja vprašanj: ta je do lastnega bivanja pasiven. Medtem ko tisti, ki je do lastnega življenja aktiven, ne jemlje vsega, kar ga obdaja – vseh razlag in pravil – za samoumevno, zato si zastavlja vprašanja: »Zakaj se zjutraj zbudim? Zakaj hodim v šolo? Zakaj se ukvarjam s tem namesto z onim? Zakaj sledim pravilom družbe?« Kar lahko seže celo do širših vprašanj, kot so: »Kaj je sreča? Kaj je smisel (mojega) življenja? Ali Bog obstaja? Kaj je človek?« In še dlje, do družbeno perečih vprašanj, kot so: »Ali je evtanazija legitimna? Ali je splav sprejemljiv? ...«

Sčasoma se nekatera vprašanja spreminjajo, druga pa ostajajo enaka. Kljub vsem znanstvenim revolucijam ostajajo vprašanja o absolutu, božanskem, t. i. »poslednji resnici« (kaj je svet, kaj je človek, kaj je človek v svetu ...), o duši (obstaja sama po sebi, je le skupek vseh psihičnih procesov, rezultat biokemičnih reakcij, je ena, nespremenljiva ...), o pravični družbi (tista, ki zagotavlja največ svoboščin, največjo mero varnosti, največjo mero enakopravnosti?), o sreči (ali je sreča nekaj individualnega ali kolektivnega? Ali sem lahko individualno srečen, če je družba nesrečna?), še danes odprta. Človek je žival, ki si postavlja vprašanja, in filozofija je njegov najvišji odraz, saj ne le da zastavlja vprašanja, temveč vsakič znova viša njihov domet.

Če se človek ne sprašuje, se nujno prepušča slepemu sledenju in uboganju. Zato filozofija ni veda, ki bi opravljala specifične naloge, je veda radovednih. Filozofi nam sicer ponujajo številne odgovore skozi zgodovino, a njihova prava vrednost je še danes v tem, da nas usmerjajo in odpirajo nove dimenzije razumevanja določenega pojava. Nova dimenzija pa vedno prinaša novo vprašanje, čeprav lahko oblika

² Logos: utemeljitev, lahko tudi govor, razum, definicija, trditev, zmožnost razmišljanja, znanje ali resnično prepričanje, podprto z utemeljitvijo ali razlogom.

³ Mythos: mit, grška pripoved v prispodobi o moralnih, fizikalnih ali kozmogoničnih dogodkih, po navadi v obliki pesnitev ali epov. Značilno je, da se zadovolji z opisom in ne išče racionalne utemeljitve za opis stvari ali dogodkov, temveč so ti obrazloženi z ravnanjem bogov.

ostaja enaka.⁴ Vsako vprašanje zahteva odgovor, vsak odgovor pa ponuja naslednje vprašanje. Zato lahko rečemo, da izvor filozofije sega tako tja, kjer si ni še nihče zastavil vprašanj, kot tudi tja, kjer kdo izhaja iz že danih odgovorov, vendar jih pred sprejetjem podrobno preuči, prevpraša, se prebije do vprašanj, na katera naj bi odgovarjal, in le na podlagi ustreznosti odgovora na vprašanje kot tako odgovor presoja.

2. Filozofija je raziskovanje

Filozofija se rodi iz vprašanja, *vprašanje pa iz čudenja*. Človek kot bitje, ki se čudi, začne raziskovati. Raziskovati pomeni *podati se na pot*. Kdor ne potuje (na primer starejše osebe, ki so preutrujene, ali tisti, ki se zadovoljijo z že znanimi razlagami), se prepriča, da mu je tisto, kar ga obkroža, dovolj.

Vendar pa, kot pravi Aristotel: »Zares, *radovednost* je spodbudila najstarejše mislece k filozofskemu opazovanju življenja. Kajti *čudenje* [thaumazein] je tisto, kar človeka sili k filozofiranju: čudi se najprej nenavadnostim, ki jih srečuje, in gre počasi naprej ter se sprašuje o gibanju lune, sonca, zvezd in končno o nastanku vesolja. Opaziti neko nenavadnost in se začuditi pomeni *priznati lastno neznanje*, zato je tudi ljubezen do mita neke vrste ljubezen do filozofije, kajti mit je skupek čudežnega. Če so se torej prvi filozofi posvetili filozofiji, da bi se izognili neznanju, je bilo to očitno zato, ker *so težili k spoznanju zaradi spoznanja in ne zaradi zunanje koristi*.« (Aristotel, *Metafizika* 982b)

Pravo raziskovanje izvira iz radovednosti. Vendar je raziskovanje, kot rečeno, podobno potovanju, in vemo, da obstaja več načinov potovanja. Preden se odpravimo na potovanje, da bi raziskali nove dežele, običajno predvidimo, kako bo to potovanje potekalo. Lahko se

⁴ Kaj je smisel življenja? Ali bog obstaja? Spreminjajo se pristopi, velikokrat tudi razumevanje samega vprašanja, pomena besed (pojmov) v njem, a oblika ostaja v svoji srži nespremenjena.

zadovoljimo z vnaprej pripravljenim paketom turistične agencije ali pa sami načrtujemo svojo pot po predhodnem raziskovanju. V obeh primerih gre za potovanje. Toda tisti, ki se čudi, se ne zadovolji s ponujenim paketom. Tudi predhodno pridobljeni podatki ne morejo zadostiti vsemu, kar lahko doživi, ko je enkrat na poti; namesto tega postavi pod vprašaj, kar mu je bilo predstavljeno, in skozi kritiko⁵ pride do novih vpogledov. Še drugače: na to, kar mu je bilo rečeno, se ne naslanja; z otroško radovednimi očmi zvedavo išče in se pusti presenečati, presuniti in navduševati naprej.

Specifika filozofskega potovanja je v tem, da gre za *racionalno*, analitično dejavnost, ki se ne prepusti čustvom. Čustva sicer v filozofiji obstajajo, vendar so sekundarna in jih skušamo čim bolj racionalizirati (razumeti naša subjektivna nagnjenja do določenega problema, in to priznati, je gotovo prvi korak k vsaj poštenemu, če že ne pravilnem ravnanju), še več, tudi o samih čustvih se sprašujemo racionalno.

Druga specifika te poti pa je, da se *nikoli ne konča*, gre za nenehno raziskovanje.⁶

3. Filozofija je kritika

Skozi filozofijo razvijamo *orodja*, ki nam omogočajo kritično presojo. To pomeni, da smo sposobni ocenjevati verodostojnost in veljavnost trditev, prepoznati laži in netočnosti. Čeprav zelo verjetno nikoli ne bomo dosegli poslednje resnice, pa prav tako velja, da na brezkončni poti do nje lahko prepoznamo napake in namerna zavajanja.

Za to moramo *uporabljati razum kritično*, da bi sodili resničnost. S kritičnim umom spodbu-

⁵ Iz gr. *kritikós*: 'razsoden, kritičen, sposoben razlikovati', kar je sorodno grškemu *krinō*: 'odrežem, ločim, odločim, razsodim'.

⁶ Sokrat, ki še danes velja za arhetip filozofa, tik pred smrtjo pravi, da je življenje brez raziskovanja nevredno, in sodnikom, ki so ga obsodili, položi na vest, naj pazijo, da njihovi otroci živijo v duhu raziskovanja in naj se ne sprijaznijo z videzom vsakdana (materialnih in minljivih reči).

jamo *razpravo*, kar pa ni enako kot običajen klepet, ki je po sebi lahko zelo zabaven in dragocen. Pogosto zamenjujemo razpravo z različnimi oblikami pogovorov, ki nam jih ponujajo razni televizijski formati, pogovorne oddaje ali resničnostni šovi. Razprava pa ni samo pogovarjanje. Razprava pomeni *argumentirati*, kritizirati, presojeti in predvsem podati se na pot iskanja resnice. Vse torej, kar zahteva veliko truda.

V vsakdanjem življenju nihče nima ne časa ne energije, da bi se tako poglobljeno lotil vseh tem, s katerimi se srečujemo. Vsakdo izbere tiste, ki so zanj osebno pomembne, morda celo bistvene za življenje. Vzemimo za primer vprašanje: »Kaj je sreča?« Če bi vam dejali, da nikoli ne boste srečni, ali bi se s tem strinjali? Kritika resničnosti nam pomaga razumeti naše bivanje v njej. Ko se zavedamo, da smo v svetu in telesu, da živimo življenje itd., gre za spoznanja, ki nam pomagajo pri samoizpraševanju. Kaj je smisel življenja? Kaj je srečno življenje? Ali je to slava? Uspeh? Blagostanje? Napredek? Prijateljstvo? Družina? In ne nazadnje, kaj pravzaprav sreča kot taka pomeni?

Kritika postavlja našo resničnost in s tem naše življenje pod presojo.⁷

4. Filozofija je argumentacija tez in trditev

Danes živimo v družbi, ki vse bolj zavrača argumentacijo. Pogosto se ljudje preprosto izrekajo brez kakršnih koli resnih temeljev ali potrebe po dokazovanju svojih trditev. To je izredno ploden teren za lažne novice, saj se izjava lahko sprejme kot resnična le zato, ker je bila izrečena. V takem svetu »resnično« vse velja,

⁷ Seveda ob dobri meri previdnosti: če ne najdem smisla, sreče, se lahko postopoma izgubim. Ta nevarnost čezmerne kritike naposled vodi v paralizo (vse lahko kritiziram, povsod vidim nesmisle), ki nam lahko prepreči, da bi sploh zares živeli in izkušali svet kot tak. Filozofija ne pomeni odrekanja življenju, ravno nasprotno, saj ko ne bi živeli, ko ne bi imeli izkušenj iz življenja, bi ostala naša vednost morda res veljavna, hkrati pa tudi prazna.

kar pomeni, da nič več ne velja. Da bi se izognili temu pogubnemu vrtincu, nimamo druge izbire – moramo začeti *argumentirati*.

Pri argumentiranju moramo biti pozorni na *različne vrste argumentacije in njihov domet*. Na primer: vprašanje o obstoju Boga lahko argumentiramo čustveno, z vero, vendar moramo priznati, da je tak argument veljaven samo za tiste, ki delijo ista čustva ali vero. Po drugi strani imamo vprašanja, kot je demokracija – je dobra ali slaba? Obe strani lahko zagovarjamo, vendar moramo za svoja stališča ponuditi trdne dokaze, ki utemeljujejo njihovo veljavnost. Lahko zapišemo na list deset slabosti ali deset prednosti demokracije. S tem ne le razčlenimo veljavnosti svoje trditve, jo razgalimo, temveč predstavimo tudi predpostavke, ki našo presojo nagibajo v eno ali drugo smer. Pri marsikaterem vprašanju (kakor sta bog in demokracija), ne bomo prišli do končnega, enoznačnega odgovora, a šele po taki ekspoziciji se lahko vsakdo izmed nas sam odloči. Razlika med dvema primeroma je, da se bomo v prvem odločali čustveno, medtem ko bomo v drugem poskušali ohraniti čim večjo mero racionalnosti.⁸

Imamo še druga področja, kot so trde znanosti, ki zahtevajo univerzalnost in nujnost. Tu je nekaj bodisi splošno sprejeto kot veljavno bodisi ne. Vendar so tudi tu območja, kjer se pojavljajo spori, saj nekatere resnice sprejemamo na podlagi znanstvenega soglasja, medtem ko druge ostajajo sporne, ker prehajajo na ideološko raven. Na primer na področju medicine,

⁸ Primer evtanazije: nasprotnik evtanazije trdi, da je pospeševanje smrti za neozdravljive bolnike nekaj nenaravnega, saj prekine naravni tok človekovega življenja. Sklep: človek se ne sme vmešavati v to, kar je naravno (ne sme se igrati boga, bi lahko nekdo pripomnil). Lahko se s povedanim strinjamo ali ne, toda bolj pomembna je analiza argumenta. Taisti nasprotnik nato zbolí za srčno okvaro, toda po uspešni operaciji okreva. Ob očitku, da je človek posegal v naravni potek njegovega življenja, pripomni, da je vendar kirurški poseg samo pomagal naravi, toda s tem se znajde v protislovju z začetno tezo. Argumentacija je edina veljavna pot, po kateri lahko napredujemo, saj s tem razkrivamo tudi vse vmesne napake. To pa je že korak naprej.

kjer so še odprta vprašanja – kdaj je pravilno predpisati psihotropna sredstva ali ob kateri starosti oziroma kdaj je otrok samo žalosten in kdaj že depresiven? To so področna vprašanja, o katerih se stroka še ni zedinila, zato obstajajo nasprotujoča si mnenja in analize. Na nas je, da prepoznamo, koliko gre za prispevek k znanosti in koliko za ideološke postavke. Zato *znanje, kako argumentirati, pomeni tudi sposobnost samokritike*, da se zavedamo svojih sposobnosti za argumentacijo. Včasih se moramo zavedati, da nismo kompetentni za določene argumente, in biti pripravljeni priznati svoje omejitve.

5. Filozofija je (racionalni) dialog s ciljem soočanja in iskanja skupne resnice

Dialog je osnovna metoda filozofije. Filozofija se razvija skozi racionalne pogovore in debate med posamezniki z različnimi mnenji. Ključni element dialoga je odprtost za soočanje z drugačnimi stališči in iskanje skupne resnice.

Dialog ni mogoč, če se ena izmed strani prepriča, da že poseduje dokončno resnico. Dialog predpostavlja voljo, da postavimo pod vprašaj ne samo drugega, temveč predvsem sebe in svoja prepričanja. To pomeni, da moramo biti pripravljeni raziskovati, zakaj verjamemo v določene stvari, in biti odprti za možnost, da se lahko naše prepričanje spremeni ali dopolni ob soočenju z drugačnimi argumenti. Kar še ne pomeni, da so bili v zgodovini vsi filozofi odprti; nekateri so bili res zoprn, drugi nečimrni, tretji vzkipljivi ..., toda lepota je ravno v tem, da jih lahko z vsem, kar so nam zapustili, zdaj mi postavljamo v dialog drugega z drugim in pri tem še sami vzpostavljamo dialog z njimi. Filozofija se razvija skozi zgodovino, saj filozofi pogosto izpodbijajo in nadgrajujejo stališča svojih predhodnikov. To je proces, ki omogoča rast in razvoj filozofije. Vsak filozof prispeva k tej rasti s svojimi argumenti in trditvami. Čeprav filozofi pogosto izražajo različna mnenja, nam to omogoča vpogled v različne perspektive in

stališča, ki nam lahko pomagajo bolje razumeti kompleksnost sveta okoli nas.

Pomislite le na roman *Fahrenheit 451*, na distopično zgodbo, v kateri gasilci gasijo nemire med ljudmi tako, da zažigajo vse knjige, ki bi lahko vznemirile spokojno in podrejeno prebivalstvo. V zgodbi naletimo na prizor, v katerem gasilci najdejo večjo zasebno knjižnico, kapetan gasilcev pa pred zbirko poezije zapove, naj jo čim prej zažgejo, saj poezija ničesar ne uči, le vznemirja in ustvarja šibke, nestabilne osebe. Takoj zatem vzame v roke filozofsko knjigo in pravi: »Še bolj ničeve pa so strokovne knjige, 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.«

Po svoje ima kapetan prav. Kar velja za enega, ne velja za drugega, za nekatere *bit* je, za druge biti ni, bog obstaja, bog ne obstaja, človek je svoboden, človek je le nekoliko razvitejši robot, kar velja v enem obdobju, ne velja v drugem ... Vse, kar nam prinaša, so negotovost, dvom in zmeda. Kapetanova težava je drugje, saj verjame, da poseduje pravilne, neomajne odgovore, zato kakršno koli drugo mnenje lahko razume samo kot grožnjo. Vendar je povsem pričakovano, da imajo filozofi različna mnenja, tako kot jih imate tudi vi; lahko vznemirjajo naša prepričanja, toda šele s soočanjem z njimi lahko to, kar je bilo zaprto, nepreizkušeno mnenje šele docela dorase in se razvija, spremeni ali okrepi.

Danes je pravi filozofski problem vrednosti dialoga drugje, saj se sooča z izzivi glede tega, katere ideje naj toleriramo in katerih ne: če neko stališče spodbuja nasilje ali nestrpnost, ga ne sprejememo, ker smo se kot družba tako odločili. In spet vprašanje: katerim pogledom in stališčem naj ne dopustimo, da bi se udeležali, in katerim ne dovolimo, da bi o njih sploh govorili? Ali še drugače: katere ideje naj cenzuriramo? Po velikem filozofu Platonu je bilo na primer upravičeno ubijati invalide. Danes bi taka misel težko prodrla in vendar

lahko še vedno srečamo ljudi, ki bi zagovarjali: »Za vključevanje invalidov v šolah potrebujemo podporne učitelje; če invalidi ne bi hodili v šole, bi država veliko privarčevala.« Naj bo še tako odbijajoče, še vedno gre za argumentacijo. Šele zdaj lahko takemu stališču nasprotujemo: odločili smo se, da kot demokratična družba temeljimo na vključevanju; če se enemu primeru odpovemo, moramo ta temelj v celoti odpraviti za »vse drugačne ljudi«. To pomeni, da ima nekdo, ki je nedemokrat, v demokraciji pravico, da se izjavlja za nedemokrata, toda tega ne more udejanjati – ko bi to uresničil, bi bilo konec pluralnosti, ki dovoljuje obstoj drugačnih in celo skrajnih idej (kakršna je njegova). Protiargument smo lahko postavili, ker je bila pred tem dana izhodiščna argumentacija. Ko bi taisti nedemokrat rekel samo: »Invalidi nimajo česa delati v družbi, ker mi niso všeč,« bi imeli k všečnosti ali nevršečnosti bolj malo dodati, razen tega, da ne gre za argument.

Zato dialog vključuje tudi razpravo, kje potegniti mejo med svobodo izražanja in preprečevanjem širjenja nevarnih idej. Dialog implicira soočanje z drugačnostjo, kar implicira tudi toleranco do različnih mnenj, družba pa postavi meje za ohranitev svojih vrednot in varnosti. Kdor je v Platonovi šoli (Akademiji) kritiziral učiteljev nauk, je bil kmalu povabljen, naj čim hitreje odide, veliki Pitagora je bil znan, da je ugovore še slabše prenašal ... in vendar filozofija temelji in se razvija po *načelu neprotislovnosti*, kar pomeni, da pred utemeljenim ugovorom nima druge izbire, kot da nadaljuje svojo pot, četudi skozi pero drugega filozofa. Zato je dialog ključen, in kjer je dialog, tam je zametek filozofije.

6. Filozofija je zahtevna praksa

Filozofija ni le kopičenje podatkov, imen, izrazov, datumov. Gre za živo prakso, ki zahteva, da se aktivno vključimo v razmišljanje, razpravljanje, argumentiranje in dialog. Filozofija nas spodbuja, da ostanemo radovedni, da se

preizkusimo in se ne zadovoljimo zgolj z danimi odgovori.

Filozofija je način bivanja v svetu, ki vključuje radovednost, čudenje, argumentiranje, znanje in dialog. Kljub temu pa filozof ni superjunak, je človek in kot tak nepopoln; enkrat bo sledil svoji filozofski drži, spet drugič se bo prepustil strastem.

V zgodovini filozofije je bila tendenca, da se razum poudarja za edino vodilo človeka, medtem ko se drugi vidiki človeškega bitja zanemarijajo. To ultra-racionalistično mitiziranje človeka je prevladovalo vse od antike do skoraj 20. stoletja. Danes vemo, da je dobro, če se človek sklicuje na razum, a hkrati moramo upoštevati, da je veliko več od tega; je kompleksen in vključuje tako telesnost kot čustva, ki imata – sploh v vsakdanu – ključni pomen. Res pa je, da se gradnja sožitja na podlagi čustev še vedno zdi nemogoče poslanstvo.

7. Filozofija je svoboda ali »Zakaj se ukvarjati s filozofijo?«

Čemu služi filozofija? Marsičemu, prav zato, ker ne *služi* ničemur in nikomur, če za uporabnost razumemo praktično korist. Drži, filozofija ni namenjena temu, da bi popravljala avtomobile, šivala gumbe ali pekla torte.

Filozofija se rodi iz želje po znanju in iz radovednosti. Po koncu tega branja ne boste pridobili veliko znanja o mehaniki, šiviljstvu ali kulinariki, toda v vas se bo morda prebudila brezinterešna želja po spoznavanju – spoznavanju za spoznanje samo, brez vnaprej zastavljenih ciljev, pričakovanj, zadolžitve. Ali kakor je rekel že Aristotel: »težiti k spoznanju zaradi spoznanja in ne zaradi zunanje koristi«. Zamislite si, kako osvobajajoče je, ko se po koncu šole posvetite dejavnostim, ki vas resnično zanimajo, brez pritiska ocen ali nujnosti izpolnjevanja pričakovanj. Popoldne lahko preživite ob branju zgodovinske knjige, dobrega romana ali obisku koncerta – ne zato, ker je spraševanje pred

vrti, temveč iz čiste radovednosti in želje po spoznanju. Takrat boste razumeli lepoto nečesa, ki uhaja pričakovanjem kratkoročnih koristi.

Nekoristnost filozofije je danes vrednota. V svetu, kjer se vrednoti življenje glede na status, plačo, zaposlitev, posojilo, kjer vse je podvrženo merilom, koliko veljamo, koliko časa imamo, kaj potrebujemo in koliko zaslužimo, filozofija predstavlja način, kako se lahko počutimo več kot le drobni zobček v izjemno učinkoviti proizvodni verigi, imenovani potrošniška družba. Seveda nekoristnost filozofije sama po sebi predstavlja razkošje (ker smo za preživetje dobro preskrbljeni, brez stradanja in vojn), vendar imamo danes pogoje, da si lahko izborimo nekaj časa za to razkošje (vsi smo pisмени, medtem ko je bila filozofija nekoč rezervirana le za izbranec).⁹

V svojem bistvu ostaja filozofija še vedno privilegij, saj pomeni odločitev, da *živimo življenje kot svobodni ljudje*. Svoboden človek je tisti, ki ni odvisen od drugega. Svoboden je, kdor je samostojen, čigar življenje je odvisno le od njega samega. Nasprotno, suženj je tisti, čigar življenje je v rokah gospodarja. Tisti, ki si ne zastavlja vprašanj, ostaja odvisen od odgovorov drugih, medtem ko si bo tisti, ki si jih zastavlja, ki se čudi ali podvomi nad danim, odgovore oblikoval sam.

Filozofija je veda svobodnih ljudi tudi zato, ker *ni odvisna od rezultatov koristi, uporabnosti, ekonomije*. Gre za čisto vedo, ker je svobodna (čeprav tudi pri njej lahko posameznik »proda« svoja načela, a to je že drugo vprašanje, vprašanje vesti). In prav zato, ker služi temu, da ne služi ničemur (uporabnosti, ekonomiji,

različnim agendam) in nikomur (posebni skupini ali vplivnežem), ostaja eno od sredstev za resnično izražanje svobode.

Pa vendar lahko zaključimo, da filozofija je uporabna, saj nam pomaga bolje spoznati sebe in svet ter bolje razumeti naše bivanje v njem. Filozof Thomas Nagel vidi pomen filozofije v tem, da nam pomaga razumeti, kdo smo, tako da nam razlaga svet, v katerem živimo. Ne živimo več v srednjem veku, temveč v 21. stoletju, v tehnološko-informacijski dobi, v mestu, ki se imenuje na primer Ljubljana, v državi Sloveniji, v Evropski uniji ... Filozofija nam daje orodja, ki nam olajšajo opazovanje in spremljanje sveta okoli nas, in to z namenom, da bi ga naposled resnično spoznali in tako bolje spoznali same sebe. Kdo smo? Kaj želimo? V katerem času in prostoru smo, kar smo? V katerem času in prostoru želimo, kar želimo? Razumevanje teh vprašanj ne ponuja kratkoročnih koristnih napotkov. Kljub temu pa bi malokdo trdil, da gre za nepomembna vprašanja.

Skriti dodatek: optimizem

Ne nazadnje, v ozadju filozofije se skriva neke vrste optimizem. Filozofi resda večino časa preučujejo strukture in predpostavke sveta, ki nas obdaja. Nema lokrat razkrivajo napake in pedsodke, kar jih včasih pripelje do črnogledega odnosa do družbe, ki znova in znova ponavlja iste napake ter se spet in spet pusti zavesti istim trikom. Kljub temu vztrajajo. Vztrajajo, ker verjamejo ali vsaj upajo, da bodo z razkrivanjem nesmislov dali človeštvu možnost napredovanja. V tem se kaže optimizem.

V nasprotju s tem, kar je bilo do zdaj rečeno, lahko trdimo, da filozofija vsebuje tudi posebno obliko norosti, norost ljubimca, ki v svoji zaljubljenosti ohranja čudenje nad predmetom svoje ljubezni in vztraja v njej, ne glede na vse možne ovire. Življenje in svet sama po sebi nista lepa (nista pa zato nujno grda), lepa sta lahko samo v očeh tega, ki ju gleda. Vaditi se v gledanju lepote, tudi to je filozofija.

⁹ V tem smislu lahko pomislimo na otium starih Latincev, ki ga prevajamo v slovenščino kot »brezdelje«. Stari Rimljani so v brezdelju videli najvišjo obliko dejavnosti. To ni pomenilo brezdelno ležati, dolgočasiti se ali prazno strmeti v strop (ali danes pasivno buljiti v televizijo ali v zaslon telefona). Nasprotno, danes bi to pomenilo čas, ki si ga priborimo, da si ogledamo določen film, predstavo, razstavo in podobno. Vse to je »uporabno«, vendar ne zato, ker bi nam naslednji dan pomagalo doseči boljše ocene, temveč preprosto zato, ker se potem počutimo bolje.

Poskus o znanju pri filozofiji

Po skorajda štiridesetih letih gimnazijskega poučevanja filozofije lahko mirno zatrdim, da niso samo filozofska vprašanja večna in jih mora vsaka generacija znova premisliti, marveč velja podobna večnost tudi za nas, ki smo (gimnazijski) uvajalci v filozofsko premišljevanje: vsaka generacija mora znova premisliti, kako uvajati v filozofijo, kako pojmovati znanje pri filozofiji in kaj na koncu poti pričakovati od učečih se.¹ Za uvod v filozofijo nimamo veliko časa, eno leto v tretjem ali četrtem letniku za splošni predmet in na nekaterih šolah še dodatno leto za priprave na maturo, a pogosto sta tako splošni predmet in priprave za maturo iz filozofije v četrtem letniku, pa je vse treba opraviti v enem letu. Kar ni lahka naloga. Hektičnost učiteljskega življenja ne dovoljuje umirjenega in sistematičnega razmisleka, vprašanja se ti postavljajo mimogrede ob različnih priložnostih in se shranjujejo v oddaljene koticke spomina. Kdaj pa kdaj oživijo med branjem, v pogovoru s kolegi, pri delu v učilnici, predvsem pa takrat, ko sam iz različnih razlogov spreminjaš svoje poučevanje. Čez leta se odgovori oblikujejo v nekakšno implicitno »spontano ideologijo« poučevanja, ki pa jo kot filozofi moramo spraviti na plano in premisliti. Naj zato začnem s pomočjo nekaj anekdot spravljati na plano, kako sama pojmujem znanje.

Ko novi znanci izvejo za moj poklic, prej ali slej pridejo na dan s svojo izkušnjo gimnazijske filozofije, k čemur jih tudi sama rada spodbudim. Od nekdaj² me namreč zanima, ali sploh

ostane kaka sled za enoletno izkušnjo s filozofijo.³ Letošnja enotedenska znanka, študentka drugega letnika prava, se je nasmejala, ko sem jo pobarala po spominih na gimnazijsko filozofijo: »Ni nam je priskutil, ne spomnim pa se prav nič. Ne, o neki votlini je govoril, da. Imaš prav, tudi za Platona sem slišala. Za oceno smo nekaj napisali, karkoli, vse je bilo v redu in vsi smo dobili lepe ocene.« Od srečanja s filozofijo je ostal le pozitiven vtis in nič več. In ta vtis se bolj nanaša na pouk, ne pa na njegovo vsebino, bolj na učitelja kot pa na filozofijo.

Od kolegov z univerze velikokrat slišim, da njihovi študentje ne vedo nič o filozofiji, še opisati ne morejo, kaj so počeli pri urah. Ob takšnih očitkih me takoj popade občutek krivde. Ali so vmes tudi moji dijaki? Gotovo, saj vsako leto učim vso generacijo četrtošolcev, in da, to počnem že desetletja. Vsako leto so med njimi tudi takšni, ki komaj dosežejo zadostno oceno. Drugi pa bi se vendarle morali česa spomniti, me muči. Vendar sem mi zdi, da bi moral biti slab občutek odveč, iz zgoraj navedenega spomina in opažanj univerzitetnih učiteljev ne bi smeli izpeljati usodnostnih sklepov: dijaki po koncu gimnazije nič ne vedo, nič ne znajo o filozofiji. Zakaj?

Nam »gimnazijcem«, ki imamo v učni načrt zapisano, da je cilj filozofije premisliti tudi dijaško šolsko vednost in se to trudimo udejanjiti, se dogaja podobno, ko poskušamo obuditi znanje, ki ga naši dijaki niso osvajali samo enkrat in eno leto kot pri informativni filozofiji, marveč večkrat pri drugih predmetih, prvič že v osnovni šoli in ponovno v srednji. Vzemimo za

zato je moja radovednost samoumevna. Izrazi se vsakokrat, ko srečam nekdanje dijake in če morda nanese pogovor na njihovo srečanje s filozofijo, jih povprašam po spominih, pa tudi spodbudim jih, naj o njih govorijo. Največkrat se spomnijo delovnega zvezka (»mapice«), prispodobe o votlini, mnogi pripomnijo – čisto platonistično – da so bili premladi za globoke življenjske teme, spomnijo se celo kakšnega posebnega vprašanja.

³ Naših maturantov je približno 3% vsakokratne generacije, zato je neznatna verjetnost, da bi na kakšnega naletela zunaj šole.

¹ Še zlasti pa morajo o tem premišljevat člani predmetnih komisij, bodisi maturitetne bodisi komisije za spremembo učnih načrtov.

² Takoj po vrnitvi filozofije v predmetnik gimnazije sem postala vodja našega aktiv, sodelovala pri uvajanju zunanjega ocenjevanja in preoblikovanju učnega načrta za splošno filozofijo in maturitetni izpit, do 2020 bila v maturitetnem pogonu kot zunanja in glavna ocenjevalka,

primer zgodovino, na katero trčimo pri uvodnih urah pouka filozofije: zgodbo o antični Grčiji in zlati dobi Aten raje povem sama in ne izgubljam časa z majevtično metodo, da bi priklicala tisto, kar so nekoč že »znali«, zdaj pa se ne spomnijo več. Zadovoljna sem, če dijaki začnejo med mojo pripovedjo počasi kimati, da, o tem smo se nekoč že učili, znano nam je. Krivico bi naredili s sklepom, da se pri zgodovini ničesar ne naučijo, enako velja v našem primeru za filozofijo. Precej razlogov je, zaradi katerih se zdi naučeno pozabljeno, nekateri so odvisni od narave našega uma in spomina, ki jih bom pustila za zdaj v nemar in se posvetila drugim, bolj odvisnim od šolskega sistema v najširšem pomenu besede:

1. Obveza napovedovanja ocenjevanja znanja ima za posledico kampanjsko učenje: ko je ocena pridobljena, ni več pravega motiva za ohranitev naučenega v spominu. Tako me dijaki vsako leto v drugi konferenci sprašujejo, ali morajo znati vsebine prve; seveda, je odgovor, saj so povezane med sabo, a njim to ni samoumevno.
2. Zdi se mi tudi, da bi bilo manj pozabljanja, če bi »medpredmetne povezave« vzele zares, a v našem šolskem sistemu so nekaj, kar je sicer zaželeno in zapisano v cilje,⁴ od šole in posameznika pa je odvisno, ali takšno povezovanje spodbuja ali ne. Zato dijaki niti ne pričakujejo, da bo treba pri filozofiji preklapljati med predmeti, saj tega pri drugih predmetih večinoma ne počnejo. Naš šolski sistem medpredmetnih povezav tudi ne spodbuja sistematično z učnimi cilji, ki se preverjajo in ocenjujejo, kakor je to v navadi npr. v sosednji Italiji. Poleti smo brali v *Primorskem dnevniku* o vprašanjih pri ustnem delu državnega izpita, tj. pri maturi. In se čudili, neznansko čudili. Neka dijakinja z Liceja Franceta Prešerna je poročala, da je pri naravoslovju govorila o vplivu Einsteinove relativnosti

teorije na umetnost in literaturo 20. stoletja. Na Slomšku je druga dijakinja analizirala Monetovo sliko *Japonski most*, impresionizem povezala s slovensko moderno in zaključila s Kosovelovo *Slutnjo*. Takšnih vprašanj pri nas ni.

3. Morda je dodaten razlog za zgolj nerealizirano medpredmetnost tudi to, da se učitelji posameznih predmetov čutimo kompetentne zgolj za svoj predmet in ko trčimo na vsebino drugega, raje damo navodilo, naj dijaki povprašajo pri njem. Odziv je največkrat, vsaj po moji izkušnji, da kolegi nimajo časa, ker so v zaostanku in pred testom, ali pa se pri njihovih predmetih celo ne »filozofira«.
4. Ne nazadnje ne gre spregledati tradicionalne ozkosti naše gimnazije. Osemletna klasična gimnazija je bila ukinjena leta 1958, nekaj let kasneje pa tudi štiriletna klasična gimnazija, zato se je preduniverzitetno izobraževanje ohranjalo le v realni (stvarni) gimnaziji, a tudi to so leta 1981 ukinili v usmerjenem izobraževanju, ki je imelo pragmatičen cilj: usposobitev za potrebe »združenega dela«. Po koncu (1987) za šolstvo katastrofalnega ideološkega eksperimenta so novo splošno gimnazijo zgradili na stvarni naravoslovno matematični usmeritvi. Nazaj so sicer vpeljali tudi klasično usmeritev, ki pa v resnici ohranja duha naravoslovne usmeritve z dodatkom klasičnih jezikov in ene ure filozofije (in zgodovine) več.
5. Iz tega sledi tudi nesrečna stroga vojaška hierarhija pomembnosti šolskih predmetov, ki se odraža v številu ur in v razlikovanju med obveznimi – izvajajo se tudi na višji ravni – in izbirnimi predmeti z izključno osnovno ravni, a tudi v prepovedi hkratne izbire filozofije, psihologije in sociologije,⁵ ki se vleče že od vpeljave zunanje mature.

⁴ Tako je pri interdisciplinarnem tematskem sklopu, ki ga smejo učiti le profesorji različnih predmetov.

⁵ Naravoslovno usmerjeni reformatorji so ob uvajanju zunanje mature zanje predlagali združitve v trojček. K sreči namera ni uspela.

Nižje kot je predmet na lestvici, manj pozornosti se mu posveča in prej njegove vsebine zatonejo v pozabo.

6. Kakšno sled pusti gimnazijska filozofija, je odvisno tudi od tega, ali je maturitetni predmet ali ne. Mnoge gimnazije ga od leta 1995 še nikoli niso razpisale, zanj ne kažejo zanimanja ravnateljji, pogosto tudi kolegi ne. Morda jim služi filozofija le za dopolnitev službene obveznosti in ni njihova prva izbira, morda celo nimajo predpisane izobrazbe, a so prisiljeni v poučevanje dveh in več predmetov, morda poučujejo na več šolah ipd. – skratka, nimajo ali ne morejo imeti poučevanja filozofije in same filozofije za cilj na sebi, marveč bolj za sredstvo. Nekateri kolegi celo zagovarjajo stališče, da se filozofije sploh ne da poučevati.⁶

Tako, mnogo je posebnih okoliščin šolskega sistema in idiosinkrazij nas ter šol, na katerih poučujemo. Za konec naštevanja bi se spomnila Platona iz *Države*: če do filozofije in njenega poučevanja ne gojimo ljubezni, če smo brez erosa, tako pedagoškega kot filozofskega, se filozofiji slabo godi. V spominu generacij, ki se iz leta v leto izmenjujejo v učilnicah, bo ostala kot odvečen in nekoristen predmet, pri katerem se samo »naklada«. To se seveda ne dogaja zgolj pri filozofiji ali samo v našem učiteljskem poklicu, tako pač je.⁷

Na prvi pogled se zdi, da premišlujem bolj o trajnosti znanja kot o neposredni funkciji znanja pri pouku filozofije. Moja predpostavka je, da ima zgolj kvalitetno osvojeno znanje tudi trajne posledice, ki se jih naadam, ko iščem sled pouka filozofije pri nekdanjih dijakih. Tisto sled, zaradi katere ob ponovnem stiku z neko filozofsko vsebino oživi razumevanje, pa

⁶ Trdno sem prepričana, da je to le psihološki obrambni mehanizem. Če bi bilo to resno prepričanje, bi morali svoje delovno mesto učitelja filozofije prepustiti drugim.

⁷ Resno bi morali premisliti, ali se ne bi dalo povečati vpliva filozofije tudi v zanj tako nesrečnih razmerah: morda z učbenikom, programiranim delovnim zvezkom ipd.

čeprav vsebine ni mogoče več jasno artikulirati. Vprašanje seveda je, kaj pomeni kvalitetno osvojeno znanje in kako ga doseči. Naj to ponazorim s primerom znanja o filozofskem nauku najboljši popularnega maturitetnega avtorja Platona, in naj bo to prisposoba o votlini, ki je temelj, na katerega postavim nauk, in da, tudi da se navežem na bežni spomin »o nekakšni votlini je govoril« z začetka članka.

Pri splošnem pouku si vzamem zanjo zares veliko časa in dijaki morajo na to temo veliko napisati.

Besedilo najprej preberemo skupaj, sproti poiščemo neznane besede, formulacije. Nato sledi risanje. Komaj kdo od dijakov nariše smiselno sliko, je moja več desetletna izkušnja: zgodbo spremeniti iz besed v sliko je izjemno težka miselna naloga. Verjetno tudi zato, ker si zgodbe še niso dobro zapomnili. Nato sledijo odgovori na analitična vprašanja, za katera je treba znova prebrati besedilo. Kakšno vprašanje je tudi presežno in z njim navežem na njihovo prevladujočo izkušnjo s šolo (bolečina, zaboleti, nejevolja, muka):

Kako bi razložili naslednje formulacije iz besedila: »... pogleda proti svetlobi ... bi občutil bolečino ... bi ga zbolele oči ... pripeljal na sončno svetlobo, bi ga to gotovo vznejevoljilo in prizadejalo muke ...«

Sledi navodilo: *Opišite vrstni red stvari, ki jih odkriva osvobojenec? Kaj vidi na koncu?*

Morda se bo komu zdelo zapovrstno naštetje stvari, ki jih odkriva osvobojenec, nepotrebna »piflarija«, pa še celo zahtevam jo za pisno ali ustno ocenjevanje. Toda to podatkovno (v učiteljskem žargonu) znanje potrebujem za nadaljnjo razlago nauka o dveh vrstah realnosti, o dveh svetovih. Če je ne bi dala v ocenjevani cilj, si je dijakom ne bi zdelo vredno zapomniti.

Ko so odgovori zapisani, uprizorim votlino v učilnici. Ogenj visoko zgoraj je projektor, ki osvetljuje tablo, pred katero postavim dva

visoka dijaka, da vržeta senco nanjo: »Ali vidita senco sebe?« »Da.« »Ali vidita senco drug drugega brez obračanja glave?« »Ali vidita tudi sebe in drug drugega?« »Da.« Nato stopim na stol in zadaj nad njunima glavama podrižim kakšen predmet: »Ali vidita senco?« »Da.« »Zdaj pa se ozrita in poglejta v projektor. Kje je?« »Zgoraj.« »Ali Platon pravi, da je ogenj visoko zgoraj?« »Da.« »Če pogledata v projektor, ali vaju zaslepi? Ali vama je neprijetno gledati v njegovo močno svetlobo?« »Da.«⁸

Prvi korak in to izkustveno učenje je »priprava terena«: dobro zapomnjena zgodba o votlini, osvobodjencu in zunanjem svetu. Nato priključim na pomoč znanje iz slovenščine o metafori. Zgodba je metafora. In kaj hoče Platon povedati z njo?

Sledi besedilo: »Vso to prispodobno,« sem nadaljeval, »moraš zdaj, dragi Glavkon, kot celoto povezati z našimi prejšnjimi ugotovitvami. Vidni svet primerjaj z bivališčem v ječi, ogenj v njej z močjo sonca. Če si nadalje predstavljaš pot v gornji svet in seznanjenje z njim kot popotovanje duše v miselni svet, potem prav razumeš moje mnenje, ki ga želiš slišati o tem. Sam bog ve, ali je tudi pravilno. Moje mnenje je tole: v svetu, ki ga je moč spoznati, je ideja dobrega najvišja in je le s težavo spoznatna; če pa jo spoznaš, potem se pokaže, da je počelo vsega pravičnega in lepega; v vidnem svetu ustvarja svetlobo in njenega gospodarja, v miselnem svetu je sama gospodarica in nam pomaga do resnice in razumnosti; vanjo mora upirati svoj pogled vsakdo, kdor hoče razumno ravnati v zasebnem in javnem življenju.«

In spet analitična vprašanja:

1. Kako Platon z drugimi besedami poimenuje svet v jami in gornji svet? (Vidni in miselni svet.)

⁸ Seveda je dogajanje zabavno, pozitivna čustva prispevajo k boljši zapomnitvi. Še zlasti, kadar stopim na kateder, da se nad glavami dijakov bolje vidijo sence predmetov, ki jih držim v roki. Da, nekateri učitelji radi nastopamo.

2. Kaj torej simbolizira težak vzpon v gornji svet? (Pot spoznanja.)
3. Ideja dobrega je najvišja. Kakšno funkcijo ima njeno spoznanje? (Je počelo vsega lepega in pravičnega, omogoči spoznanje resnice.)
4. Ali spoznanje ideje dobrega pomaga k razumnosti v življenju? (Da.)
5. Kaj pomenita izraza zasebno in javno? (Primer: življenje v družini je zasebno, v šoli javno.)

Tretji korak, ki je nastavek za etiko, je vprašanje, kaj je za vas dobro? Na tablo narišem v oblaku dobro, na črti vpišem Platon in dobro, na drugi Aristotel in srečnost, na tretji A. H. in filozofija, nakar svoje predloge z imeni dodajo še dijaki (to naredijo kar dvakrat: na tablo in v delovni zvezek, v katerega prerišejo sliko). In za konec jih prosim, da premislijo, zakaj so morali dodati svoje ime k svoji izbiri (usmeritev na samostojno mišljenje).

Nato sledi v delovni zvezek ročno napisan sestavek, komentar, ki ga pišejo po korakih in na koncu dobi oceno. Na začetku pisanja napovem, da bom sama spotoma prispevala troje: besedilo »Dejanskost kot podoba podob« (Fuerst 1996, str. 11-12), razlago opredelitev resnice in odlo-mek iz Kantovega odgovora na vprašanje, kaj je razsvetljenstvo, vse drugo bo njihovo delo. Navodila so natančna in pisna.

1. V uvodu napišite obnovo Platonove interpretacije prispodobe.
2. Platon v njej pravi, da sam bog ve, ali je njegova razlaga tudi pravilna, in s tem dopusti, da prispodobno razložimo po svoje. Kaj pomeni vam? Napišite sestavek, dolg 200-300 besed.
3. Sledi vpeljava novega zornega kota: interpretacija votline skozi množične medije s pomočjo besedila G. Andersa iz učbenika Fuerstove. Seveda je spet na vrsti skupno mukotrpno branje, a presenetljivo

jim je Andersa lažje razumeti kot Platona. V delovni zvezek napišejo obnovo (200 besed). Na pamet (!) se morajo naučiti zadnjo poved iz besedila, da zdaj dejansko »nima nobenega drugega namena, kot da postane dejansko dejansko v nedejanskosti svojih posnetkov« (Fuerst 1996, 12).

4. Nato vzpostavim generacijsko razliko med njimi in sabo, prihajam iz dobe množičnih medijev in sem na digitalni svet samo priučena. V primerjavi z mano ste vi, ki ste se rodili v digitalni svet in v njem preživite mnogo ur, strokovnjaki zanj. V naslednjem odstavku (200-300 besed) razmislite, kako bi interpretirali Platonovo prispodobo z zornega kota družabnih medijev.
5. Platon pravi, da spoznanje ideje dobrega omogoči spoznanje resnice. (Na tem mestu razložim osnovne opredelitve resnice.) Kako obravnavati resnico v dobi lažnih novic? Zapišite najprej, katere so glavne opredelitve resnice in kako jo misliti danes v dobi, ki vam je tudi izvirno poznana.
6. In še, kako bi vključili virtualno resničnost v svoj premislek Platonove prispodobe? (Ta korak ni nujen, napišite ga tisti, ki vas tema zanima.)
7. V tem koraku skupaj preberemo Kanta, nato dijaki pisno odgovorijo na vprašanja k besedilu in v delovnem zvezku nadaljujejo komentiranje s primerjavo med prispodobo in razsvetljenskim *Upaj si misliti!*
8. Predzadnji odstavek je namenjen vnovičnemu premisleku prispodobe po prehojeni poti z vsemi zornimi koti skupaj. Dijaki vedo, da se za ta korak dobi največ točk, torej je njihov *Misli sam!* ključen.
9. Zadnji odstavek je sklep, ki na kratko ponovi vse korake.

In kakšen je rezultat? Imeniten. Sicer branje in točkovanje 120 nalog vsako leto vzame precej časa, a dijaki med izdelavo te pisne naloge točno vedo, kaj morajo storiti, kaj si morajo

točno zapomniti, da bi bili na koncu uspešni.

Danes bi za takšno obravnavo teme uporabili popularen termin iz angleščine »deep reading and learning«. Zame je to osnova, na kateri zgradim pri splošnem pouku ontologijo in gno-seologijo, tako Platonovo kot Aristotelovo. Tako tudi kandidati za maturo, ki se nanjo pripravljajo z branjem Platonove *Države*, pri rednem pouku ponovijo in utrdijo poznavanje predpisanih tem. Izkušnje kažejo, da brez utrjevanja ter ponavljanja ni znanja, še manj razumevanja, brez obojega ni samostojnega premisleka oziroma premislek obvisi v zraku, če nima temelja v znanju. Torej znanje, razumevanje in samostojni premislek se zahtevajo tako pri splošnem pouku kot pri maturitetnem izpitu.

Marija Kristina Milič

Katja Huš

Učni listi iz politične filozofije

Uvod¹

Biti gimnazijski profesor filozofije ne pomeni samo poučevanja oziroma neposrednega dela z dijaki v učilnici, ampak pomeni biti v sredi pisarstva in hektičnega življenja velikega kolektiva, ki ga tvorijo dijaki, kolegi, nepedagoški sodelavci, starši in mnogi drugi. Včasih je preokupiranost z življenjem kolektiva tako velika, da zmanjka prave koncentracije za najpomembnejše: poučevanje. Kako denimo miselno preskočiti iz izredne pedagoške konference med glavnim odmorom na učno temo prihajajoče ure? Kako se znebiti tesnobe občutka ob seznanitvi z novim primerom posebnih potreb, o katerem lahko govoriš samo s svetovalno službo, v učilnici pa se moraš delati neveden? Kako preskakovati z enega predmeta na drugega, saj nas večina poučuje najmanj dva predmeta? Ena možnost je delovni zvezek, ki ohranja koncentracijo na stvar, za katero gre, pa ki strukturira celoletni potek predmeta in ne dopusti izgube rdeče niti² na poti do zelenega cilja predmeta filozofije. Druga možnost so delovni ali učni listi. Zdi se, da oboje nasprotuje specifičnosti filozofije, o kateri piše Štempihar v tej številki (str. 85): »(Z)akaj se kaže, kot da filozofije ni mogoče poučevati drugače kot tako, da začnemo znova, da torej pouk filozofije konstruiramo na novo.« In nadaljuje, da se »navadno ne obnese, če poskušam posnemati primere

dobrih praks, ki sem jih pridobil od drugih, in jih prenesti v svojo lastno prakso. Pogosto se namreč zgodi, da ne morem posnemati niti samega sebe, da so torej pristopi (...), ki so se v preteklosti lahko izkazali za uporabne, v novi situaciji z drugimi učenci postali precej manj uspešni (...) Kot učitelj se tako v praksi zelo zavedam Heraklitovega rekla, da ne moremo dvakrat stopiti v isto reko. Ne morem dvakrat obravnavati iste teme/problema na popolnoma enak način.« Ali so torej delovni zvezek ali učni listi neuporabni zaradi te fluidnosti pouka filozofije? Seveda ne: delovni zvezek ali učni list bi lahko v Heraklitovem reklu privzela vlogo smeri, v katero teče reka, nove in nove pritekajoče vode pa so metafora za menjujoče se generacije, različne oddelke, ki so prav tako individualni kot osebe, pa za leto več izkušenj in študija za učitelja, gre torej za spremenjeni kontekst celega mikro in makrokozmosa, ki se osredinja vzdolž te reke. Ne nazadnje, učni listi niso nikoli dokončani, so reka, skozi katero tečejo vedno nove vode, ki spreminjajo reko samo, njeno globino, širino, njene bregove, barvo ipd., saj izkušnja poučevanja narekuje, da je spet in spet treba kaj dopolniti, spremeniti, izpustiti, preoblikovati. Zato učno gradivo v obliki učnih listov ni zgolj trenutni in samo za ustvarjalca koristen pripomoček, temveč je tudi podoba, ki kaže na njegovo pojmovanje filozofije in na metode, ki jih ubira v učilnici. Niso primer dobre prakse, ki bi narekoval posnemanje in nadomešča samostojni premislek učitelja, marveč spodbuda za samorefleksijo in za (pre)oblikovanje lastnega gradiva. Morda pa najdemo v njih samo kakšen »fin« odlomek besedila, ki smo ga sicer že večkrat prebrali, a šele v tujem gradivu postane viden. Maria Fuerst je v 90. letih na znamenitem seminarju na Filozofski fakulteti ob izidu slovenske izdaje njenega učbenika predstavila obravnavo pri-spodobe o votlini skozi risanje, kar je bilo veliko odkritje za vse, ki takrat niso prisegali zgolj na natisnjeno besedilo, ampak iskali nove poti.³

¹ Uvod dodala A. H.

² To se hitro zgodi, če ima učitelj posluš za dogajanje v učilnici in se odzove na dijaške prispevke: uro lahko preusmeri v plodno, velikokrat tudi neplodno diskusijo ali dialog, doda lahko novo vprašanje, naredi ovinek k drugi temi ali preskoči naprej in se morda vrne nazaj, če ugotovi nerazumevanje ali pozabo. Težko ali skoraj nemogoče je predvideti mnogolične situacije, ki lahko spravijo iz začrtane smeri. Ena od specifičnosti šolskega življenja je nepredvidljivost.

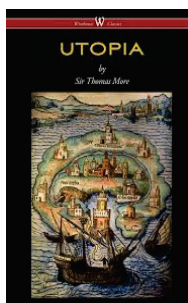
³ *Misliti samostojno. Priročnik za učitelje filozofije.* (2001) Ur. Verovnik, A. in Hladnik, A. Ljubljana: ZRSŠŠ, 105-110.

Če bo šla prenova šolstva zares v smer digitalizacije, kot se napoveduje, bodo že izdelani učni listi, pa čeprav zgolj na način, ki posnema nekdanje fotokopiranje, rezanje, lepljenje in razmnoževanje, koristna osnova za prenos v digitalno obliko in dopolnitev z vsem, kar že omogočajo in še bodo omogočala nova tehnološka čudesa oziroma orodja, kot npr. umetna inteligenca (UI). Recimo, sokratski dialog na neko temo, ki je individualiziran za vsakega dijaka posebej in ga z vsakim v učilnici vodi UI. UI, ki ne uprizarja samo pogovora, ampak se dijak virtualno sreča in pogovarja s starim Sokratom v Atenah, seveda tudi o danes relevantnih temah. Morda pa prinaša digitalizacija tako individualizacijo kot formativno spremljanje napredka učencev, še zlasti pa prihranek časa, saj bi bil potek poučevanja prilagojen vsakemu posameznemu dijaku posebej. In vsak bi naredil v svet filozofije toliko korakov, kot bi jih bil zmožen in motiviran narediti.



Renesančni utopizem

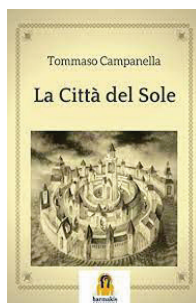
Humanizem in renesansa ne zahtevata le prenove človeka, marveč tudi prenovo družbe. Politični premislek se deloma navdihuje pri Platonovi *Državi*, vendar gre dlje in hoče dejansko spremembo. Politiko krivi, da ne zna najti pravih rešitev za *dobro življenje*, ki *bi moralo* potekati po naravnih in racionalnih načelih. Zato filozofi iščejo rešitve za premostitev družbene dekadence z načrtovanjem skladne, harmonične politične tvorbe, **utopije** (iz grščine *οὐ* = "ne" e *τόπος* = "kraj"), ki dobesedno pomeni ne-kraj. Poimenovanje je uvedel angleški humanist Thomas More in označuje politično enoto (npr. državo), ki je dejansko ni, a je zaželena za dobrobit skupnosti.



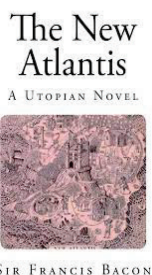
Utopija (1516),
Thomas More



La città felice (1553)
Francesco Patrizi



Mesto Sonca (1623)
Tommaso Campanella



Nova Atlantida (1627)
Francis Bacon

Poišči osnovne informacije o avtorjih utopij:

Francesco Patrizi

Tommaso Campanella

Francis Bacon

Thomas More (1480 – 1535)



Ni bil samo filozof, bil je tudi lord kancler, prvi za znamenitim kraljem Henrikom VIII. Ker je nasprotoval kraljevemu sporu z Rimom, je odstopil, padel v nemilost in ostal brez glave. More je bil proti odcepitvi anglikanske cerkve od rimske tudi zaradi bede, ki jo je kmečkemu prebivalstvu povzročilo podržavljenje cerkvenih posestev. Iz njih nastali latifundiji so spreminjali obdelovalno zemljo v pašnike zaradi donosne trgovine z volno, s katero so bogateli veleposestniki.



Utopija, filozofski roman (1516), je bil hkrati kritika obstoječih družbenih razmer v Angliji in načrtovanje idealne družbene ureditve. Sredi Atlantika, na otoku Utopija, **ni privatne lastnine**, ker je ta običajno glavni vzrok družbenih konfliktov, meni More:

„Čeprav je videti, dragi More, da tam, kjer obstaja zasebna lastnina (...) in vsi vse merijo z denarjem, države ne bosta nikoli vodila pravica in napredek, razen če misliš, da se pošteno upravlja tam, kjer najboljše reči pridejo v roke najslabšim ljudem, ali pa tam, kjer si vse deli peščica ljudi, ki se niti sami ne počutijo preveč lagodno, ker večina pač živi v skrajni revščini. Ko pomislim na zelo pametne in pravične uredbe pri Utopijcih, kjer se država tako dobro ureja s tako maloštevilnimi zakoni in se krepost primerno poplača, obenem pa se vse deli na enake dele in vsakdo živi v izobilju (...) in ko premišljam o vsem skupaj, sem vedno bolj naklonjen Platonu in se manj čudim, da ni hotel pisati nobenih zakonov za ljudi, ki so zavrgli tiste, po katerih bi vsi državljani dobivali enake deleže vseh dobrin. Veliki modrec je kmalu uvidel, da k splošni blaginji pelje ena sama pot, vpeljava lastninske enakosti namreč, čeprav ne vem, ali bi se mogla uveljaviti tam, kjer že obstaja lastništvo posameznikov. Kadar namreč vsak človek grabi zase, kolikor more, s to ali ono pravno zahtevo, postane nujno, da si vse razdeli med seboj le peščica ljudi, ne glede na obilico dobrin, medtem ko večini preostane revščina, in navadno je tako, da bi si prvi zaslužili usodo drugih, kajti bogati so pohlepni, nepošteni in nekoristni, revni pa so, nasprotno, skromni, preprosti in z vsakdanjo pridnostjo koristnejši za skupnost kakor zase. Od tod sem trdno prepričan, da ne bo mogoče doseči enakopravne in pravične delitve dobrin oziroma srečno upravljati zadev tega sveta, če se popolnoma ne odpravi zasebno lastništvo. Dokler bo obstajalo, bo večinski, najboljši del človeštva tlačilo mučno, neogibno breme skrbi in revščine.“ (52-53)

1. Zakaj je po Moru treba odpraviti zasebno lastnino? Kakšne so njene posledice?
2. Kakšni so bogati ljudje? Kaj naredi bogastvo iz ljudi? Ali je tako tudi danes? Naštej nekaj najbogatejših ljudi na svetu.
3. Kako bo učinkovala ukinitve zasebne lastnine na družbo?

Vsi Utopijci delajo za skupno dobro, (ne pa zato, da bi posamezniki obogateli), to pa omogoča doseganje družbene enakosti. Zemljo obdelujejo prebivalci otoka, ki se pri delu izmenjujejo vsake dve leti: „Kmetijstvo je dejavnost, s katero se ukvarjajo vsi moški in ženske, brez izjeme. Spoznavajo ga že v otroštvu, deloma v šoli, kjer se učijo postopkov, deloma na primestnih poljih, kamor jih vodijo na učenje ob igri, vendar to ne poteka tako, da bi samo opazovali odrasle, temveč se tudi sami urijo v poljedelskih opravilih in si obenem krepijo telo.“ (67)

4. *Katera je glavna proizvodna dejavnost?*

Zlato in srebro nimata nobene vrednosti, uporabljajo ju kot navadni kovini za izdelovanje preprostega orodja. Vsakdo ima svoj poklic, varuhi pa skrbijo za to, da so vsi zaposleni, da nihče ne lenari. Otočani delajo le 6 ur dnevno, preostali čas pa posvečajo razvedrilom in branju, filozofiji in znanosti: „Glavna in edina naloga sifograntov (varuhov) je skrbeti, da ne bi nihče sedel brez dela, in paziti, da se bo vsak pridno ukvarjal s svojo obrtjo, vendar ne tako, da bi garal kot črna živina od prvega svita do pozne noči – takšne muke so hujše od suženjskih, in vendar jih rokodelci trpijo skoraj povsod razen v Utopiji, kjer se (...) delu namenja le šest ur. Čas, ki jim ostane po delu, jedi in spanju, lahko vsak porabi, kakor hoče, vendar ga ne sme tratiti z razuzdanostjo in lenarjenjem, temveč ga mora koristno uporabljati za kaj pametnega, kar je vseč njegovi naravi; v prostem času večinoma berejo knjige.“ (68)

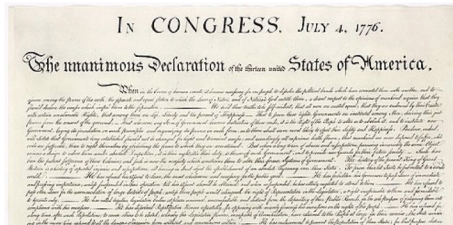
5. *Kako gledaš na Morov predlog, da bi delovni dan trajal le šest ur? Ali danes obstajajo prizadevanja za skrajšanje delovnega dne?*
6. *Ali se strinjaš z Morom, da bi moral v državi nekdo stalno nadzorovati državljane, da ne lenarijo?*
7. *Kaj pa misliš o tem, da bi Utopijci večinoma brali knjige v prostem času?*

V obdobju, ko Evropo pretresajo verske vojne, na Utopiji prevladuje verska strpnost: vsi priznavajo obstoj Boga – stvaritelja vesolja – toda vsakdo ga pojmuje in časti na svoj način. Edini prepovedani nauk je zanikanje nesmrtnosti duše in božje previdnosti: „Vere imajo različne, ne samo na raznih koncih otoka, temveč celo v istem mestu, nekateri kot najvišjega boga častijo Sonce, drugi Luno, tretji spet ta ali oni planet. Najdejo se tudi takšni, ki ne samo kot navadno božanstvo, temveč kot vrhovnega boga častijo kakega moža, ki je nekoč slovel po vrlinah in junaštvu. Vendar daleč najštevilnejši in najpametnejši del prebivalstva ne veruje ničesar takega, marveč misli, da obstaja en sam bog, nespoznaven, večni, neskončen in nedoumljiv, ki presega človekove zmožnosti razumevanja in se razteza po vsem vesoljnem svetu, ne kot snov, temveč kot božja moč. Tega boga imenujejo oče.“ (117)

8. *Ali se ti zdi katera od Morovih zamisli uporabna še danes?*

Razsvetljenske teorije družbene pogodbe

John Locke (1632-1704) – oče liberalizma



Portret Johna Locka iz leta 1697 in Deklaracija neodvisnosti ZDA - ustanovni dokument Združenih držav Amerike iz leta 1776.

LIBERALIZEM = Politični nazor, ki zagovarja demokratično oblast in trdi, da ima oblast legitimno pravico in dolžnost vzpostaviti minimalni življenjski standard, pod katerim ne bo prisiljen živeti noben državljan, ter da uveljavi zakone, ki bodo zagotovili enake možnosti in distributivno pravičnost.

Klasični liberalizem, utemeljen v delih avtorjev kot sta John Locke in Adam Smith, postavlja varovanje svobode in pravic posameznika v središče vloge politične oblasti. Klasični liberalizem povezujemo tudi z zagovorom omejevanja moči politične oblasti in z zagovorom kapitalističnega tržnega sistema.

O naravnem stanju ali stanju brez politične oblasti

John Locke (2010), *Dve razpravi o oblasti*. Ljubljana, Krtina. (Vsi citati so iz tega dela): "Naravnemu stanju vlada naravno pravo, ki obvezuje vse; in razum, ki je to pravo, vse ljudi, če le želijo prejeti njegov nasvet, uči, da so vsi enaki in neodvisni, in zato ne sme nihče škodovati življenju, zdravju, svobodi ali imetju drugega. Vsi ljudje so izdelek vsemočnega neskončno modrega stvarnika, vsi služabniki enega suverenega gospodarja, poslani v svet na njegov ukaz in zaradi njegovih namenov, so lastnina njega, katerega izdelek so, ustvarjeni, da trajajo, dokler je to po volji njemu, ne komu drugemu; in ker smo oskrbljeni z enakimi sposobnostmi in deležni iste skupnosti narave, ni mogoče domnevati, da bi med nami obstajala podreditev, ki bi nas avtorizirala, da drug drugemu uničimo, kot da bi bili narejeni drug drugemu v uporabo, kakor so za našo uporabo ustvarjena bitja nižjega reda. Ker so vsi zavezani, da ohranijo same sebe in ne zapustijo prostovoljno svojega mesta, mora vsak, kolikor je v njegovi moči, ko ni vpletena njegova lastna ohranitev, iz istega razloga ohraniti druge ljudi (...) Da bi pri vseh ljudeh zadržali poseganje v pravice drugih in vzajemno povzročanje hudega in da bi bil spoštovan naravni zakon, ki hoče mir in ohranitev vseh ljudi, je v tem stanju izvajanje naravnega prava položeno v roke vsakega človeka. (...) Če v naravnem stanju nekdo lahko kaznuje drugega za zlo, ki ga je storil, je to dovoljeno vsakomur, saj mora biti v stanju popolne enakosti, v katerem po naravi ni nadrejenosti in pravosodne oblasti enega nad drugim, to, kar nekdo lahko stori za uveljavitev tega prava, je nujno tudi pravica drugih." (138-139)

1. Katere naravne pravice imajo ljudje po Locku? Na čem so te naravne pravice utemeljene?
2. Ali je v naravnem stanju "vse dovoljeno"?
3. Kaj pomeni, da v naravnem stanju vlada popolna enakost?

"Čeprav so Zemlja in vsa podrejena bitja skupna last vseh ljudi, ima človek v lasti svojo osebo, do katere razen njega nihče nima pravice. Rečemo lahko, da so delo njegovega telesa in izdelki njegovih rok njemu lastni. Če vzame karkoli iz stanja, v katerega ga je postavila narava in ga v njem pustila, je temu primešal svoje delo, dodal mu je nekaj lastnega in to stvar s tem naredil za svojo last." (151)

4. Kaj je človekova privatna lastnina, kaj je njegova last?
5. Primerjaj Lockovo in Hobbovo pojmovanje naravnega stanja.

O vstopu v civilno stanje in vzpostavitvi politične oblasti

"Če je človek v naravnem stanju tako svoboden, kakor je bilo rečeno, in če je absolutni gospodar svoje lastne osebe in posesti, po čemer je enak največjim in nikomur podložen, čemu bi se odrekel svoji svobodi? (...) Odgovor je na dlani: čeprav ima človek v naravnem stanju takšno pravico, je njeno uživanje sila negotovo (...) Veliki in poglobitni cilj združevanja ljudi v politične skupnosti in podreditve oblasti je torej ohranitev lastnine (op. lastnina – *property* – je splošno ime, ki ga Locke uporabi za življenje, svoboščine in posest), toda v naravnem stanju manjka veliko tega, kar je potrebno za doseg tega cilja. Prvič, ni uveljavljenega, trdnega in poznanega prava, ki bi bilo na podlagi skupnega soglasja sprejeto in dopuščeno kot podlaga za določanje pravice in krivice ter kot skupno merilo za odločanje v vseh sporih. (...) Drugič, v naravnem stanju ni poznanega in nepristranskega sodnika, ki bi s svojo avtoriteto in v skladu z uveljavljenimi zakoni odločal o vseh nesoglasjih. (...) Tretjič, v naravnem stanju je pogosto pogrešati oblast, ki bi podprla in zagovarjala pravično sodbo in zagotavljala njeno dolžno izvršitev." (204-205)

"Ker sta torej cilj in merilo te oblasti, ki je v naravnem stanju v rokah vsakega posameznika, ohranitev celotne skupnosti, se pravi človeštva nasploh, ta, ko je v rokah civilnega uradnika, ne more imeti drugega cilja in merila, kakor je ohranitev življenja, svoboščin in posesti pripadnikov skupnosti. In zato ta oblast tudi ne more biti absolutna in samovoljna oblast nad njihovimi življenji in premoženji, ki morajo biti ohranjena v največji možni meri, ampak oblast, ki postavlja zakone in z njimi povezane kazni (...) In ta oblast izvira zgolj iz pogodbe in dogovora ter vzajemne privolitve vseh tistih, ki sestavljajo skupnost." (235)

6. Kaj je glavni namen vzpostavitve politične oblasti pri Locku? Kako se razlikuje od Hobbsa?
7. Katere "pomanjkljivosti" naravnega stanja odpravi vzpostavitev politične oblasti?
8. Čemu se posameznik odreče z vstopom v politično skupnost?
9. Iz česa izvira politična oblast?
10. Kako bi Locke odgovoril na vprašanje, kdaj se lahko ljudje uprejo politični oblasti?
11. Ali bi Locke zagovarjal absolutno monarhijo? Pojasni svoj odgovor.

O (molčeči) privolitvi

“Ker je vsak človek, kot smo pokazali, po naravi svoboden in ker ga nič ne more prisiliti v podreitev nobeni posvetni oblasti, če v to sam ne privoli, moramo zdaj premisliti, kaj je zadostna naznanitev privolitve, da postane posameznik z njo podložen zakonodaji neke oblasti. Na tem mestu nas bo zanimalo znano razlikovanje med izrecno in molčečo privolitvijo. Nihče ne dvomi o tem, da je samo izrecna privolitev človeka, ki vstopa v neko družbo, tista, ki ga naredi za popolnega člana te družbe in podanika oblasti. Težava nastopi, ko skušamo premisliti, kaj naj bi bila molčeča privolitev, v kakšnem obsegu je zavezujoča (...) Glede tega trdim, da vsak človek, ki nekaj poseduje ali uživa del posesti neke oblasti, s tem dejansko molče izraža svojo privolitev vanjo: z uživanjem posestva se obveže k poslušnosti zakonom te oblasti kakor vsak drug, ki ji je podrejen, najsi ima v posesti kos zemlje, ki za vedno pripada njemu in njegovim dedičem, le prebivališče za teden dni, ali zgolj prosto potuje po javni cesti. Navsezadnje ta obveznost seže vse do tega da se kdo zgolj nahaja na ozemlju te oblasti.” (201)

12. Kateri dve vrsti privolitve k izvajanju politične oblasti razlikuje Locke?
13. Na kakšen način ljudje po Locku molče privolijo določeni politični oblasti?
14. Kako bi lahko ugovarjal na Lockov argument o molčeči privolitvi?
15. Ali s sodelovanjem na volitvah ljudje (molče) pristajamo na podrejenost bodoči vladi in njenim zakonom? Zapiši svoj premislek.

O svobodi

“Naravna svoboda človeka je, da je prost vsake nadrejene oblasti na Zemlji in da ni podvržen človeški volji ali zakonodajni avtoriteti, ampak ima za svojega vladarja le naravno pravo. Svoboda človeka v družbi je, da je podrejen le zakonodajni oblasti, ki je nastala s soglasjem v politični skupnosti. Svoboda ljudi pod oblastjo je v tem, da imajo trdno pravilo, po katerem živijo, pravilo, ki je skupno vsem v tej družbi in ga je oblikovala zakonodajna oblast, postavljena v njej; je namreč svoboda, da sledim svoji lastni volji povsod tam, kjer pravilo ničesar ne predpisuje, in da nisem podvržen nestanovitni, negotovi, neznani samovolji drugega človeka – podobno kakor je naravna svoboda v tem, da nas omejuje le naravno pravo.” (148)

“Kajti za vsa stanja ustvarjenih živih bitij, ki so sposobna zakonov, velja, da tam, kjer ni zakonov, tudi svobode ni. Svoboda je prostost pred zatiranjem in nasiljem, ki ga storijo drugi, česar pa ne more biti, če ni zakonov; toda prostost ni, kot pravimo, svoboda, da vsak stori, kar mu ugaja (Le kdo more biti prost, ko nad njim lahko zagospodari muhavost slehernega?), ampak je svoboda razpolaganja in odrejanja nekoga glede svoje osebe, dejanj, posesti in vse svoje lastnine v okvirih tega, kar dopuščajo zakoni, pod katerimi je, in potemtakem je svoboda v tem, da nismo podrejeni samovolji drugega, ampak da prosto sledimo svoji volji.” (166)

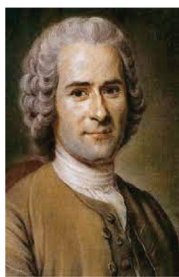
16. V čem sta si podobni naravna in družbena oz. politična svoboda človeka in kako se razlikujeta?
17. Ali se strinjaš z Lockom, da, kjer ni zakonov, ni svobode? Utemelji svoj odgovor.



VAJA UTRJEVANJA (marksizem in klasični liberalizem)

Kakšna bi bila marksistična kritika Lockovega razumevanja naravnih pravic in vloge države? Pri odgovoru se sklicuj na pojme: razredni boj, ekonomska baza, družbena nadstavba, ideologija.

Človek se rodi svoboden, a vsepovsod je vkovan v verige.



Jean-Jacques Rousseau (1712 –1778)

Dela

Razprava o izvoru in temeljih neenakosti med ljudmi

Družbena pogodba

Emil ali O vzgoji

O naravnem stanju, divjaku in civiliziranem človeku

Razprava o izvoru in temeljih neenakosti med ljudmi: "Filozofi, ki so preučevali temelje družbe, so vsi čutili potrebo, da se vrnejo do naravnega stanja, a nobeden od njih ni tja prispel. (...) govorili so o divjaku in slikali civiliziranega človeka." (150)

1. Kakšno napako sta po mnenju Rousseauja naredila Hobbes in Locke, ko sta opisovala človeka v naravnem stanju?

Življenje človeka v naravnem stanju je po Rousseauju preprosto in samotarsko. Človek v naravnem stanju je svoboden, samozadosten, deluje na podlagi instinktov, ne pa razumske refleksije, njegovo ravnanje vodi **ljubezen do samega sebe oz. samoljubje** (*amor de soi*) – "naravno čustvo, ki žene vsako žival, da skrbi za lastno ohranitev" (244). Četudi ljudje v naravnem stanju ne poznajo pojma dobrega, niso zli, saj njihovo ravnanje poleg samoljubja usmerja tudi čustvo oz. vrlina **usmiljenja oz. sočutja**, ki kot prirojen odpor do trpljenja drugega preprečuje škodovanje drugemu.

Naravno stanje človeka pa je spridil razvoj civilizacije. "Napredek" v tehniki, poljedelstvu, industriji, umetnosti, ki je pomenil tudi večanje medsebojne odvisnosti, utrditev zasebne lastnine, naraščajočo neenakost in moč bogatejših, je tako pripeljal do izgube človekovega prvotnega stanja. Nedorazumna samoljubje, tj. temeljno čustvo naravnega stanja, ki ne krši naravne enakosti in svobode, se pod

vplivom razuma spremeni v **samovšečnost** (*amor propre*) – “izumetničeno čustvo”, ki temelji na refleksiji in primerjavi z drugimi, in porodi **strasti, kot so ljubosumje, nečimrnost, zavist, ponos, napuh, želja po maščevanju**. Vojno stanje torej ni naravno stanje, ampak do njega pripelje družbeni razvoj.

“Divjak in civiliziran človek se v dnu srca tako razlikujeta, da bi tisto, kar enemu pomeni najvišjo srečo, drugega vrglo v obup. Prvi diha zgolj mir in svobodo (...) Nasprotno pa se vedno dejavni državljani potli, vznemirja, neprestano muči in išče še bolj težavna opravila: dela vse do smrti, k njej celo drvi, da bi se lahko preživel, ali pa se odpove življenju, da bi pridobil nesmrtnost. (...) To je resnični vzrok vseh razlik: divjak živi v sebi, družbeni človek pa, vedno zunaj sebe, ne zna živeti drugače kakor prek mnenj drugih in samo iz njihove ocene črpa občutek o lastnem obstoju.” (212)

2. Označi v citatu poved, v kateri se skriva razlika med ljubeznijo do samega sebe (*amor de soi*) in samovšečnostjo (*amor propre*).

“Prvi, ki si je ogradil neko zemljišče in si domislil reči, to je *moje*, ter našel dovolj preproste ljudi, da so to verjeli, je bil pravi utemeljitelj civilne družbe. Koliko zločinov, vojn, umorov, koliko trpljenja in grozot bi prihranil človeškemu rodu tisti, ki bi izdrl kole in zasul jarek ter zaklical svojim podobnikom: ‘Nikar ne poslušajte tega sleparja ...’” (184)

3. Kako se Rousseaujevo razumevanje zasebne lastnine razlikuje od Lockovega?

Družbena pogodba

Družbena pogodba: “Treba je najti tako obliko združitve, ki bo z vso skupno mojo branila in varovala osebo in premoženje vsakega pridruženega člana in v kateri se bo lahko vsakdo, združen z vsemi, vendarle podrejal le samemu sebi in ostal prav tako svoboden kot prej. V tem je temeljni problem, katerega rešitev nam daje družbena pogodba. (...)”

(S)e vse te določbe zvedejo na eno samo: in sicer, da vsak član združenja odtuji sebe in svoje pravice celotni skupnosti. Kajti, prvič, če se vsakdo odtuji v celoti, so vsi v enakem položaju, in če so vsi v enakem položaju, nima nihče interesa, da bi ga slabšal drugim. (...)”

Če torej iz družbenega sporazuma odstranimo vse, kar ne sodi v njegovo bistvo, bomo ugotovili, da se je skrhala na naslednje: *Vsak od nas daje svojo osebo in vso svojo moč pod vrhovno vodstvo obče volje (volonté générale); in vsakega člana sprejmemo v telo kot nedeljiv del celote*. Ta združitev iz zasebnih oseb vseh pogodbenikov na mah naredi moralno in kolektivno telo, ki je sestavljeno iz toliko udov, kolikor glasov ima celotno združenje, združenju pa podeli njegovo enotnost, njegov skupni jaz, njegovo življenje in voljo. (...)”

Ta prehod iz naravnega stanja v državljansko stanje povzroči v človeku zelo pomembno spremembo, saj v njegovem ravnanju zamenja instinkt s pravičnostjo in podeli njegovim dejanjem moralnost, ki je prej niso imela. Šele tedaj, ko fizične nagone nadomesti glas dolžnosti, njegov pohlep pa pravičnost, šele tedaj človek, ki je dotlej videl le samega sebe, spozna, da mora ravnati po drugačnih načelih in vprašati pamet za nasvet, preden posluša nagnjenja.” (26-27, 30)

4. *Katero značilnost življenja človeka v naravnem stanju želi Rousseau ohraniti?*
5. *Izpiši ključne pojme Rousseaujeve formulacije družbene pogodbe in jih primerjaj z Lockovimi ter Hobbovimi.*

Obča volja

Družbena pogodba: "Vsak posameznik ima namreč lahko kot človek posebno voljo, nasprotno ali različno od obče volje, ki jo ima kot državlján, njegov posebni interes mu lahko govori popolnoma drugače kakor skupni interes ..." (29)

"Marsikdaj je precejšna razlika med voljo vseh in občo voljo; slednja namreč vedno upošteva skupni interes, prva pa meri na zasebni interes in je le vsota posebnih volj; toda če tem voljam odvezamemo vse minuse, ki se med seboj uničijo, dobimo kot vsoto razlik občo voljo. Če državljáni tedaj, ko dovolj poučeno ljudstvo odloča o kaki stvari, ne bi bili prav nič povezani med seboj, bi se iz velikega števila drobnih razlik vedno izkazala obča volja in odločitev bi bila vedno dobra." (37)

"Na podlagi te ideje je razvidno, da ne moremo več spraševati, kdo sme postavljati zakone, saj so to dejanja obče volje; tudi ne, če je vladar nad zakoni, saj je tudi sam član države; tudi ne, če je lahko zakon krivičen, saj ni nihče krivičen do samega sebe; tudi ne, kako je kdo lahko svoboden in podrejen zakonom, saj so zakoni le zapisniki naših volj." (44)

"Državljan privoli v vse zakone, tudi v tiste, ki so sprejeti proti njegovi volji, in celo v tiste, ki ga bodo kaznovali, če bo prekršil kak zakon. Obča volja je stalna volja vseh državljanov: po njen so državljáni in svobodni. Kadar je na zborovanju predlagan kak zakon, tedaj jih pravzaprav nihče ne vpraša, če sprejmemo predlog ali ga zavračajo, temveč če je ali ni v skladu z občo voljo, ki je njihova: z glasovanjem vsakdo pove, kakšno je njegovo mnenje o tem, in s štetjem glasov spoznamo izraz obče volje. Kadar torej zmaga mnenje, ki je nasprotno mojemu, to ne dokazuje nič drugega, kakor da sem se zmotil in da tisto, kar sem jaz imel za občo voljo, v resnici ni bila obča volja. Če bi zmagalo moje posebno mnenje, bi naredil nekaj drugega, kot sem hotel; prav tedaj ne bi bil svoboden." (97)

"Suverenosti ni mogoče predstavljati iz istega razloga, kot je ni mogoče odtujiti; njeno bistvo je v obči volji in volje ni mogoče predstavljati: ali je ona sama ali pa nekaj drugega; tretje možnosti ni. Poslanci torej niso in tudi ne morejo biti predstavniki ljudstva, so le njegovi poverjeniki; ničesar ne morejo dokončno skleniti. Vsak zakon, ki ga ljudstvo ni osebno potrdilo, je ničén; to ni zakon. Angleško ljudstvo je prepričano, da je svobodno, pa se krepko moti. Svobodno je le ob volitvah članov parlamenta; brž ko jih izvoli, je suženj, je nič." (88)

7. *Kaj pomeni Rousseaujev termin obča volja? Kako se obča volja razlikuje od volje vseh?*
8. *Zakaj Rousseau trdi, da so ljudje v državi, ki jo usmerja obča volja, svobodni?*
9. *Kaj meniš o Rousseaujevi trditvi, da je obča volja vedno pravilna?*
10. *Kako Rousseau utemelji trditev, da zakoni (v njegovi viziji politične skupnosti) ne bi mogli biti krivični?*
11. *Bi si želel živeti v Rousseaujevi državi? Utemelji svoj odgovor.*

Kje lahko mlade nagovori filozofija?

Pri delu z dijaki in učenci se v zadnjih nekaj letih posvečamo predvsem temu, da z načinom obravnavanih tem pritegnemo njihovo pozornost in ohranjamo zanimanje za filozofijo. In ni lahko, ker je tekmecev za njihovo pozornost v zadnjem času res veliko. Zanimanje mladih za sploh karkoli v zvezi s filozofijo je pogosto obremenjeno s poenostavljenim vrednotenjem, kaj se v tem svetu sploh »splača« in kaj prinaša srečo in zadovoljstvo. Pouk pri urah filozofije tako začnemo najprej z vprašanji, kot so, kaj opazujem, kaj vodi moja razmišljanja, kaj so moji cilji in zakaj? V spodbudo oziroma premislek si ogledamo kratek test: https://www.youtube.com/watch?v=Wie4v2YCPQY&ab_channel=OdysseyTeams

Po ogledu hitro steče pogovor, kaj vse utegne biti tudi v našem življenju tisto, čemur namenimo veliko pozornosti, ob tem pa nemalokrat spregledamo marsikaj, kar je prav tako lahko sonavzoče in morda celo bolj pomembno za naše življenje in spoznanja, pa doslej ni pritegnilo naše pozornosti. Odpremo lahko razpravo, kaj vse prepoznavajo kot posredovano vednost.

Ob tem gre zelo dobro v kontekst obravnava intelektualne arogance, pred katero svari Michel de Montaigne, in iskanje odgovorov na vprašanje, kaj je filozofija oziroma katera pomembna vprašanja odpira. Misliti drugače, biti drugačen je kvaliteta, o kateri razmišlja že Sokrat in ki bodri posameznika v njegovi intelektualni nekonformnosti. Torej, misliti tako kot večina, naslanjati se na mnenja avtoritet in tradicije ni nekaj, na kar bi bili nepreklicno ponosni. Nasprotno, od razmišljujočih ljudi filozofija zahteva, da premislijo, kaj, kako in zakaj kaj mislijo.

Po premisleku, kako predstaviti Platonovo votlino kot prisposodbo vsakdanjega življenja, se je izkazal za primernega dokumentarni film *Propaganda – oblikovanje soglasja*. Ob tem bolj nazorno razumemo sredstva manipulacije, ki lahko usmerjajo tudi naše potrebe in želje v današnjem svetu. V tem kontekstu lahko vpeljejo tudi obravnavo Epikurja in preizpraševanje potreb sodobnika.

Drugi predlog je ogled dokumentarnega filma *Kapitalizem v 21. stoletju*, ki odpira razločnejši pogled na kompleksnost družbe in njenih ekonomskih vzvodov. Kje smo tu kot posamezniki, kaj poganja ta svet, kaj lahko sploh storim. Ogled smo v zadnjih dveh letih izpeljali v mesecu maju, ker ga lahko vsebinsko navežemo tudi na prvomajске praznike.

Priložnost za filozofijo je nedvomno tudi, da pokaže, kako zelo je vpletena v druga predmetna področja, ki jih dijaki obravnavajo v šoli. Na šoli smo izpeljali več medpredmetnih sodelovanj, ki so povezala nekaj področij.

Medpredmetna povezovanja

Pri sodelovanju med matematiko in filozofijo je mogoč skupni ogled dokumentarnega filma z naslovom *Čarobna števila (trije deli)*, kjer v prvem delu avtorica predstavi vlogo pitagorejcev, Platona, Descartesa. Prav tako lahko dijaki opazijo izpostavljeno študijo psihologov, ki dokazujejo, da imamo že vrojene določene predstave o kvantiteti (Kant).

Medpredmetno sodelovanje lahko izpeljemo tudi pri športni vzgoji in filozofiji. S kolegi smo se dogovorili za organizacijo štafetnega tekmovanja, v katero so bile vključene športne igre, ki so jih izvajali v času stare antike. Ob tem smo se v uvodu seznanili z enim od sporočil Platonove *Države*, in sicer, kako je pomembna vzgoja duše.

Platonova vzgoja duše: »Kdor se zapiše samo gimnastiki, postane čezmerno divji, kdor se

samo duhovno izobražuje, pa bolj mlahav, kakor je dobro zanj. Ta divjost izvira iz pogumnega, srditega dela prirojene narave; ob pravilni vzgoji postane človek hraber, pri čezmernih naporih pa seveda trd in silovit.

Mehkoba izvira iz filozofske naravnosti; če pustimo, da se prosto razvija, postane čezmerno mlahava, pri dobri vzgoji pa postane zmerna in odločna.» (3. knjiga *Države*, str. 98)

Nagnjenji morata biti torej ubrani, da je duša človeka harmonična. Kajti duša neharmoničnega človeka je strahopetna in surova. Gimnastika oziroma športna dejavnost je za človekovo harmonijo ali ravnovesje, kakor rečemo tudi danes, zelo pomembna.

Že nekaj let s kolegico pri angleščini in italijanščini poiščeva filme, ki so zanimivi tudi v filozofskem pogledu, in dijake tretjih letnikov po ogledu povabiva k pogovoru. Postavljamo vprašanja, kot so npr.: kaj je zgodba, rdeča nit filma, katere probleme film izpostavlja, kako jih razreši oziroma ali prinaša odgovore na ta vprašanja. Pri ogledu filma *Prekršena pravila* lahko opozorimo na marsikaj. Pri tem dijaki aktivneje sodelujejo, nam pa tema dovoljuje, da vpeljemo določene teme s področja etike.

Ogled filma: *Prekršena pravila* (The Emperor`s Club, 2002)

Vloga učitelja (vzornik, vzgojitelj)

Vrednote

Vrline in vzgoja (preudarnost, pogum, pravičnost, zmernost)

Etična dilema učitelja

Človekov značaj (Kabala)

Definicija POTI

Ljudje izjemnega značaja

Non sibi (»ne zase«)

Aristofan

Niccolo Machiavelli (tekmovalnost, nezaupanje med državljani, pohlep oz. častihlepnost)

Pri zgodovini je priložnost za medpredmetno sodelovanje pri obravnavanju problema

holokavsta. Dan spomina na holokavst (27. 1.) je tema, ki dopusti predstavitev Hannah Arendt. Predstavitev (skupaj z odlomki iz filma Hannah Arendt).

Problem, ki ga prepozna Arendtova pri A. Eichmannu je *zavračanje identitete*, torej biti oseba.

Hannah Arendt je o slednjem razmišljala med spremljanjem sojenja Adolfu Eichmannu v Izraelu, v šestdesetih letih. Omenimo tudi njeni knjigi *Banalnost zla* in *Izvori totalitarizma* (ponovimo, kaj je totalitarna oblast). Izpostavimo, da je Arendtova poudarila, da je zlo pogosto storjeno brez motiva, ko ljudje nočejo biti osebe (nesposobnost mišljenja).

Bistvo mišljenja je nemi dialog s samim seboj in Eichmann se je odpovedal lastnosti, ki človeka najbolj opredeljuje, in sicer sposobnosti mišljenja.

Znana misel H. Arendt je: Manifestacija vetra mišljenja ni znanje, ampak sposobnost ločevanja med prav in narobe, med lepim in grdım. Mišljenje daje ljudem moč, da bodo preprečevali katastrofe v teh redkih trenutkih, ko je vse na kocki.

Članki, kolumne, intervjuji, odlomki

V sklopu izbirnih vsebin si včasih lahko pomagamo tudi s kakšnim člankom, kolumno ali ogledom intervjuja. Zanimivo je, kako mladi radi prisluhnejo prebranemu ali slišnemu, čeprav sami tovrstnih zadev običajno ne iščejo.

V branje in analizo jim lahko ponudimo članke, ki jih pri urah skupaj preberemo. Vabijo k premisleku tem, ki nagovarjajo sodobnega razmišljujočega posameznika. Eden takih člankov je tudi uvodno razmišljanje dr. Tomaža Sajovica v reviji *Proteus* z naslovom *Ali znanost misli? Z dijaki povzamemo in skupaj premislimo nekaj premis:*

Kaj problematizira članek?

Je znanost pomembnejša od etike?

Človek ima sposobnost postavljati vrednostne sodbe s pomočjo razuma.

Zastavlja si vprašanje, zakaj se je v človeški zgodovini uveljavila taka »nečloveška« oblika znanosti.

Izhodiščno vprašanje torej je: ali znanost misli? Heidegger in Husserl sta prepričana, da ne.

Morda je kriza v temeljih, ki smo jih postavili pred tremi stoletji (Galilej, temelji za matematizacijo sveta)

Očitno gre torej za preobrazbo narave v matematično raznoterost.

Galilejeva metafora.

Od takrat dalje je za znanstvenika in tudi slehernega od nas »resnična bit« narave postala matematična, torej smo pričeli vso naravo podrežati kvantifikaciji in izračunu.

Oblačilo matematičnih simbolov ne samo odeva in prekriva dejanski, čutno nazorni svet, ampak se daje kot svet sam.

Matematična formalizacija deluje tako, da imamo tisto, kar je zgolj metoda, za resnično bit.

Husserl meni, da je Galilej z matematizacijo prikril dejanski, čutno nazorni svet.

Heidegger se sprašuje, v čem temelji bistvo novoveške znanosti.

»Znanost postavlja dejansko.« In »Tehnika postavlja naravo.«

Vsa bitnost sveta, ki so jo stari Grki še izkusili kot prisotnost in jih je navdajala z neizmernim začudenjem, se od 17. stoletja dalje kaže samo še kot »dejansko«, torej samo še kot predmet, »kot nekaj, kar je merljivo in preračunljivo«.

Zakaj? Ker skriva pred našimi očmi neizmerno bogastvo bitnosti sveta, ki je stare Grke še navdajalo z neizmernim spoštovanjem.

Predmetnost je le eden od načinov, kako narava razodeva svojo prisotnost in jo uspejo povzeti matematizirane metode.

Po Heideggerju torej znanost ne misli in za

svojo osmislitev potrebuje filozofijo, da bo v njej tudi več prostora za etiko.

Med predlogi za odlomke lahko omenimo še knjige *Koristnost nekoristnega* (Nuccio Ordine), *Miti današnjega časa* (Umberto Galimberti), *Izbira* (Renata Salecl), *Tek na mestu* (Renata Salecl). Ogled filmov, intervjujev in sprotno spremljanje dogajanja doma in v svetu pa je zagotovo nekaj, kar dijake nagovarja ter neposredno potrjuje poklicanost filozofije tudi v svetu tukaj in zdaj ...

Literatura

Maria Fürst (1990). *Filozofija*, DZS.

Nenad Miščević, Božidar Kante, Friderik Klampfer, Boris Vezjak (2002). *Filozofija za gimnazije*, Cankarjeva založba.

Tomaž Sajovic (2014). *Ali znanost misli? Proteus* 76/6.

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

Platon (1995). *Država*, Založba Mihelač, Ljubljana.

Niccolo Machiavelli (1990). *Politika in morala*, Slovenska matica Ljubljana.

Moja izkušnja filozofije z otroki v okolju Montessori

Vsaka pedagogika ali učni program ima svojo metodo dela in cilje. Kot pedagoginji Montessori in filozofinji, ki se ukvarja s filozofijo za otroke, mi je bilo zanimivo razmišljati o obeh. Zanimivo mi je bilo iskati njuna skupna presečišča, skupne elemente in poudarke, pa tudi mesta, kjer se lahko medsebojno dopolnjujeta. Ob tem se mi poraja vprašanje: »Ali obstaja svet idej, ki oplaja misli velikih pedagogov pri snovanju njihovih pedagogik?«

Z izvajanjem filozofije za otroke v vrtcu in šoli, ki delujejo po javno veljavnem programu, imam že nekaj izkušenj, izkušnja filozofije z otroki v okolju Montessori pa je bila zame nova.

V šolskem letu 2022/23 sem imela v *Hiši otrok Montessori* v Preski enkrat na teden Filozofijo z otroki. V skupini je bilo 8–12 otrok, starih od pet do šest let. Ob delu z otroki, ki so po metodi Montessori vajeni individualnega dela z materiali v skrbno pripravljenem okolju, sem si zastavila naslednje cilje: otrokom ponuditi izkušnjo skupnosti raziskovanja, ponuditi varno in prijetno okolje za razvoj socialnih in jezikovnih spretnosti ter spodbuditi razvoj otroške radovednosti.

Marija Montessori v središče otrokovega razvoja postavi srkajoči um (Montessori, 2006). Slednji je nezavedno stanje otrokovega uma, njegova naravna zmožnost, ki skozi čustvene, telesne in duhovne vtise oblikuje otrokovo duševnost. Srkajoči um usmerja otrokova razvojna zanimanja in njegova notranja občutljivost, v pedagogiki Montessori tako imenovana občutljiva obdobja.

Občutljivo obdobje je strnjen čas v otrokovem razvoju, ko je otrok zelo dojemljiv za določene dražljaje, medtem ko drugi dražljaji stopijo v

ozadje. Odrasel človek je zmožen z razumom ločevati in analizirati vtise, ki jih sprejema vase, otrok pa tega še ne zmore. Njegova narava je eksistencialno povezana z okoljem, v katerem živi. Vtise iz okolja vsrkava vase kakor goba vodo, v katero jo namočimo. Po pedagogiki Montessori so otroci, stari 3–6 let, v občutljivem obdobju za jezik, izostrenje čutov in socializacijo.

Okolje Montessori na področju jezika otroku ponuja veliko lepih in izvirnih materialov za opismenjevanje in bogatenje besednega zaklada. Delo v skupini je potekalo v polglasni zbranosti skozi rokovanje z materiali v manjših skupinah ali individualno. Moja urica je petletnim otrokom na področju jezikovnega razvoja ponujala možnost za pogovor, raziskovanje filozofskih konceptov iz vsakdanjega življenja, podeljevanje izkušenj, misli, zastavljanje vprašanj in socializacijo. Ponujala jim je igrivo jezikovno izkušnjo in usmerjeno raziskovanje vsakdanjih dilem, pojmov in vprašanj, skozi katero se je oblikovala skupnost raziskovanja. Po mojih izkušnjah bogat prispevek k jezikovnemu razvoju in socializaciji otrok v Montessori okolju, kjer imajo učni jezikovni materiali ključno vlogo pri otrokovem jezikovnem razvoju.

Primerjava vloge odraslega pri FZO in v okolju Montessori

Za pedagogiko Montessori so ključni trije dejavniki: otrok, okolje in odrasli. Pripravljeno učno okolje v skupini otrok starosti 3–6 let je razdeljeno na šest področij: zaznavanje, jezik, matematika, umetnost, znanost in vsakdanje življenje. Pri posameznih področjih so na policah pripravljene materiali, ki nagovarjajo otrokove čute in razvojna zanimanja. Posebno vlogo v okolju ima tudi odrasli. Pozna otrokova občutljiva obdobja, sledi otrokovemu zanimanju, opazuje njegovo delo in razvoj ter zanj pripravlja ustrezne materiale, skozi katere se otrok uči in razvija.

Odrasli pri FZO ima vlogo olajševalca diskusije, to je tistega, ki ustvarja varno okolje (skupaj z otroki oblikuje pravila skupnosti raziskovanja), spodbuja razvoj miselnih in jezikovnih spretnosti otrok ter pripravlja miselne izzive za diskusijo. Pri FZO ima odrasli vlogo tistega, ki je hkrati znotraj in zunaj dejavnosti. On je tisti, ki pripravi in ponudi miselni izziv, potem pa vstopa s svojimi vprašanji le toliko, kolikor je potrebno, da diskusija skupnosti raziskovanja ohranja smer vsebinsko in dialektično.

Zanimiva se mi zdi primerjava vloge odraslega pri FZO in v pedagogiki Montessori. Pedagog Montessori otroku pripravi in ponudi razvojno ustrezen material, nato se umakne iz učnega procesa. Vlogo učitelja prevzame učni material, skozi rokovanje z njim se otrok uči. Odrasli opazuje, v delo poseže zgolj kot moderator. Pri FZO vlogo klasičnega učitelja prevzame diskusijsko vprašanje, skozi pravila skupnosti raziskovanja (primer pravil: poslušam, razmišljam, govorim in spoštujem misli drugega) in pravila kritičnega mišljenja (argumentiram, navedem primer, prosim za pojasnilo ...) pa vanj vstopa tudi odrasli. Diskusijsko vprašanje in udeleženci skupnosti raziskovanja s svojimi argumenti in vprašanji postanejo učitelji drug drugega.

Zanimiva se mi zdi tudi primerjava med pripravljanjem materialov v okolju Montessori in miselnih izzivov pri FZO. Zgodbe in vprašanja, ki jih pripravi olajševalec pri FZO, bi lahko primerjala z Montessori materialom, ki ga za otroke pripravi odrasli. Diskusijsko vprašanje izziva otrokov intelekt in čute. Na otroke lahko deluje kot lepljiva palica, ki sproži njihove misli in jih poveže z njihovimi izkušnjami, skozi katere se povežejo v skupnost raziskovanja. Na dan prihajajo otroške zgodbe, ideje, misli, vprašanja, dvomi, utemeljitve in tudi šale.

Pri svojih uricah sem s svojimi vprašanji, provokacijami in komentarji ustvarjala varen in igriv prostor za raziskovanje in soustvarjanje skupnosti. Naše urice filozofije so bile dolge 30–45 minut. Urice so se med seboj razlikovale,

nekatero vaje in teme so bile otrokom ljubše, druge manj. Nekatere vaje in zgodbe so otroke bolj pritegnile (zelo radi so imeli vajo *Ali bi raje ...*), urice so bile zabavne in so hitro minile, druge manj. Včasih se mi je zdelo, da vsi skupaj plujemo v pravo smer, spet drugič, da smo se izgubili sredi viharja naših misli in vprašanj. Kljub vsem naporom, uspehom in neuspehom nisem obupala in bilo je vredno. Še dober mesec po tistem, ko smo zaključili z našimi rednimi uricami filozofije, so me namreč nekateri otroci spraševali: »Kdaj bomo spet imeli filozofijo?« Bilo je torej vredno.

Predstavitev vaj

Na prvem srečanju začetne skupine otrokom predstavim medvedko Zofijo, uvodni pogovor usmerim v raziskovanje pomena njenega imena (veselje do raziskovanja, spraševanje, radovednosti) in tako posredno predstavim vsebino naših srečanj. Sledi predstavitev pravil. Posamezno pravilo imam narisano na listu, otrokom pokažem sliko, nato se pogovorimo o pomenu in vsebini pravila.

Glavna pravila naših srečanj: poslušam, razmišljam, govorim, dvignem roko in počakam na besedo.





Pri načrtovanju posamezne urice izhajam iz ciljev, ki jih želim doseči pri FZO. Cilji FZO so usmerjeni v razvijanje skrbnega, ustvarjalnega, sodelovalnega in kritičnega mišljenja.

Primer ciljev:

- pri sestavljanju zgodbe se navežem na poved drugega (ustvarjalno mišljenje);
- upoštevam pravila skupnosti raziskovanja (sodelovalno mišljenje);
- navedem primer/protiprimer (kritično mišljenje).

Vaja 1: Sestavljanje zgodbe

1. del vaje:

- *Otrokom ponudim lesene ploščice različnih oblik, ki jih skupaj sestavljamo kot tangram. Lahko se vnaprej dogovorimo, kaj želimo sestaviti. Vsak otrok doda eno ploščico, naslednji nadaljuje. Ko vsak otrok doda eno ploščico, krog lahko tudi ponovimo, odvisno od začetnega dogovora.*
- *Skupaj sestavimo zgodbo, vsak otrok doda eno poved, povedi otrok morajo biti med seboj vsebinsko povezane. Pravilo je enako kot pri sestavljanju s ploščicami. Jaz začnem tako, da prvič vsak doda samo eno poved.*

- *Zgodbo posnamem, na koncu ure jo poslušamo.*

Primer: Dogovorimo se, da bomo sestavili raketo.



Zgodba otrok: Raketa je poletela. Raketa je šla v vesoljsko trgovino. V trgovini je kupila mleko. Mleko se je polilo. Zemlja je popila mleko. Raketa je potem sestavila robota. Robot jo je boksnil v popek. Raketo potem odnese na sever. Raketa se zaleti v orko, orka jo pogoltne. Raketa prevrta orko in poleti ven iz nje. In se gre sončit na obalo. Na obali se je nanjo porušilo drevo in raketo je odneslo na Luno. Luna je raketo vrgla v morje. Raketa si je v morju obula štumfe. Potem je šla na obisk k podmornici. Podmornica pa jo je boksnila, da je poletela čez cel ocean nazaj domov na Luno.

Vaja 2: zastavljanje vprašanja

- *Zastavljanje vprašanj ob sliki*



Navodilo: Oglej si sliko in zastavi vprašanje. Vsako vprašanje naj bo novo, drugačno od tistega, ki smo ga že slišali.

Vprašanja otrok:

- Zakaj ima slon rilec in ne nosa?
- Zakaj ima muca gor rep? – STRAH
- Zakaj ima doma slona, če slon živi v savani?
– PRAVICE ŽIVALI (udomačene živali)
- Kako je slon prišel v hišo, če je prevelik za hišo?
- Zakaj sploh skriva slona? – SKRIVNOSTI
- Zakaj ima mamica vijolične lase?
– VPRAŠANJE LEPEGA

S to vajo sem želela spodbuditi radovednost otrok in jih usmeriti k zastavljanju vprašanj. Pri FZO si želimo, da bi otroci v teku diskusije tudi tvorili vprašanja, s katerimi bi raziskovali začetno vprašanje in filozofske pojme, ne le pojasnjevali in argumentirali svojih odgovorov. Vloga olajševalca diskusije je, da s svojimi vprašanji otrokom daje zgled. S to vajo sem želela spodbuditi njihovo radovednost in jim ponuditi možnost za oblikovanje vprašanj. Otroci so bili v svojih vprašanjih osredotočeni predvsem na najrazličnejše podrobnosti, ki so jih opazili na sliki. Ob nekaterih otroških vprašanjih sem izpostavila filozofske pojme (strah, skrivnosti ...), saj sem na ta način želela njihova vprašanja odpreti za nadaljnje filozofsko raziskovanje.

Vaja 3: Zastavljanje vprašanj ob zgodbi Not Now, Bernard (David McKee)

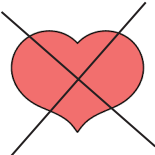
Otrokom zgodbo najprej preberem v celoti, na njihovo željo dvakrat. Otroke povabim, da si skupaj ogledamo vsako stran posebej in ob vsaki posamezni ilustraciji zberemo čim več zanimivih vprašanj. Filozofsko zanimiva vprašanja otrok razvrstim v tabelo glede na pojem, ki ga prepoznam v njih.

identiteta	strah	resnica/laž	avtoriteta	imeti rad/ ignorirati
Zakaj ima pošast isti glas kot Bernard?	Zakaj se Bernard ne boji pošasti?	Zakaj mama ne gre na vrt in ne pogleda, če je tam res pošast?	Zakaj pošast ugriže očeta, poje Bernarda, mami pa nič ne naredi?	Zakaj imata mama in oče ves čas zaprte oči, ko govorita z Bernardom?
Zakaj mama pošast kliče Bernard?	Zakaj ima pošast medvedka, ko gre po stopnicah?	Zakaj se omara in TV ne polomita, če na njiju sedi pošast?	Zakaj pošast uboga mamo in gre spat?	
Zakaj je šla pošast v hišo?			Zakaj da pošast prst v usta kot dojenček in gleda začudeno, ko se mama razjezi nanjo?	

Vaja 4: Izberi in utemelji

- Na podlagi zgodbe pripravim dve vprašanji. Otroke povabim k izbiranju; izbiro naj utemeljijo.

1. primer:

Mami in oči imata Bernarda rada, zato ker ... 	Mami in oči Bernarda nimata rada, zato ker ... 
--	---

2. primer:

Bernard se bo vrnil, zato ker ... 	Bernard se ne bo vrnil, zato ker ... 
--	--

Vaja 5: Slikanica Would you Rather... (John Burningham)

Iz slikanice izberem dve vprašanji (v obliki ilustracije iz slikanice):

1. Ali bi raje, da te lovi trop volkov?
2. Ali bi raje, da te lovi lev?

Na mizo sem položila obe izbrani ilustraciji. Vsak otrok je dobil zelen listek, ga položil pod izbrano ilustracijo in izbiro utemeljil. Vajo so imeli otroci zelo radi, med utemeljitvijo je med njimi spontano prihajalo do diskusije.



Primer:

- A: Raje bi, da me lovi lev kot trop volkov, ker se enemu lažje skrijem kot pa tropu volkov.
- B: Kaj pa, če lev hitreje teče kot volkovi?
- C: Raje bi živel v pasji uti kot v kletki s hrčkom, ker je pes veliko zunaj.
- D: Kaj pa, če ima pes bolhe?
- E: Raje bi imel mačka kakor psa, ker ga ni treba voditi na sprehod.
- F: Kaj pa, če bi v tvojo hišo vlomili roparji? Pes čuva hišo, mačka pa ne.

Še nekaj idej za vajo izbire in utemeljitve:

- Bi bilo bolje, če bi živali govorile, ali bi bilo bolje, če ne bi?
- Ali so številke bolj pomembne kot črke?
- Je bolje biti čarovnik ali kralj?
- Kaj je bolj pogumno – da se nečesa bojiš in vseeno narediš ali da se nečesa sploh ne bojiš?

Vaja 6: Zastavljanje vprašanj ob zgodbi Drvo ima srce (Shel Silverstein)

To zgodbo sem uporabila pred leti v skupini petletnih otrok v vrtcu Mehurčki v Komendi, ki dela po javno veljavnem programu. Primer dodajam, ker sem skupaj z otroki izvedla tudi vajo razvrščanja vprašanj, poimenovala sem jih »Velika in mala vprašanja«.

Vprašanja otrok:

- Kako je drevo lahko govorilo? (Rok)
- Ali je bilo drevo na koncu živo? (Anže)
- Zakaj je bilo drevo srečno, če je fant drevesu vse porezal? (Filip)
- Zakaj je na koncu mož želel oditi z ladjo? (Ema)

- Zakaj je drevo vse dalo fantu, tudi svoje deblo za čoln? (Gal)
- Kako lahko ima drevo srce? (Stela)
- Zakaj je fant drevesu vzel vse? (Adrian)

Razvrščanje vprašanj

Vprašanja otrok napišem na liste in dopišem ime otroka. Doma pojme, ki jih prepoznam v vprašanjih otrok, preoblikujem v filozofska vprašanja in jih zapišem na posamezne liste. Dodam tudi ustrezno ilustracijo.

Pri naslednji urici filozofije na tla razporedim vprašanja otrok pod majhen klobuk in pod cilinder filozofske pojme z vprašanji. Povabim vsakega otroka posebej, da poišče svoje vprašanje in ga ustrezno razvrsti pod cilinder z velikimi filozofskimi vprašanji.

Otroci so na moje veliko presenečenje in veselje vajo zelo dobro opravili. Večina je potrebovala pomoč pri branju svojega vprašanja in pojma, vsak otrok pa je samostojno svoje vprašanje razvrstil pod pojem, ki si ga je izbral. Na naslednji uri smo med zbranimi filozofskimi vprašanji izglasovali eno in imeli krajšo diskusijo.



Predlagana diskusijska vprašanja, ki sem jih oblikovala na podlagi otroških vprašanj:

- Kaj pomeni biti jaz?
- Kaj pomeni biti srečen?
- Kaj pomeni imeti prijatelja?
- Kaj pomeni imeti rad?

- Kaj pomeni, če je nekaj živo/neživo?
- Kaj lahko podarim?

Vaja 7: Diskusija ob zgodbi Če je očka kralj (Thierry Robberecht)

Uvodna motivacija: Medvedka Zofija ima na glavi krono.

Uvodno vprašanje: »Kdo je kralj?« in »Kdo bi si želel biti kralj?«

Enajst otrok si želi biti kralj, ker morajo kralja vsi ubogati, en otrok si ne želi biti kralj, ker kralj ne more delati tega, kar želi. Na primer: ne more delati na svojem vrtu.

Sledi branje zgodbe in pogovor o vprašanju »Ali je očka kralj srečen?«. Ob zaključku diskusije se vrnemo k začetnemu vprašanju »Kdo si želi biti kralj?«. Otroke vprašam: »Ali bi kdo spremenil svojo začetno izbiro?« En deček si je premislil, ne bi več želel biti kralj.

Kratka predstavitev vsebine slikanice: Deček ima najboljšega očka na svetu, ker ima čas zanj in se skupaj igrata skrivalnice. Vse se spremeni, ko trije resni možje nekega dne obiščejo njegovega očka, ki čez noč postane kralj. Očka kralj postane tako velik, da se mora preseliti v velik grad. Očka postaja vedno bolj zaposlen in pomemben, vse manj časa ima za dečka in njegovo mamo. Vsi dečkovi prijatelji so navdušeni nad tem, da je njegov očka kralj, le on ne. Deček in njegova mama postajata vedno bolj osamljena, osamljenost pa začne razjedati tudi očka. Nekega dne vrne krono in se vrne domov k dečku in mami. In vse je spet tako, kot je bilo na začetku.

Vaja 8: Diskusija ob zgodbi Trije razbojniki (Tomi Ungerer)

Uvodna motivacija: Medvedka Zofija ima prevezo čez oči.

Uvodno vprašanje: Kdo so razbojniki?

Otroci pripovedujejo svoje izkušnje in zgodbe, ki so jih slišali o tatovih.

Otrokom preberem zgodbo. Sledi vprašanje:

»Ali so Trije razbojniki dobri?« Otrokom so razbojniki vzbujali strah. Kljub njihovi dobroti do deklice Fani so otroci soglasno menili, da so Trije razbojniki še vedno razbojniki in slabi ljudje, ker kradejo in strašijo druge ljudi in živali.

Pričakovala sem, da bodo otroci razbojnike prepoznali kot dobre, ker so pomagali mali deklici in tudi drugim sirotam, vendar jih niso. Zgodba o razbojnikih jih je navdajala s strahom in z vznemirjenem. Pripovedovali so o izkušnjah z roparji, ki so jih slišali ali doživeli. Ideja, da bi jim zaupali, pa jim je bila povsem tuja in strašljiva.

Spoznala sem, kako zelo so naše ideje povezane z našimi zaznavami, izkušnjami in prepričanji. Tokrat je filozofija otrokom ponudila varen prostor, kjer so lahko podelili svoje strahove in skrbi. Na mojo žalost pri naši urici filozofije nismo uspeli z začetne ravni podeljevanja izkušenj preiti na raven idej. Olajševalcu diskusije vsaka urica filozofije predstavlja nov izziv, kako otrokom odpreti vrata v svet idej. V peskovniku idej tako otroci ob pomoči ustreznih vprašanj olajševalca, ki spodbujajo njihove miselne spretnosti, skupaj gradijo nove miselne povezave in soustvarjajo »peščeno« mesto idej. Vsekakor vznemirljiva in igriva izkušnja!

Literatura

Burningham, John. 1999. *Would you rather—*. London: Red Fox.

MacKee, David. 1993. *Not now, Bernard*. London: Red Fox.

Montessori, Maria. 2006. *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.

Robberecht, Thierry. 2002. *Če je očka kralj*. Ljubljana: Kres.

Silverstein, Shel. 2001. *Drevo ima srce*. Celje:
Mohorjeva družba.

Ungerer, Tomi. 2010. *Trije razbojniki*.
Ljubljana: Mladinska knjiga.

Filozofija in aktivizem

Mare Štampihar

Filozofija in aktivizem¹

Govor

Aktivizem bomo razumeli kot *praxis* ali delovanje, katerega cilj je dobro življenje v skupnosti. Združuje družbene prakse, katerih skupni cilj je ustvarjanje pogojev humanejšega sveta, v katerem bo več družbene pravičnosti in potrjevanja enakovrednosti človeških bitij. Aktivistični boji združujejo različne organizacije skupnosti, katerim je skupna skrb za dobrobit človeštva, sežejo pa tudi širše: družijo jih skrb za blagostanje vseh čutečih bitij in pozornost do njihovega trpljenja, v najširšem pomenu pa skrb za celotno biosfero. Aktivizem torej temelji na etiki sočutja in humanosti kot globoki skrbi za dobro človeštva ter ohranjanje naravnih in družbenih okolij.

Aktivistične prakse niso nekaj arbitrarnega, saj sledijo univerzalnim načelom in jih vodijo jasno opredeljeni cilji. Pogoj aktivističnega delovanja kot *praxis* je dobra ozaveščenost glede tega, za kaj se zavzemamo in kakšno vrednost imajo cilji. Ni namreč vsako družbeno delovanje *praxis*. Tako tudi ni vsakdo, ki v družbi deluje, aktivist. Ko govorimo o aktivizmu kot *praxis*, to ne more biti enako podpiranju oblastnih praks in služenju tem. Aktivistično delovanje se zavzema za univerzalna načela pravičnosti, enakosti in spoštovanja človekovega dostojanstva.

Aktivizem torej neizogibno pomeni distanco do oblastnega delovanja in se temu delovanju, še posebno kadar služi posamičnim interesom v spopadu za oblast, nujno upira. Upor aktivista/-ke je v imenu omenjenih univerzalnih načel, ki jih oblastna razmerja vedno znova izdajo (tudi če se sicer razglašajo za varuhe teh načel).

Povzemimo in dodajmo: aktivizem kot *praxis* je inteligentni upor, logični revolt, katerega cilj je povečevanje blagostanja čutečih bitij. Poglavitni znak človeške inteligentnosti, kot jo razumemo tukaj, je vztrajanje v etičnem.

Pogoj upiranja za potrjevanje univerzalnih etičnih načel pa je avtonomnost mišljenja. Da bi postali aktivisti/-ke, se moramo naučiti misliti. Učenje mišljenja pomeni učenje branja sveta, kajti brez uvida ali razumevanja položaja, v katerem se nahajamo, ne bomo zmogli sprejemati odločitev, da bi ta položaj lahko spreminjali na inteligenten način, sledeč etičnim principom.

Če filozofirati pomeni učiti se misliti, potem je filozofija šola mišljenja. Vsak človek sicer vselej že misli, kot Spinoza zapiše v svoji *Etiki* (to je celo eden od aksiomov), kar pa še ne pomeni, da so človekove zamisli vselej tudi adekvatne (da z njimi ustrezno zapopade tiste vidike eksistence, ki se dajejo v izkustvu).

Ljudje bivamo v svetu in svet doživljamo, hkrati pa se nam ta daje (skupaj z nami) kot pred-met mišljenja. O svetu in o sebi imamo najprej bolj ali manj reflektirana mnenja, ki jim pravimo tudi pred-sodki (to so sodbe, ki smo oblikovali, še preden smo se v predmete mišljenja zares poglobili). Izkustva z rabo zdravega razuma poskušamo udomačiti, še preden dovolj dobro vemo, za kaj gre, kaj se dogaja (zdravorazum-

¹ Prispevek je nastal kot uvod v delavnico »Aktivistični potencial filozofije za otroke«. Delavnica je bila del programa Poletne šole sodobne politične misli na Bledu, 9. 8. 2023, v organizaciji Liste demokratičnega študentstva.

ske razlage so poenostavitve kompleksnosti sveta, ki se daje v izkustvu) – in na podlagi takšnega nezadostnega razumevanja potem delujemo. Predsodki in mnenja v filozofiji postanejo predmet refleksij, ki jih v praksah filozofije, kot je filozofiranje z otroki, prevprašujemo, da bi od mnenj prešli k vednosti in bi s tem našemu delovanju dodali premišljenost ali preudarnost.

Učiti se filozofirati pomeni učiti se discipline mišljenja. Razsvetljenski misleci, na primer Descartes in Spinoza, sicer govorijo o univerzalnosti mišljenja ali zmožnosti umevanja kot delu človeške pogojenosti, hkrati pa se razsvetljenska misel posveča tudi vodenju uma po poti artikulacije idej. Človek vselej že misli, velja pa tudi, da se mora mišljenja (na)učiti. Gre za proces, ki je ne-končen: tako kot je učenec vselej tudi učitelj, učitelj ostaja učenec ali študent.

Učenje mišljenja zahteva čas, zato je dobro začeti zgodaj. Večkrat slišim koga reči, da so dijaki »zreli« za filozofijo šele v zadnjih letnikih, prej naj bi bilo še prezgodaj. Takšno mnenje nima nobene prave podlage in je eden od predsodkov ali nereflimirano prepričanje. Pravi čas za usvajanje filozofske discipline je otroštvo, ko um še ni ukalupljen in je še samoniklo odprt za raziskovanje.

Filozofija z otroki je nastala ob preprostem spoznanju, da otroci spontano zastavljajo filozofska vprašanja in za to ne potrebujejo nobenega posebnega pouka. Potrebujejo le spodbudno okolje in sogovorce, ki se bodo ustrezno odzvali na njihova filozofska spraševanja. Spodbudno učno okolje in skupnost radovednih in dobronamernih sogovorcev – če to združimo z naravno zmožnostjo otrok, dobimo dobre osnovne pogoje za filozofska raziskovanja, ki bodo združevala različne generacije v skupnem intelektualnem delu.

Živimo v času, ko so se družbeni problemi zaostrili do te mere, da je na kocki preživetje organiziranih oblik družbenega življenja. Obstaja

resnična možnost uničenja človeštva – izzivi, ki preraščajo v katastrofe, so postali globalni, zato bi nujno potrebovali močno globalno mrežo (aktivističnih) skupnosti, ki bi se združevale v skupnem boju za preživetje človeštva ter ustvarjanju pravičnejšega in humanejšega sveta.

Družbeni procesi gredo za zdaj v znatni meri v nasprotni smeri – razmerja moči v najrazvitejših in najbolj vplivnih državah so naddoločena z logiko kapitala. Simptomi takšnih politik se kažejo denimo v tem, da se vojne konflikte »rešuje« z militarizacijo in nadaljnjim oboroževanjem (primer vojne v Ukrajini), globalno segregiranje pa »zmanjšujemo« s povečevanjem uporabe fosilnih goriv. Brez organiziranega delovanja in združevanja sil so možnosti preživetja, ki jih ima človeštvo ob takšnih nevarnostih, pičle.

Aktivist/-ka je človek, ki se zaveda pomena participacije v družbi: zaveda se, da smo vselej že vpleteni, etična naloga vseh nas vpletenih pa je, da se opredelimo. Vselej že izbiramo, za svoje izbire pa smo vselej odgovorni – tudi če o tem ne želimo ničesar vedeti. S filozofijo, ki se poglobljeno sprašuje o (družbenih) pogojih eksistence in o smislu življenja, bi se bilo dobro ukvarjati tudi zato, da bi lahko bolje razumeli, kakšen je pomen izbiri, ki jih naredimo in za kaj bi si bilo v življenju dobro prizadevati.

Brez družbeno angažiranih ljudi imajo interesi najmočnejših najboljše možnosti prevladati – interesi najmočnejših so seveda interesi kapitala. Temu pa ni mar za človeštvo in trpljenje ljudi, saj je njegov edini cilj koncentracija v rokah manjšin (tam, kjer ga je že tako ali tako največ) in podpiranje fantazem o neskončni rasti. Neskončna rast je na končnem planetu kajpada nekaj nemogočega – poskus njene realizacije pa nujno destruktiven (za kar pa se kapital ne zmeni: *pereat mundus* ...).

Deregulacija kapitala je najhitrejša pot v katastrofo, saj se ta ne more omejevati sam. Kapital je (samo)uničujoča mašina za proizvodnjo

dobička, ki se zavoljo ekspanzije ne ustavi niti pred možnostjo ultimativnega uničenja. Brez alternativ človeštvu grozi poguba, saj so na pohodu štirje jezdec apokalipse: vojne, podnebna katastrofa, jedrsko uničenje in zaton demokracije. Živimo v svetu, ki ga zastopniki kapitala razglašajo za svet brez alternative, aktivizem pa zastopa to vse bolj potrebno alternativo. Aktivistična delovanja, ki združujejo mnogotera gibanja, kot so mirovniška, ekološka, gibanja za družbeno pravičnost, za pravice ljudi in živali ..., imajo še zlasti danes pomembno vlogo v boju za preživetje človeštva in za humanejši svet.

Podlaga aktivizma je poglobljeno razmišljanje o družbenih odnosih in o tem, kaj pomeni biti človek. Problem današnjih šol je, da otrok ne (na)učijo misliti in jih s tem ne pripravljajo na življenje v svetu, katerega koordinate se spreminjajo s takšno hitrostjo, da danes govorimo o tekočih časih. Zaradi tega je skorajda nemogoče napovedovati, kako se bo svet vrtil v prihodnje: kakšne bodo družbene ureditve, kakšno bo okolje in kako bo mogoče živeti v spremenjenih klimatskih razmerah, kako bo tehnologija (zlasti umetna inteligenca) spremenila pogoje človeške eksistence in sprožila nova razmišljanja o človeški naravi in kriterijih opredeljevanja oseb (*personhood*). V kolikor v šolah ne razmišljajo o teh vprašanjih, učitelji in vzgojitelji ne opravljajo svoje osnovne naloge, ki je pomagati učencem razumeti svet, v katerem so se znašli in katerega del so.

Izobraževanje za današnji čas bi imelo za enega glavnih ciljev ne samo tisto tolikokrat razglašeno kritično mišljenje, ki je postalo skrčeno na eno od kompetenc.² Danes mnogo bolj potrebujemo to, kar je Paulo Freire imenoval oblikovanje kritične zavesti, kot neko temeljno naravnost v srečevanju z družbenimi in eksistencialnimi problemi, kot življenjsko držo torej in ne zgolj kot eno od veščin (na kar se danes,

kot omenjeno, čisto nekritično skrči kritično mišljenje).

Otroke in mladostnike/-ce (učence/-ke, dijake/-inje, študente/-ke) danes v šolah predvsem trenirajo za točke in šolski uspeh, merljiv z ocenami, manjka pa zgledov mišljenja problemov, s katerimi se srečujejo kot posamezniki/-ce in kot prebivalci/-ke globaliziranega sveta.

Filozofija z otroki ima ne le potencial za aktivizem, ampak si drznem trditi, da je aktivizem brez filozofije obsojen, da se izteče v prazno delovanje brez pravih učinkov ali se izčrpa v gesti zavrnitve (»tega nečemo«), ko pa se sreča z izzivom graditve nečesa novega, mu v odsotnosti refleksije zmanjka, saj manjka razumevanja, za kaj gre (vprašanje, »kaj pa je potem tisto, kar hočemo?«, ostane brez odgovora).

Nujna opomba: filozofija, kot jo razumem, ni akademsko početje (čeprav je akademska filozofija pomembna za študij filozofije, a je šele naknadna izpeljava nečesa bolj primarnega), temveč označuje mišljenje umnih bitij v soočenju z eksistenco, ki v nekem momentu postane predmet prvobitne rado-vednosti (čudenja ali tistega, kar so Stari imenovali *thaumazein* – Aristotel je v tem prepoznal izvor filozofije). Čudenje ali radovednost glede tega, kako stvari so in nadalje, da stvari sploh so: da je raje nekaj, kot da bi bil nič ...

Filozofiranje v tem izvornem pomenu je vselej že praksa (*theoria* in *praxis* kot dve obliči iste glave). Filozofija je torej vselej že praktična, ker ni zgolj ena od dejavnosti, ampak se v radikalnem spraševanju o eksistenci dotakne same biti sprašujočega: v klasičnem pomenu (filozofija kot način življenja – o tem glej dela Pierra Hadota) med filozofijo in eksistenco ni več zevi, zato bi lahko rekli, da s filozofiranjem postane eksistenca sama, ki se skozi subjekt sprašuje o sebi (Bit kot vprašanje). Vsaj od predsokratskih filozofov naprej velja, da je filozofija raziskovanje življenja – in to v dvojnem pomenu: filozofirajoči raziskujejo življenje in

² Tukaj ni prostora za predstavitev kritičnega pogleda na ta pojem, zato samo napotujem na delo A. Gelharda *Kritika kompetence* (Ljubljana: Krt, 2017).

(kadar filozofija postane način biti) življenje skozi filozofirajoče raziskuje sebe. Filozofija ni nekaj življenju zunanjega, saj z njo, se pravi s prakso filozofiranja, življenje postaja vrednejše: »Neraziskovanega življenja ni vredno živeti.«

Še ena klasična izpeljava iz povedanega pa je sledeča. Filozofija kot praksa ima svojo orientacijo, usmerjena je namreč k dobremu (po Platonu je vrhovni cilj filozofiranja ideja Dobrega). Dobro, k čemur se usmerja filozofija, ni dobro za tega ali onega posameznika, ampak je *dobro po sebi*, obče ali univerzalno dobro. (Filozofija kot dobro-namernost – ne obstaja filozofija, ki bi zastopala zlo.) Filozofiranje je v tem pomenu aktivistično početje, filozof/-inja je aktivist/-ka, čigar/katere delovanje je prispevek k ustvarjanju pogojev dobrega življenja.

Filozofiranje kot spraševanje o končnih ali najvišjih ciljih delovanja: s kakšnim namenom delujemo, kako se odločamo, kako razumemo dobro, za katero nam gre, kako dobremu sledimo v skupnosti ... Etika in politika sta v samem jedru filozofskih spraševanj.

Hannah Arendt je opozorila na pomen mišljenja za konstituiranje človeka kot osebe. Človek se sicer lahko odpove mišljenju in se torej odloči za nemišljenje, a s tem tvega dvojno: odpoved mišljenju (mišljenje jedrno vsebuje moralno presojanje), je omogočalo množično podrejanje ljudi avtoritarnim politikam. Nemisleči posamezniki so bili tisti, ki so s slepo (nepresojajočo) poslušnostjo izvrševali ukaze avtoritarnih vodij. Na globlji ravni pa nemišljenje zanikuje človekovo bistvo: z odločitvijo, da ne bo mislil, da bo torej zanimal samega sebe kot bitje etike, človek prestopi neko mejo, ki je ne bi smel prestopiti. Odločitev za nemišljenje je seveda lahko nereflektirana (in pogosto tudi je takšna), zato ljudje avtoritarnih politik sploh ne prepoznajo več kot objektivno zlih. Ta nezmožnost prepoznanja pa je že učinek indoktrinacije ali tistega tipa izobraževanja, ki ljudi uči predvsem ubogljivosti. Hannah Arendt izvrševalce nacistične politike označuje z izrazom *no-bodies* – osebe

brez individualnosti, saj nimajo več moralnih stališč, vest pa so utišali kot moteči element, da bi lahko naredili prostor svoji zaverovanosti v nujnost izpolnitve ukazov (ki jim v njihovi zaznavi nalagajo nevrtašljive dolžnosti).

Problem je torej v izobraževanju, ki ne uči misliti, temveč ljudi predvsem opremi z velikimi količinami informacij ali znanja. Visoko izobraženi ljudje so uporabni za družbeno reprodukcijo in so gonilo civilizacijskega »napredka«, ki se meri predvsem v zmogljivosti družb v uveljavljanju hegemonije, tj. izkoriščanju ljudi, živali in naravnih virov. Uvid, do katerega sta prišla Hannah Arendt in Theodor W. Adorno, je sledeč: visoko razvite tehnološke družbe niso nujno imune pred zlom – razsvetljenstvo, ki je prineslo prevlado instrumentalnega razuma, je po Adornu bistveni del problema. Rezultat izobraževanja v kapitalizmu so visoko usposobljeni eksperti, katerih ekspertiza ne jamči, da bodo znali misliti (moralno presojati o posledicah svojih strokovnih odločitev), ko gre za vprašanja, ki presegajo ozko področje njihovega izvedenstva. Adorno v tem pomenu govori o polizobrazbi: znanost postane steber militarizma in dekla ekspanzionističnih politik, ki s silo poskušajo zagotavljati kapitalistično prevlado. Posledice takšnih politik so vojne, razizem in družbene krivice, ki jih na svoji koži izkušajo vsi – le da imajo nekateri zaradi njih koristi, večini pa prinašajo trpljenje in mizero.

O polizobrazbi govorimo v primerih, ko celo ugledni intelektualci in znanstveniki služijo dominantnim silam, namesto da bi bilo njihovo delovanje usmerjeno k dobrobiti človeštva, kar je sicer etični ideal, vpisan v samo idejo novoveške znanosti. Chomsky v tem pogledu govori o odgovornosti intelektualcev, o njihovi etični dolžnosti zastopati resnico in razkrivati laži vladajočih. Intelektualec, ki je v službi oblasti suspendiral svojo odgovornost, je izdal svoje osnovno etično poslanstvo (reči, da sta znanost in etika ločeni, izraža neki skrajno problematičen pogled na znanost in njeno mesto v družbi).

Učenje mišljenja ima torej etične temelje. Zaradi tega bi morali otroke v šolah učiti misliti že od najzgodnejših let. Samo tako bi bila človeška družba na poti, da postane skupnost mislečih oseb, ki se bodo znale in zmogle odločati za skupno dobro, saj bodo njihove odločitve temeljile na trdnih etičnih osnovah. Takšna skupnost je tudi nujni pogoj demokracije, in to je še eden od argumentov za vpeljevanje filozofije z otroki v vse segmente izobraževanja – če z načeli, med katerimi sta družbena pravičnost in spoštovanje človekovega dostojanstva, mislimo resno. Kot smo poskušali pokazati v prispevku, pa je od prisotnosti kritične misli in aktivističnega delovanja (kot njenega dopolnila) odvisna tudi usoda sedanjih in prihodnjih generacij ljudi.

Delavnica: Demokracija in idealna država (razprava o svobodi in utopiji)³

Klasični primer: Platon o filozofih vladarjih

Ena bistvenih zamisli Platonove idealne države je, da bi morali državo voditi filozofi. Platonov argument se opira na idejo o delitvi duše, ki ima enako zgradbo kot država. Tako kot se država deli na tri stanove, se tudi duša deli na tri dele. Ker so deli v hierarhičnih odnosih, v naravi stvari pa je, da najboljši del vlada, se zdi edina možnost, da v duši vlada razum, v državi pa tisti, ki razum zastopajo na družbeni ravni, torej filozofi.

Tako urejena država bo najbolj pravična, saj je pravičnost isto kot pravilno razmerje med njenimi deli (tako po analogiji velja, da je pravičen tisti človek, ki ima pravilno urejeno dušo). V državi se bo pravičnost ohranjala prav zato, ker ji bodo vladali povsem pravični ljudje.

Platonova vizija idealne države pomeni pre-

³ Namen delavnice je bil prikazati, kako vpeljati filozofsko razpravo, ne da bi bilo potrebno filozofsko predznanje udeležencev. Možne so različne variante uporabe gradiva, ki jih je mogoče prilagajati glede na populacijo (starost, izkušnje, izobrazbo ...).

dlog nove družbene ureditve, hkrati pa tudi kritiko tedanje (demokratske) družbe. V novi družbeni ureditvi bodo torej vladali filozofi, ki so v svojem izobraževanju prišli do najvišjega spoznanja – uvida ideje Dobrega. Zaradi tega so oni tisti, ki vedo, kako vladati, da bo to najboljše za vse ljudi.

Demokratska družba pa je družba antagonizmov in bojev za oblast – in neredko se zgodi, da v njej prevzamejo oblast tisti, ki so najbolj spretni v manipuliranju z „veliko zverjo“ (s katero Platon primerja ljudstvo). Ta namreč hoče zadovoljitev svojih želja in spretni vladarji vedo, kako doseči, da se bo zver počutila zadovoljno in bo tako pripravljena soglašati, da ji vladajo tisti, ki se izkažejo za njene najboljše krotilce.

Platon ne verjame v to, da bi bila demokratska družba najboljša, kajti medsebojni boji za oblast in kaotičnost (pluralizem) družbenega življenja, ki so njene stalnice, vodijo v anarhijo in posledično v nove oblike tiranije. Po Platonu bi bilo mnogo bolje, če bi družbo vodili tisti, ki bi prvič vedeli, kaj je resnični najboljši interes ljudi (saj bi vedeli, kaj je dobro samo po sebi), drugič pa bi odločali skladno s tem interesom – namesto ljudi samih (saj bi jih vladarji poznali bolje od njih samih).

Nevarno bi torej bilo, če bi odločitve o družbenem življenju prepuščali neuki množici, katere mnenje krojijo demagogi in manipulatorji, saj v tem primeru prevlada politika v interesu tistih, ki imajo moč, njen edini namen pa je streči željam vladajočih, medtem ko se za to, kar je dobro in pravično samo po sebi, ljudje ne zmenijo in na koncu koncev nihče več niti ne verjame, da kaj takšnega obstaja.

Dejavnost

- Razpravljajte o Platonovem predlogu idealne države. V katerem pomenu bi pomenil izboljšanje družbenih razmerij? V čem je problematičnost njegovih zamisli?
- Kaj menite o Platonovi kritiki demokracije?

Kako upravičena je njegova primerjava ljudstva z veliko in nikoli povsem sito zverjo?

- Poskusite najti vsaj tri argumente v zagovor demokracije. Poskusite najti tudi tri ugovore zoper demokracijo. Iz vsake od dveh kategorij (zagovorov in ugovorov) izberite po en argument in ga tudi ovrednotite: povejte, zakaj se vam ta zdi dober in v čem vidite njegove omejitve.

Nadaljevanje: miselni poskus

Izjemen napredek v znanosti in vednosti od časa razsvetljenstva do danes ni pripeljal do želenega rezultata: grozeča podnebna katastrofa, vojne, revščina, rasizem ... so le nekateri od globalnih problemov, ki jih človeštvo kljub svoji domnevno visoko razviti inteligenci ni uspelo rešiti. Ljudje so se začeli spraševati, koliko smo kot vrsta zares napredovali v spoznanju. Znanstveniki so zato prišli na idejo, da bi ustvarili umetno inteligenco, ki bi iz zbranih podatkov ugotovila, kako organizirati družbo, da bi delovala v skladu s človekovimi najboljšimi interesi. To jim je sčasoma tudi uspelo – in spoznanja, do katerih je prišla, so postala podlaga nove svetovne vladavine. Ta je neposredno implementirala vednost, ki jo je ustvarila umetna inteligenca, in človeštvo je prvič v zgodovini dobilo možnost, da učinkovito in trajno prekrine z začaranim krogom nasilja, vojn in drugih oblik trpljenja, ki so ga povzročali ljudje sami.

Nova družbena ureditev je sicer morala odpraviti določene svoboščine: ljudem je bila odvzeta možnost odločanja o zadevah skupnosti na podlagi lastne presoje. Javne debate so bile ukinjene, saj je bil ljudem odvzet glas – o njihovem skupnem življenju je odločala izključno oblast, ki je neposredno izhajala iz nenehnega tehtanja najboljših možnosti za uveljavitev dobrobiti slehernega človeka. Odveč je dodati, da takšna družba ni bila demokratična. Ljudje so lahko imeli svoja mnenja, a njihove zamisli, kako

upravljati družbo, niso imele nikakršnega vpliva na njeno vodenje. Znanje ljudi o njih samih in družbi je bilo povsem irelevantno, saj je bilo v primerjavi s tem, kar je umetna inteligenca vedela o njih in njihovem blagostanju, obrobne pomena. Če se je kdo takšni ureditvi upiral, je bil odgovor vselej enak: vse to je nujno potrebno in je izključno v vaše dobro.

Nekaj vprašanj za razmislek:

- Kaj menite o takšnem scenariju?
- Bi bilo dobro prizadevati si ustvariti inteligenco te vrste in ustvariti družbo po njenem modelu?
- Kakšne bi bile njene prednosti in omejitve?
- Gre v opisanem primeru za utopijo ali distopijo?

Gian Andrea Franchi, filozof na Trgu svobode

Namig za poučno ekskurzijo v Trst

Piazza della Libertà (Trg svobode) v Trstu⁴ je nasproti glavnega vhoda železniške postaje, v bližini starega пристanišča in silosa, skladišča za blago, ki je v minulih časih priplulo z ladjami v Trst, od tod pa so ga po železnici razvozili po prostranem avstro-ogrskem imperiju. Po drugi svetovni vojni je bil silos zatočišče za vojne begunce, nato je več desetletij brez strehe strmел v mimoidoče, trenutno je v njem parkirna hiša in v pritličju ponovno zatočišče za begunce, ki jim danes rečemo migranti. Letos poleti jih je v njem našlo prenočišče od 300 do 400 na dan. Izraz *piazza*, trg, nas ne sme zavesti, saj v ničemer ne spominja na prijazne italijanske *piazze* srednjeveških mest, urbanistične bisere pred katedralami, mestnimi hišami, obdane s palačami, zgodovinskimi kavarnami, okrašene z vodnjaki, kipi in ložami. Turistično nezanimiv Trg svobode, mimo katerega se običajno le peljemo, obkrožajo hrupne prometne ulice in deluje kot odprt, nezaščiten, neprijeten prostor. Na tem trgu se zbirajo migranti, ki pridejo v Italijo po t. i. balkanski poti. Trg svobode je njihova končna postaja, je nagrada za vse zmagovalce *game* – »game«, igra, je v žargonu migrantov uspešno opravljena pot po Balkanu od Turčije, preko Bosne, Hrvaške in Slovenije do Italije.

Na Piazza della Libertà, ki so ga prostovoljci preimenovali v Piazza del Mondo (Trg sveta), najdemo zakonca Loreno Fornasir, psihoterapevto, in Giana Andrea Franchija, upokojenega profesorja filozofije in zgodovine, ki sta leta

2019 ustanovila organizacijo prostovoljcev in jo poimenovala po romanu Josepha Conrada *Senčna črta*⁵ – *Linea d'ombra*. Senčna črta označuje mejo, preko katere stopijo migranti iz sence, iz teme na svetlo na Trgu svobode. A tu jih zagledata zgolj onadva z aktivisti ter somišljeniki in jih oskrbita, da lahko po postanku v Trstu nadaljujejo pot v druge evropske države. Njuno delovanje ni brez nevarnosti. Pred dvema letoma sta bila protagonista odmevnega sodnega primera, ki je v tržaški in tudi splošno italijanski javnosti povzročil razburjenje, osuplost in solidarnost. Obtožena sta bila pomoči pri nezakonitem priseljevanju, ker sta na svojem domu ponudila prenočišče iranski družini migrantov z dvema otrokoma. Obtožba je bila zavrnjena.

Lorena Forsnair in zdravnice prostovoljke migrantom razkužujejo žulje in rane na stopalih, ugrize policijskih psov, zdravijo odrgrnine in podplutbe udarcev vojaških in policijskih gumijevk ter brc, jim delijo hrano, zdravila, oblačila ter poslušajo njihove zgodbe. To delajo vsak dan vse dni v tednu: Lorena in Gian Andrea prideta na trg okoli sedemnajste ure in ostaneta do dveh, treh ponoči. Obžalujeta, da morata takrat stran, ponoči je namreč največ novih prihodov, največ pomoči potrebnih ljudi, tudi otrok.

Gian Andrea Franchi se je bil takoj pripravljen pogovarjati za to revijo, veselil se je, da lahko kaj pove o sebi in svojem delu. Srečala sva se trikrat na klopici na robu Trga svobode. Njegovo umirjeno pripoved v kultivirani italijanščini prekinjajo »i ragazzi«, fantje, ki mi pridejo povedat, da sta »mom and father«, kakor v glavnem mladi Afganistanci in Pakistanci poi-menujejo Loreno in Gian Andrea, »very good person«, ali ki pridejo prosit denar za »ticket« (»Ahmed, kam želiš iti?«) ali pokazat vbdno rano, ki jo skupijo v prepiru s preprodajalci mamil na bližnji zelenici, ali pa prostovoljci ne

⁴ Trg svobode so iztrgali morju in uredili pred približno 130 leti. Na trgu sta dve mestni zelenici, na eni stoji spomenik habsburški cesarici Elizabeti – Sissi, ženi cesarja Franca Jožefa.

⁵ Delo je izšlo v slovenščini pri založbi Karantanija leta 1997.

vedo, kam z darovano hrano, ki jo na trg prinesejo neznanci. Rashad npr. pred nama skrbno razgrne dokument, dovoljenje za bivanje, »*permesso di soggiorno*«. Nanj je čakal tri mesece. Na dokumentu preberem, da je star 26 let – tri leta mlajši od mojega sina, me prešine – a bi mu jih prisodila štirideset. Med pogovori me Gian Andrea ves čas opozarja na dogajanje in na ljudi na trgu, npr. na madžarsko zdravnico, ki svoje počitnice preživlja tako, da na kriznih področjih pomaga migrantom. Z Loreno sta jo že srečala na trgu Viktoria v Atenah, v Bihacu in zdaj v Trstu. Tudi sama ne pomagata le v Trstu, z Loreno sta bila, pove Gian Andrea, štiriindvajsetkrat v Bosni, s svojim avtomobilom sta prepeljala najnujnejše za tiste, ki se, nekateri tudi večkrat, poskušajo v igri, v *game*.

Gian Andrea Franchi, letnik 1936, je po rodu Videmčan. V Vidmu je obiskoval klasični licej Jacopo Stellini, se po maturi leta 1956 vpisal na Filozofsko fakulteto, najprej v Milanu, kjer sta poučevala ugledna filozofa, fenomenolog Enzo Paci ter matematik in epistemolog Ludovico Geymonat, a mu mesto ni bilo všeč zaradi vse preveč buržuaznega življenjskega sloga. Zato se je prepisal v Trst, kjer je cenil profesorja Vittoria Matthieuja: »*Z njim smo študirali Kanta. Brez Kanta ne gre.*« Tudi v Trstu se ni znašel: »*Trst mi ni bil všeč, in še danes mi ni.*« Preselil se je v Bologno, v mesto, ki je izpolnilo njegova pričakovanja, in uspešno diplomiral.

Moj sogovornik se je sicer razveselil najinega pogovora, a je bolj redkobeseden – zdi se mi, da je imel že preveč intervjujev, odkar dežura na Trgu svobode. Ko poskušam z vprašanji, da bi ga čim bolj predstavila bralcem *FNM*, se le kdaj pa kdaj zares razživi ob kakšnem spominu in ga slikovito opiše. Zdi se mi, da bolj hrani svoje moči za delo z ljudmi, čeprav se zaveda, da morajo za to, kar se dogaja v Trstu in na balkanski poti, izvedeti drugi. A ni upati, da bi odgovorni videli izmučene ljudi na poti, še manj, da bi uradne institucije priskočile na pomoč. Ne samo, da migranti hodijo za senčno črto, celo nevidni so. Kakor jih ne bi bilo.

Niti kot ljudi ne obstajajo. Le če jih je preveč, se politika vznemiri in pošlje vojsko na trg Svobode. Pa reševalna vozila, če se nervozni, izmučeni mladi moški spopadejo med sabo.

Začnem standardno: Zakaj ste vpisali študij filozofije? Ali je bil za to morda "kriv" vaš profesor na liceju?

Profesor filozofije je bil zelo povprečen, ni me navdušil za predmet. A imel je navado, da nam je v zadnjem letniku predpisal razredno čtivo. Brali smo Heideggrovo delo *Kant in problem metafizike*. Seveda nisem veliko razumel, besedilo je zelo zahtevno in mi še danes ni jasno, zakaj ga je izbral. A Heidegger se me je dotaknil, on je bil glavni razlog za mojo življenjsko izbiro. Pa tudi to, da sem po naravi bolj razmišljujoč. Poleg tega je bil klasični licej, ki sem ga obiskoval, elitna šola, podobno je bila tudi filozofska fakulteta elitna fakulteta, zato je bila moja izbira izraz neke študijske kontinuitete ter jo dojemam kot logično in dosledno.

Pripovedujte mi o svojem študiju v Bologni.

V Bologni je poučeval profesor Teodorico Moretti Costanzi, katoličan, pripadnik frančiškanske struje in poznavalec Svetega Bonaventure. Bil je plemič po rodu in po videzu. Nosil je elegantna oblačila, črn klobuk in vpadljiv prstan. Živel je v okolici Modene v nekem podeželskem dvorcu iz 15. stoletja, bogato okrašenem s freskami slikarja Pinturicchia. Predaval je Schopenhauerja, Kierkegaarda, Nietzscheja, in to v obdobju, ko je v italijanski filozofski kulturi prevladoval Gentilejev novi-dealizem. V času predavanj je živel v hotelu v središču Bologne. Po popoldanskih predavanjih je pogosto povabil ožjo skupino študentov v hotelsko kavarno. Tu smo se lahko z njim in njegovimi asistenti manj formalno pogovarjali in diskutirali, seveda o filozofiji.

Diplomsko nalogo pa sem napisal o italijanskem filozofu judovskega rodu Carlu

Michelstaedterju, analiziral sem njegovo delo *La persuasione e la rettorica*.

Kaj se je z vami dogajalo po diplomi?

Po diplomi sem opravil dve leti takrat obvezne vojaške službe, kmalu zatem sem se zaposlil kot profesor italijanščine na srednji tehniški šoli Malignani v Cervignanu, ki so jo obiskovali delavski otroci in mladi delavci bližnje tovarne Snia v Torviscosi. Slednji so v šoli želeli pridobiti tehniško znanje in s tem izboljšati svoj delovni ter posledično družbeni položaj. Profesor Moretti Costanzi mi je takrat ponudil mesto asistenta na univerzi, a delati bi moral zastoj. Želel je, da bi preučeval Heideggerjev vpliv na italijansko filozofijo. Mesto asistenta sem zavrnil, saj sem se moral preživljati. Profesorju sem odgovoril, da raje učim slovnico delavske otroke, kot da se ukvarjam s filozofijo. Ni mi odgovoril in moje akademske kariere je bilo konec (smeh). Po nekajletni izkušnji na tehniških šolah sem začel poučevati filozofijo in zgodovino na znanstvenih in klasičnih licejih, kar sem počel do leta 1988, ko sem se predčasno upokojil. Ni mi bilo več do poučevanja, dijaki so bili premalo motivirani, premalo radovedni, intelektualno *mlačni*. Tudi sam sem pri pouku uvedel razredno čtivo, zadnje delo, ki sem ga bral z dijaki, je bilo Foucaultovo *Nadzorovanje in kaznovanje*.

Katera so vaša filozofska zanimanja?

Nietzsche, Schopenhauer, Kierkegaard, Heidegger. Še zlasti Heidegger mi je odprl vrata, ki se niso več zaprla. Od starih filozofov imam rad sokratskega Platona, študiral pa sem tudi Marxa, Roso Luxemburg in Simone Weil. Pa Michelstaedterja⁶, dve leti sem preučeval njegov goriški arhiv, potem ko sva se leta 2019 z Loreno preselila iz Pordenona v Trst.

Zelo različni filozofi. Kaj jih povezuje?

Povezuje jih nemir, potreba, da ne obstaneš, da ne miruješ, skratka vzgib, da deluješ. V mojem primeru, da sem aktiven na *piazzi*, kjer delam z migranti.

V svoji knjižnici hranite vse italijanske izdaje Biti in časa. Zakaj je bilo za vas to delo temeljnega pomena?

Delo *Bit in čas* je na sugestivni način združilo osebno in univerzalno, značilnost, ki je ostala v meni.

Vaša žena včasih v šali pove, da je na trgu pridobila drugo diplomo, diplomo iz zdravstvene nege. Kaj pa vi pravzaprav počnete na trgu?

Sprejemam skupine prostovoljcev – v drugi polovici avgusta so se npr. vrstile skupine skavtov iz Emilie Romagne –, orišem jim našo dejavnost, predavam, dajem intervjuje, spremljam fante na blagajno železniške postaje. Konkretno pa nekatere učim italijanščino. Trenutno imam zelo nadarjenega učenca, mladega Afganistanca, ki je doma opravil prvo stopnjo agronomske fakultete, zaradi vrnitve talibanov na oblast pa je moral zapustiti domovino. Zelo odločen je, da bo v Italiji zaključil svoj študij.

Nekoč ste bili tudi zelo dejavni v politiki, kajne.

V šestdesetih letih sem se vključil v skrajno levičarsko skupino Manifesto, ki je bila najprej politično gibanje, nato revija, danes pa dnevnik *Il Manifesto*. Od leta 1969 do 1979 sem bil aktiven v stranki *Lotta continua*, kasneje pa pri gibanju *Autonomia operaia*. Družil sem se z Rossano Rossando, Tonijem Negrijem in drugimi vidnimi italijanskimi levičarji. Z nekaterimi sem še vedno v stiku. S Tonijem Negrijem na primer, ki je letos praznoval devetdeset let.

⁶ *Una disperata speranza. Profilo biografico di Carlo Michelstaedter*, Mimesis 2015.

Kaj vam pomeni politika?

Politika je aktivno, preiskovalno življenje v okolju, v katerem dominirajo pasivizirajoče sile.

Kaj pa piazza?

Otok solidarnosti v morju brezbrizja.

Čedalje krajši odgovori so pokazali, da moj sogovornik ni razpoložen za dolge pogovore. Poda le osnovne informacije in s tem pokaže, da je sicer premišljuje aktivist, a predvsem aktivist. Zato dodajam, da je Gian Andrea Franchi tudi avtor več knjig, trenutno spet končuje eno, nekaj sta jih napisala skupaj z Loreno Fornasir.⁷ Ko misli, da ima kaj povedati, poskuša objaviti. V svojem zadnjem delu *Il diritto di Antigone* (Antigonina pravica)⁸ postavi nekaj izhodišč za angažirano politično filozofijo, ki izhaja iz neposredne izkušnje z migranti na balkanski poti.

Ko sva se zadnjič srečala, je bil zaskrbljen zaradi dogodkov prejšnje noči: »Dvakrat smo imeli rešilca!«, zaradi množičnih prihodov. »Malo nas je in ne zmoremo pomagati vsem.« »Money finish,« vmes navrže fantu, ki ga prosi za denar, »popolnoma sem razorožen, ko me kaj vprašajo, saj dobro vedo, na koga naj se obrnejo, Lorena to bolje obvlada (smeh).« »Da, zaskrbljen sem zaradi brezbriznosti oblasti do trpljenja ljudi.«

Ne da bi ga vprašala, je povedal še tole: »Nisem veren, ne verjamem v obstoj drugega, večnega sveta, v katerem bi bili posmrtno vsi blaženi. Verjamem pa, da ima naš svet neko skrito bistvo. Živimo v tem svetu, a ga ne moremo spoznati, niti religija niti znanost ne dosemeta njegovega bistva. Kaj je življenje, zakaj je vse nastalo ipd., so vprašanja, ki ostanejo brez odgovora. Tisto malo, kar le lahko vemo o

svetu, nam narekuje, da moramo v njem delovati. Moj temeljni aksiom se glasi Deluj, kjer živiš svoje vsakdanje življenje! Tu (v Trstu) smo na meji, med najbolj perečimi težavami mesta so prav migracije. Tu se pojavljata evropska in svetovna zgodovina. Na razbolela telesa migrantov je vgravirana zgodovina kolonializma, nasilja in rasizma. Prvi stik z njimi vzpostavimo z dotikom. Roka zdravi njihove rane, roka jih nahrani in preobleče. Z osnovnimi, a bistvenimi dejanji jim pokažemo, da imajo brezpozorno pravico do življenja, pravico, ki presega državno pravo in mednarodne sporazume.«

⁷ *La Palestina che ho visto*, Alba Edizioni: 2015. *Corpi invisibili. Storie di migranti a Nordest*, Alba Edizioni: 2018.

⁸ *Il diritto di Antigone. Appunti per una filosofia politica: a partire dai corpi migranti*. Ombre corte: 2022.

Aktivno državljanstvo

Elif Shafak v romanu *Tri Evine hčere* opiše različne vrste ali tipe učencev. Ena vrsta se imenuje taščice.

»Taščice bodo zadovoljne z minimumom in jih bo bolj kot intelektualni izzivi na poti zanimala ocena, ki jo bodo dobile na koncu; so plašne in nerade naredijo korak naprej od površinskega razmišljanja, zato bodo po vsej verjetnosti od seminarja odnesle najmanj.« (197)

Takšna je večina dijakinj in dijakov, ki jih učimo. Takšen je odnos povprečne dijakinje/dijaka do večine predmetov. Naše vprašanje pa je, kaj storiti s poukom, ki naj – med drugim – učencem ne le posreduje znanje in sposobnosti kritičnega mišljenja, temveč tudi praktično udejstvovanje v svetu – voljo do sooblikovanja družbe, v katero bodo vstopili.

Ali naj se mlad človek danim okoliščinam prilagodi ali naj jih zavrne? Življenje in tudi šola trenutno mlade oblikujeta tako, da se okoliščinam prilagodijo. Konformizem je domala samo-umeven. Učitelji moramo to delno vzeti nase in se vprašati, kaj lahko storimo drugače. Ob tem se moramo zavedati, da ne smemo pretiravati v svojih pričakovanjih. Glede na splošno usmeritev šole, njeno podrejenost drugim družbenim podsistemom (zlasti ekonomiji), najbrž niti ne moremo veliko narediti. Pravilno dojetega kritičnega mišljenja in temu ustreznega praktičnega udejstvovanja je v šoli veliko premalo, da bi lahko taščice spremenili v druge vrste ptic.

A v prizadevanjih vseeno ne smemo popustiti. V učnem načrtu za aktivno državljanstvo zasledimo opozorilo, da obstaja več odgovorov na vprašanje, kako naj deluje državljan. Lahko preprosto spoštuje zakone, varuje okolje ali sodeluje pri dobrodelnih akcijah. Lahko je dejaven v družbenem in političnem življenju na lokalni ali državni ravni. Lahko pa si prizadeva

za pravičnejšo družbo in sistemske spremembe. Po učnem načrtu moramo učitelji v pouk zajeti vse te možnosti.

Toda to pomeni, da moramo pri predmetnem sklopu tako ali drugače zanikati družbeno okolje, ki proizvaja zlasti taščice; nagovoriti moramo učenke in učence, ki jih še ni, pa čeprav se to zdi trenutno utopično, čeprav nam zdravi razum prišepetava, da nam ne bo uspelo. Pouk moramo zasnovati tako, da bodo učenke in učenci imeli možnost postati aktivni državljanji, torej ljudje, ki bodo v sodelovanju in v razpravi z drugimi dejavno oblikovali in urejali družbo, v kateri bodo živeli. S tega zornega kota je torej aktivno državljanstvo predmetni sklop, v katerem si prizadevamo vzgojiti posameznike, ki niso sposobni zgolj konformistično izbirati znotraj danih okoliščin, temveč so sposobni izbirati in oblikovati okoliščine (svetove) same.

Čeprav ne moremo narediti veliko, je dela veliko. Če je naša naloga vzgoja mladih, da bodo sposobni zavestno oblikovati svet, v katerem živijo, to pomeni, da morajo biti naša prizadevanja usmerjena v vzgojo in oblikovanje širokega obsega navad uma, drž in značajskih potez, ki so značilne za aktivne državljlane. Govoriti moramo torej začeti o vzgoji določene vrste osebe, takšne, ki bo ne nazadnje pripravljena ravnati v skladu s predhodno premišljenimi in predebatiranimi izbirami.

Premislimo rečeno na primeru. V času vse pogostejših skrajnih vremenskih pojavov je postala razprava o vzrokih zanje del javnega govora. Ta pretežno priznava, da je ključni vzrok podnebnih sprememb (pretežno gospodarska) dejavnost ljudi, ki pri spreminjanju narave proizvaja preveč toplogrednih plinov. Ko medijske dnevno-informativne oddaje poročajo o posledicah uj, velikokrat povabijo v studio kakšnega okoljsko ozavečenega strokovnjaka, ki nas spomni na pretirano gospodarsko aktivnost, zaveze držav pri zmanjšanju izpustov in varovanju okolja, neuspešnost okoljskih ukrepov, ki naj bi zajezili segrevanje planeta

itd. Vse to je čisto v redu. Toda ko je sklop, posvečen tej temi, končan in pridejo na vrsto novice iz ekonomije, se o posledicah skrajnih vremenskih pojavov nenadoma govori drugače. Podjetniki in ekonomisti običajno govorijo o tem, da bi morala država storiti več za ohranjanje gospodarskih dejavnosti in za gospodarsko rast. Srž njihovih pozivov je pričakovanje, da bo država ustvarila in zaščitila pogoje, ki omogočajo pridobivanje dodane oziroma presežne vrednosti. Morda je tudi s tem – če gledamo z vidika zaposlovanja, ekonomskih ciljev itd. – vse v redu.

Toda prispevka se nahajata v protislovju, saj so prav gospodarske dejavnosti človeštva tiste, ki so ključni vzrok podnebnih sprememb, kar pomeni, da lahko zmanjšamo izpuste toplogrednih plinov in drugih dejavnikov uničevanja okolja, če spremenimo svojo ekonomijo. Tega protislovja torej ni mogoče odpraviti drugače kot z ukrepi, ki bodo zelo preoblikovali družbeno-ekonomsko življenje in hkrati ohranili pogoje za razvoj pluralnih, demokratičnih družb in razvoj posameznikov. Potrebne ukrepe bodo lahko izvedli in uveljavili zgolj kritično razmišljajoči in delujoči ljudje, torej ne zgolj tisti, ki obvladajo večšino kritičnega mišljenja, temveč ljudje, ki so se pripravljani ravnati po tem, kar jim narekuje premislek. Se pravi, ustrezne politike bodo sposobni oblikovati le primerno vzgojeni aktivni državljani.

Za oblikovanje takšnih ljudi je treba povečati veljavo humanističnih in umetniških predmetov. Prav ti predmeti – med njimi je seveda tudi aktivno državljanstvo – omogočajo kritiko in zanikanje sedanje družbe, ki je sposobna v isti informativni oddaji zagovarjati nujnost podnebnih ukrepov in nujnost ohranjanja in rasti dodane vrednosti; kritiko trendov, zaradi katerih veliko ljudi sploh ne opazi temeljnih protislovij družbe ali pa se nanje ni več sposobno odzvati; predvideti in oblikovati politike, ki omogočajo izhod iz sedanje protislovne družbe ter oblikovati vizijo prihodnje družbe. Ti predmeti lahko torej ponudijo kritiko in negacijo

negativnih lastnosti sedanje družbe in predlagajo boljše alternative, presegajoče sedanjost.

Poleg tega ti predmeti nudijo drugačen pogled na dejanskost in s svojimi cilji spodbujajo – tako kot aktivno državljanstvo – tudi k drugačni praksi. Sedanji pogled lahko, kot smo videli, v nekaj minutah preide iz stališča A v stališče B, pri čemer ne opazi protislovja ali pa se zanj ne zmeni. Sedanji pogled je ozek pogled. Tudi samo kritično mišljenje in aktivno državljanstvo dojema ozko, zgolj kot večšino, kot nekaj zunanjega; ne kot nekaj, kar mora človek ponotranjiti in po čemer se mora ravnati.

Razmislimo o aktivnem državljanstvu še s stališča produkcije družbenih potreb. Tukaj predpostavljamo, da se človek, ki ima ponotranjene potrebe vrste A, razlikuje od človeka, ki je ponotranjil potrebe vrste B. Rečeno drugače, potrebe tipičnega potrošnika se razlikujejo od potreb državljana. Pojma potrošnik in državljan tu uporabljamo kot protipomenki. Potrošnik je nekdo, ki zaradi sloga življenja, na katerega je navajen, porabi že v pol leta toliko virov, kolikor bi jih lahko v enem letu. S tem, ko porabi več virov, kot bi jih lahko, negativno vpliva na okolje, prispeva k poglobljanju okoljske krize. Državljan je nasprotno nekdo, ki živi skromneje, varčneje, bolj zavestno, tako da je njegov vpliv na okolje manj negativen. Skromneje tudi ne živi zaradi zunanjih dejavnikov (npr. totalitarne oblasti, ali revščine), temveč po lastni volji, zaradi premisleka in javne razprave med kritično mislečimi ljudmi o tem, katere družbene potrebe so nujne, katere velja negovati, katerim pa se lahko brez škode tudi odrečemo.

Rečeno pomeni, da z izbiro potreb v javni razpravi izbiramo družbo in posredno sami sebe; izbiramo obliko (vrsto) svoje družbenosti. Potrošnik recimo ne izbira na tej ravni; kar izbira, so predvsem različna blaga na trgu, pri čemer potrebe, ki jih blaga zadovoljujejo, dejansko niso premišljene, javno prediskutirane, pač pa se spontano porajajo in razširjajo s pomočjo propagandne industrije, ki služi povečevanju

dodane vrednosti podjetij, ta pa nato ohranjajo delovna mesta in kupno moč prebivalcev, da lahko še naprej trošijo denar za zadovoljevanje spontano nastalih potreb. Potrošnik živi v neprosojnem začaranem krogu produkcije blag in potreb. V tem začaranem krogu je tudi sam zgolj produkt, objekt lastnega življenja.

Potrošnik potemtakem ni nič drugega kot pasivni državljan, zgoraj omenjena taščica. Je nekdo, ki v dani družbi producira blaga in samega sebe kot le še eno blago. Tudi večšine, s katerimi se opremilja v toku izobraževanja, so blago; mogoče jih je pridobiti/kupiti na vzpostavljenih šolskih trgih zaradi tekmovanja in reprodukcije družbe, ki skrbi za gospodarsko rast in ohranjanje stopenj dodane vrednosti. Zase nemara celo meni, da je aktiven, dejansko pa se že vnaprej odvrne od samo-določanja in od oblikovanja družbenih potreb.

Aktivni državljan si nasprotno prizadeva za izstop iz začaranega kroga, prizadeva si za sobivanje v drugačni družbi. Sodelovati želi pri oblikovanju družbenih potreb, v kolikor te določajo, definirajo ljudi. Če naj ljudje v javni razpravi sodelujejo pri oblikovanju skupnih družbenih potreb in hkrati zaščitijo posameznika in njegovih svoboščin, morajo biti za to sposobni: sposobni se morajo biti vključiti v javno razpravo, v govoru drugih prepoznati trditve in razloge, jih analizirati, po potrebi kritizirati in oblikovati lastne argumente. Hkrati morajo biti sposobni analizirati in kritizirati tudi širše družbene trende, še posebej če ti bodisi odvrčajo bodisi preprečujejo aktivno in preudarno sodelovanje v družbi. Oblikovanje aktivnih državljanov torej stremi k čim večji aktivnosti državljanov – aktivnosti, ki se nanaša na spodbujanje posameznikove avtonomije, kritičnega mišljenja, demokratičnosti in svoboščin. S tega vidika je sleherno prizadevanje za oblikovanje kritično mislečih ljudi vselej že politično prizadevanje – seveda ne politično v ozkem strankarskem pomenu, temveč v širokem pomenu besede.

Andrej Adam

Poročilo o izvajanju participatornega proračuna

V šolskem letu 2022/23 smo na III. gimnaziji Maribor v okviru nove obvezne vsebine aktivnega državljanstva izvajali projekt Participatorni proračun v sodelovanju z Zavodom Pekarna Magdalenske mreže. V projekt so bili vključeni vsi dijaki in dijakinje šole, predvsem pa tretjih letnikov, ki imajo aktivno državljanstvo v učnem načrtu.

Participatorni proračun na šoli pomeni, da so dijaki delno sodelovali pri porabi finančnih sredstev šole. Za to je bilo namenjenih 5000 evrov.

Cilji projekta, ki so skladni s cilji učnega načrta za aktivno državljanstvo:

A. Cilji 1. tematskega sklopa: *Državljan, državljanica; posameznik, posameznica*

- Znajo uporabljati osnovne elemente kritičnega mišljenja in argumentacije ter prepoznajo osnovne logične napake pri sklepanju.
- Razumejo, kako prepričanja in vrednote vplivajo na (politične) odločitve ljudi.
- Usposablajo se za sodelovanje v javni razpravi, za premislek in zagovor lastnih stališč, sprejemanje različnosti pogledov, poslušanje stališč drugih in skupno iskanje (kompromisne) rešitve.

B. Cilji 2. tematskega sklopa: *Sodelovanje v skupnosti*

- Spoznavajo strukturo civilne družbe in raziskujejo možnosti posameznikovega sodelovanja in vključevanja v različne oblike združevanja ter delovanja v skupno dobro.

– Analizirajo vlogo in pomen civilnodružbenih, humanitarnih, solidarnostnih akcij in iniciativ v družbi.

C. Cilji 3. tematskega sklopa: *Državljan, državljanica Republike Slovenije*

- Kritično vrednotijo sodobne izzive in dileme demokratičnih ureditev, kot so negativne podobe politike, politična apatija, nižanje starostne meje za pridobitev volilne pravice, e-volitve.
- Utemeljujejo pomen aktivnega državljanstva in s primeri ponazorijo, na kakšen način so lahko aktivni v družbi.

Potek projekta

Najprej so aktivisti z zavoda Pekarna Magdalenske mreže obiskali vse razrede šole (eno šolsko uro) in jim predstavili idejo participacije in participatornega proračuna. Za vse dijake tretjih letnikov so dodatno pripravili enodnevne delavnice na to temo.

Temu sta po pravilih participatornega proračuna sledila predlaganje in izbira projektov. Dijaki so projekte predlagali na temu namenjeni spletni platformi, kjer je nato potekalo glasovanje.

Izbrali smo 10 projektov, ki so dobili največ glasov, in jih v teku šolskega leta tudi izpeljali. To so bili: preureditev dveh kabinetov v dijaški sobi (ker III. gimnazija deluje v dveh stavbah, smo uredili po en kabinet v vsaki stavbi); montaža obešalnikov v vseh straniščih; predavanja in pogovori o psihičnem zdravju v okviru razrednih ur; ureditev dodatnih parkirišč za kolesa in kolesa z motorjem; postavitve dodatnih košev v okolici obeh stavb; postavitve knjižnih polic za izmenjavo knjig, tečaj iz programiranja, predavanja in pogovori o ranljivih skupinah.

Z izjemo enega predloga, ki smo ga predstavili na naslednje šolsko leto, smo uresničili vse zastavljene cilje. To je pomenilo, da so se dijaki sami organizirali za urejanje obeh prostorov

za dijaški sobi. Nabavili smo barvo, popleskali stene, izbrali smo opremo (kupili smo sedalne vreče in dvosede), zidove okrasili z grafiti. Pri tem so se morali dijaki nemalo dogovarjati, poslušati in odločati. Pri organizaciji predavanj so navezali stik s predavatelji itd. Skratka, sami so si izbrali aktivnosti, se organizirali in jih uresničili – to pa je tudi pomembno v projektu, ki spodbuja k participaciji, v tem primeru zlasti pri soudeležnosti pri porabi dela šolskega proračuna.

S sodelovanjem v projektu, najprej na predstavitev participatornega proračuna in delavnicah, kjer je bila ideja podrobneje predstavljena, nato pa pri praktičnem izvajanju in vsem, kar je to vključevalo, so dijaki in dijakinje dosegli večino zgoraj zapisanih ciljev.

O norosti vojne

Čeprav filozofija na vprašanje vojne opozarja na svojevrsten način, se občasno soočam z lastnimi pomisleki, ali ni v prepogostem oziranju k tej temi tudi nevarnost banalizacije. Navsezadnje so vojne tematike sestavni člen številnih drugih predmetov, kjer pod pretvezo implementacije kritičnega mišljenja, ki pa to vse prepogosto ni, dijaki v začrtanem kontekstu ponavljajo predvidene in predvidljive argumente in s tem ne izidejo iz samoumevnega. Posledično je lahko ujetost v utečen način premisleka v tem kontekstu za filozofijo resen izziv. Organizirano medpredmetno povezovanje filozofiji sicer omogoči hitrejši sestop iz vsebinske naracije v konkretno filozofsko čudenje in preizpraševanje, vendar je ustrezna izbira filozofskega koda ključna za premik v sfero, ki jo od mlade bodoče intelektualne elite pričakujemo, a jo v ujetosti v učne načrte mestoma pretirano dušimo.

V zlu ni ničesar grandioznega

Dogajanje v času II. svetovne vojne je dijakom poznano. Bolj ali manj informirani razumejo, da Človek na eni strani s svojimi dejanji v odnosu do tistega na nasprotni ni ohranil identičnega izraza. Trpljenja, ki so ga povzročala taborišča, upravičeno ne morejo celostno doumeti, a brez izjeme obmolknejo ob soočenju s konkretnimi podatki. Sodelovanje dveh predmetov, filozofije in zgodovine, naju je s kolegom v želji po poglobljeni izkušnji vodilo v pripravo in izpeljavo ekskurzije v Auschwitz. Slednja morda sama po sebi ne bi bila nič drugačna, a se od ostalih ekskurzij razlikuje v tem, da jo uvede cikel pripravljanih predavanj. V enega od treh zdaj že pet let vstopa filozofski diskurz s Hannah Arendt. Izjemna filozofinja je dijakom v pretežni meri nepoznana, Adolfa Eichmanna so bežno pri pouku zgodovine že srečali. Zato se je za razumevanje jedrnega

problema pojma *banalnost zla* izkazalo smiselno dvournno strnjeno predavanje, ki postopoma preide iz pojasnitve zgodovinskega portreta znamenite filozofinje k reprezentaciji vloge, ki jo je imel v teku vojne Eichmann, čemur sledi ključni poudarek razmišljanj, ki jih Arendtova posreduje v času sojenja.

V zgodnjih študentskih letih Hannah Arendt že izkazuje izjemno pronicljivost misli in suvereno vstopa v diskurz z lastnimi profesorji. S Heideggrom, ki ga dijakom uspev v teku leta zgolj mestoma posredovati – v kratki opredelitvi hermenevtike na začetku leta in nekoliko kasneje v povezavi s Sartrovim eksistencializmom –, Arendtova razvije globok, intimen odnos. Pri tem ne želim posredovati informacij profane narave, ampak postopoma, preko posameznikovih razmerij, odpreti kompleksnost vpetosti v sicer dijakom podatkovno znano zgodovinsko obdobje. (Heidegger se navsezadnje zaradi lastne politične angažiranosti, članstva v Nacistični stranki na eni strani ter močnega osebnega odnosa z Arendtovo, Husserlom, Jaspersom, tudi Celanom – vsi so bili judovskega porekla – nikoli, niti posthumno, kljub izjemnemu filozofskemu pečatu ni osvobodil očitkov nepojasnjene kontradiktornosti.) Pojasnilo, da se na vzpon nacističnih teženj mlada Arendtova odzove z intenzivnim aktivizmom ter osredotočeno pomočjo, ki jo nudi Judom najprej iz Nemčije, potem iz Pariza v Franciji, pri tem pa takrat še nevede reši številna življenja, dijakom podam z enakim namenom – razumevanje vezi, ki se vzpostavijo v ključnih trenutkih, pa tudi kasnejši razmislek (v drugem delu predavanja) o trhlости teh odnosov, ko vanje trči neemotiven, a povsem upravičen *logos*.

Adolfa Eichmanna namenoma predstavim predvsem s pomočjo zapisov njegovih lastnih izjav o sebi in njegovi vlogi v nemški nacionalsocialistični stranki. Eichmannova mladostniška želja po uspehu in tudi v odrasli dobi otročja potreba po priznavanju grandioznosti ter kasnejša paradoksalna užaljenost zaradi domnevne

prezrtosti veličine idej, ki razrešijo judovsko vprašanje in dosežejo končno rešitev, pri dijakih vsaj malenkost premostijo distanco, ki bi jo sicer ohranili, če bi Eichmanna spoznali izključno kot lik polkovnika tretjega rajha. Podatkovno dijake seznanim predvsem z dejanjem Mosada, ki Eichmanna izsledil v Argentini in zavestno ugrabi ter odpelje v Izrael. Ključen je pri tem poudarek na dejanju ugrabitve, predvsem v okviru premisleka o večnačnosti meddržavnih sporazumov, ki so, ponovno, posledica vzpostavljenih odnosov, ter krajši pomislek o ugrabljenem, ki je kot neka identiteta vedno ugrabljen »nekomu« – komu v tem primeru?

Na tako podano podlago je prehod v razumevanje poročanja s sojenja vsaj retorično bolj preprost. Zapise iz New Yorkerja, ne po naključju časopisa v judovski lasti, dijakom predstavljam fragmentarno. Da se namreč ne bi utopično naprezala za celostno vsebinsko poznavanje, raje težim k nagovoru o premisleku v soočenju s pojmom banalnosti zla in poskusu njegove aktualizacije in subjektivizacije. Odziv Arendtove na Eichmannovo obtožnico, ki ga bremeni vojnih zločinov in zločinov proti človeštvu, številne preseneti celo bolj kot sam Eichmann, ki se izreče za nedolžnega. Filozofinja namreč v kontekstu vprašanja, *kaj je narobe z obtožnico*, razmišlja, *česa je Eichmann*, ki je v Auschwitzu opravljal sicer pomembno, vendar izključno uradniško vlogo, *sploh zares kriv*. Enako pomenljiv je njen poudarek, da je banalnost zla moč zaznati že na izključno fotografski ravni – v oči bodeča je preprostost prehlajenega možica, ki ne daje slutiti ničesar strahotno velikanskega. V Eichmannovih izjavah je moč zaznati podoben paradoks. V zagovor lastne moralne drže je namreč poudaril, da je v obdobju pred izpeljavo dokončne rešitve, ko je oblast v Nemčiji že težila k izgonu Judov, *vsem, ki so hoteli oditi v Palestino, tudi pomagal*; poleg tega pa je, kot je izjavil v času sojenja, imel *mirno vest*, *kajti ni videl nikogar, ki bi dokončni rešitvi nasprotoval – niti Judov samih*. Poudarek

v tem delu predavanja usmerjam v opažanja Hannah Arendt, ki opozarja na zastrašujočo običajnost obsojenega, saj mu je v kontekstu vsakdanjega kateregakoli splošno afirmiranega sistema lahko podobna tudi množica drugih ljudi. Pri Eichmannu samem ni bilo v času sojenja moč zaznati nikakršne očitne perversije ali sadizma – kar ga je naredilo za enega največjih zločincev tega obdobja, ni bila neumnost, temveč običajna nepremišljenost. Dosledno spoštovanje navodil nadrejenega je kategorični imperativ preobrazilo v holokavstno načelo Hitlerjevega odobravanja. Toda na vprašanje, ali to pomeni, da je Eichmann nedolžen, Arendtova brez pomislekov poudari, da nikakor ne. Pričakovano vsakič znova odjekne njeno opozorilo, da *nihče nima pravice ubogati*. Človeka definira zmožnost razmišljanja, ki v svoji zdravi naravi brez napak ločuje med dobrim in zlim – bodisi da se pravičnost odkrije ali preprosto vé (Platon kot referenca dijakom ni tuj), je vselej enoznačna in ne dopušča relativizacij. Razumsko sprejemanje odločitev, ki usmerjajo delovanje, je torej individualna dolžnost slehernega človeka. Odgovornost je vselej posameznikova, in čeprav se bo, predvsem v pogojih terorja, večina uklonila pritiskom oblasti, tega ne bodo storili *vsí*. Pretvoriti moralno odgovornost posameznika v odgovornost v odnosu do tistih, ki postavljajo pravila in zakone, je prikrita nevarnost, ki ji niso podvrženi le ljudje v totalitarnih režimih. Dijake sicer na tej točki spomnim na njim znani Milgramov eksperiment, ki naj bi pokazal, da so običajni ljudje, če jim tako ukaže avtoriteta, zares zmožni ubijanja, a jih hkrati tudi opozorim na kasnejše dokaze, ki kažejo na pomanjkljivosti v doslednosti in nedvomnosti rezultatov tovrstnih poskusov. Vlade so res, kot pravi tudi Robert Paxton, *med vojno dosegle mejo obvladovanja človeških življenj in mišljenja*, manipulacija javnega mnenja je dosegla nepredstavljive razsežnosti, a posameznikovo dejanje mora vsakokrat ostati njegova lastna odgovornost. Če si posameznik dovoli, da ga sistem dehumanizira – četudi je, kot poudarja sama Hannah Arendt

v *Izvorih totalitarizma*, to pravzaprav elementarni cilj totalitarnih režimov –, potem človek postane izključno administrativni aparat. Vloga posameznika je v tem smislu zares vloga nikogar, a v moralnem vprašanju dolžnosti ostaja polno odgovoren. Dijake opozorim na dejstvo, da tudi nepregledna delitev dela, v kateri so izgubljeni prebivalci demokratično urejenih in z birokracijo prežetih sodobnih razvitih zahodnoevropskih držav, posamezniku zgolj navidezno odvzema odgovornost v neposrednem odnosu do Drugega. Kot trdi Edward S. Herman, izvrševanje slabih dejanj omogoča prav splošno sprejemanje delitve dela, v kateri je posameznikova vloga rutinski člen dolge verige, ki jo obča afirmacija *normalizira*. Zbirokratizirana sistematičnost je lahko prostor, iz katerega vznikne zlo samo.

V tem sklepnem povezovanju dogajanja v času II. svetovne vojne s sodobnim sistemskim preurejanjem funkcij, ki vodijo v potencialno enako nevarno okolje, dijaki že bolj razumejo osebno odgovornost Eichmanna, odgovornost na sojenju izpostavljenih dejanj judovskih starešin, odnosno vlogo Hannah Arendt s številnimi posamezniki v njenem osebnem življenju in predvsem paradigmo banalnost zla, na katero v času same ekskurzije ponovno opozorim.

V navajenosti na nasilje je mir postal dolgočasen

Butična zastopanost učiteljev filozofije v slovenskem prostoru ima tudi nekaj dobrih plati. Medsebojno poznavanje in zavedanje, da imamo navsezadnje povsem jasen skupni in enotni cilj, nam omogočata hitro izmenjavanje dobrih praks. Ko smo se vračali iz Auschwitza, je odmev tišine prekinilo sporočilo kolegice Alenke Hladnik. Deljena izkušnja z Gimnazije Kamnik je bila povod za odločitev, da z motrenjem v boleče in neslutene razsežnosti vojnega zla nadaljujemo. Po isti poti kot kolegi v Kamniku sem se tudi sama povezala s produkcijsko hišo Arsmedia in stekla je priprava na

nov cikel dogodkov.

Ogled dokumentarnega filma Sarajevo safari že sam po sebi omogoča trpko refleksijo o tem, kar režiser Miran Zupanič imenuje *absolutno zlo, ki se skriva pod maskami človeškosti*. A v izogib pasivni drži dijakov in želji po prevzemu odgovornosti v pogovoru z režiserjem po ogledu sem se tokrat odločila, da potek dogajanja čim bolj prepustim prav njim. Da bi razumeli preplet osnovnih konfliktov, ki kljub bolečemu smrtonosnemu trku bratstva sami po sebi še niso porajali vojnega turizma, sem, spet v sodelovanju s kolegom zgodovinarjem, za dijake pripravila frontalno predavanje o vojni v Bosni in Hercegovini. Namenoma so bile informacije osredotočene na pojasnitev dogajanja v izključno tem delu nekdanje Jugoslavije. Dijaki relativno slabo poznajo preplet raznolikosti nacionalnih in religioznih identitet na tem področju, zato je po eni strani vsebinski, po drugi pa funkcionalistični pristop pojasnitve religije s filozofske perspektive v tovrstnem kontekstu na mestu. Da gre pri bosanski vojni in konkretnije obleganju Sarajeva za svojevrstno tragičen fenomen, ki ni naključje, je moč razumeti šele po doumetju intenzivnega historičnega in geografskega prepleta narodov, ki se, kljub sožitju, globoko v sebi drug drugemu niso nikoli povsem predali. Toda kljub temu ne zgodovinopisje ne filozofija zgodovine ne razrešita vprašanja, kaj je tisto, kar dopusti bolešno uničevanje naključno izbranih civilistov za preprost adrenalinski užitek. Praviloma se resda potrjuje Sun Tzujevo sporočilo, da *vojskovanje prej ali slej uniči tudi zmagovalce*. Toda v tem konkretnem primeru dijakom nisem mogla ostati dolžna sicer retoričnega vprašanja – *kako je mogoče, da se je Dao izgubil prav v Sarajevu?* (na željo dijakov v prvi polovici leta krajši čas namenimo tudi azijski filozofski tradiciji).

Še pred napovedano javno projekcijo filma sem izbrano skupino dijakov, ki sem jo v nadaljevanju zadolžila za pretežni del tehnične organizacije glavnega dogodka ter vsebinsko vodenje

in usmerjanje pogovora po ogledu, povabila k sklenjeni diskusiji ter poročanju o neposrednih vtisih, ki so jih imeli sami po ogledu izbranih krajših odlomkov iz filma. Pričakovano so občutki porajali več introspektivnih vprašanj – *kako razumeti potek življenja v kraju, ki je hkrati dom in prostor nepredvidljivih snajper-skih strelcev, in kako doumeti, da so med strelci tujci, ki v zameno za visoke vsote denarja, zgolj za zabavo, organizirano streljajo na civiliste obkoljenega Sarajeva?* Nedoumljiva se je dijakom zdela nepopisna bolečina v izpovedi staršev, ki sta pod strelci snajperja izgubila štiriletnega otroka. In boleče logično je pojasnilo, da je streljanje otrok bolj zaželeno – tovrstne zadete tarče namreč prizadenejo večje število ljudi. Poetična izpoved takratnega študenta, ki so ga strelske rane prikovale na invalidski voziček, a v njem niso zatrle globine filozofskega čudenja nad človekovo naravo, se razvija postopoma in gledalci se srečajo v skupnem premisleku o odnosu med trpljenjem in upanjem. Z dijaki na tem mestu nismo mogli mimo refleksije o Viktorju Franklu in potencialnih odgovorih, ki bi jih ponudila logoterapija. Ob koncu intimne pripravljalne diskusije o videnem se je zdelo nujno poudariti občutja ob povedni izjavi, da *mir doživljamo kot praznino, v kateri se nič ne dogaja – pa vendar je prav mir življenje samo*.

Pogovor z Miranom Zupaničem po projekciji je odražal zlitje številnih osebnih perpleksij in hkrati zrelih razmišljujočih vprašanj, katerih odgovori so odstrli še dodatne poglede na pričevanja o strelcih, ki v Sarajevu niso predstavljali realnega sovražnika te vojne, a so bili realna nevarnost. Moralna spornost se v nobenem trenutku ni zdela vprašljiva. Izjemna izkušnja izpeljave dogodka in pogovora z režiserjem je odražala napredovan in filozofsko premišljen vpogled dijakov v nerazumljive razsežnosti posledic človeške odpovedi *etosu*. A zdi se, da je večmesečno postopno razvijajoče se poglobljanje v norosti, ki jih prinašajo vojne, dijake zedinilo predvsem v zazrtju v enega ključnih

filozofskih vprašanj: *Kaj je človek?*.

Literatura

- Arendt, H. (2007). *Eichmann v Jeruzalemu*, Beletrina.
- Arendt, H. (2003). *Izvori totalitarizma*, Študentska založba.
- Hermann, E. S. (1995). *Triumph of the market*, Black rose books.
- R. Owen Paxtron, R. O. (2005). *The anatomy of fascism*, Random house.
- Sun Cu (2007). *Umetnost vojne*, Amalietti&Amalietti.
- Sorel, G. (1999). *Reflections on violence*, Cambridge University Press.
- Zupanič, M., režija (2022). *Sarajevo safari*. Arsmedia.
- Frankl, V. (2014). *Volja do smisla*, Celjska Mohorjeva družba.

Umetna inteligenca in poučevanje filozofije

Dora Lenart

Morali bomo želeli si vedeti

»Ko je pred tridesetimi leti prvič izšla revija FNM, smo bili priča svetu, kjer je bil digitalni pouk le oddaljena vizija, znanstvena fantastika. Vendar pa nas je hitri razvoj tehnologije pripeljal do točke, kjer umetna inteligenca ne le sodeluje, temveč tudi oblikuje pedagoški prostor. V tem posebnem, jubilejnem izdaju revije FNM se posvetimo enemu od najbolj razpravljenih jezikovnih modelov današnjega časa – ChatGPT. V svetu, kjer se tradicionalne pedagoške metode srečujejo s tehnološkim napredkom, je ključnega pomena razumevanje, kako in kdaj vključiti to orodje v učilnico. In kje je boljše mesto za razpravo o globokem razumevanju, kritičnem mišljenju in refleksiji kot pri pouku filozofije?

V članku, ki sledi, bomo raziskali prednosti in pasti uporabe ChatGPT pri pouku filozofije v gimnaziji. Učiteljem filozofije ponujamo vpogled v potenciale, ki jih ponuja tehnologija, obenem pa jih opozarjamo na morebitne nevarnosti in izzive, ki jih prinaša njena integracija. V času, ko se vzgoja in izobraževanje neprestano spreminjata in prilagajata, se moramo kot pedagogi spraševati, kako najbolje usmerjati svoje študente skozi kompleksnost sodobnega sveta. Ta članek je prizadevanje, da bi prispevali k tej pomembni razpravi.« (OpenAI, 2023)

Zapis zgoraj ni nič spektakularnega, razen da gre za zapis, ki v orodju ChatGPT-4 v slovenščini odgovarja na moj ukaz: »Napiši uvod v članek o prednostih in pasteh uporabe Chat GPT v gimnaziji pri pouku filozofije, namenjen učite-

ljem filozofije, za jubilejno številko ob 30-letnici izhajanja revije FNM.«

Je torej uvod v članek, ki želi opozoriti na orodje umetne inteligence, konkretno ChatGPT, njegove zmožnosti in morebitne načine, kako lahko učitelji orodje uporabimo sebi v prid, ali milejše, tako da dijakom koristi, namesto da se ga otepamo. Če ga dijak zna uporabljati, ima orodje namreč nekaj prednosti.

Kaj je ChatGPT?

Orodje ChatGPT že v zgornjem poskusu uvoda opiše samega sebe. Je obsežen jezikovni model – *large language model (LLM)*, torej sodi med obsežna jezikovna orodja in ne pretiravamo, ko trdimo, da gre za orodje, o katerem poteka največ razprav. Junija 2020 ga je ustvarilo podjetje OpenAI v verziji GPT-3. Marca 2022 je bilo orodje nadgrajeno v GPT-3.5. Novembra 2022 je bil izdan ChatGPT, ki velja za posodobitev prejšnjih verzij, in zelo kmalu je bil svet soočen z dejstvom, da lahko vsakdo na podlagi nekega ukaza proizvede besedilo, ki je lahko dovolj dobro, dovolj informativno, dovolj »človeško«. Daje torej vtis, da ga je napisal človek. Najbolj zagnani s(m)o se lotili preizkušanja tega modela, ki pa pravzaprav ni čisto nič novega. Je še eden od proizvodov iz polja umetne inteligence, ki pa nas, učitelje, morda najbolj zadeva. Marca 2023 je bil proizvod ponovno nadgrajen – v GPT-4, ki ga lahko uporabniki Microsoftovega iskalnika Bing uporabljajo brezplačno.

Lotimo se najprej (zelo na kratko) osnovne terminologije. Umetna inteligenca ni nekaj, kar bi nam bilo neznano, vsekakor pa gre za nekaj, kar nas, predvsem filozofe, plaši. Descartesov

problem postaja vse verjetnejši, Matrica pa ni več tako nenavaden scenarij, kot se je zdelo leta 1999.

ChatGPT je eden od obsežnih jezikovnih modelov. To so računalniški jezikovni modeli, sestavljeni iz umetne nevronske mreže z več milijoni parametrov, ki so jih usposabljali s pomočjo obsežnega korpusa učnih besedil z globokim učenjem.¹ Govorimo torej o modelih, ki s pomočjo neoznačenih besedil, tj. besedil, ki jih je orodje samo črpalo s spleta, zmorejo proizvesti originalna besedila, napisati program, literarno delo, pesem, pismo, politični nagovor, povzetke člankov, ki so med učnimi besedili (vsaj dokler orodje nima neposrednega dostopa do spleta) in tudi dijaški esej ali seminarsko nalogo.

Med verzijama GPT je veliko razlik. Prva je nabor parametrov, s katerimi je bil model treniran. Trening GPT-3.5 je vseboval 175 milijard parametrov, trening GPT-4 pa naj bi po besedah direktorja podjetja vseboval okoli 100 trilijonov parametrov. GPT-4 lahko črpa informacije s spletne strani, če je ta navedena v ukazu, prav tako pa »pozna« slike in prepozna slike, ki jih uporabnik naloži v ukazu. GPT-4 ima izboljšane jezikovne zmožnosti in nima posebnih težav s slovenščino, prav tako lahko uporabnik navede način, v katerem naj bo besedilo napisano. GPT-4 naj bi bil v splošnem »pametnejši« od svojega predhodnika. Na več testih se je odrezal bolje. Hkrati pa je nujno dodati, da je orodje daleč od popolnega – zelo je uspešno v matematičnih nalogah, a je SAT test iz angleškega jezika rešilo za oceno 2, kar pomeni, karikirano, da se GPT-4 v ZDA ne bi mogel vpisati na katero koli izbrano univerzo. (Vaughan-Nichols, 2023)

Kako pa se odreže na slovenski maturi iz filozofije?

¹ *Deep learning* – s pomočjo gradiva, ki je na voljo, umetna inteligenca vzpostavi algoritme, ki omogočajo nove povezave, globoke nevronske mreže, ki posnemajo nekatere aspekte delovanja človeških možganov, da bi lahko računalnik izvajal naloge, kot so prepoznavanje slik, razpoznavanje govora, prevajanje jezikov ipd.

ChatGPT-4 napiše soliden filozofski esej, ki bi se lahko kosal z esejmi naših dijakov. Tudi slogovno lahko proizvede esej, ki bi ga učitelj lahko označil kot originalno delo dijaka, vendar je nujno, da dijak postavi ukaz, ki vsebuje dovolj informacij o temi, strukturi in virih, ki naj bodo del eseja. To je seveda slabo, a nič slabše od tega, da nalogo napiše kdo tretji. Dijak mora, če si želi pomagati na tak način, do neke mere poznati osnovno strukturo in vire ter posedovati informacije o vsebinah, ki so obravnavane pri pouku. Poznamo več načinov, kako preveriti, ali je besedilo generirala UI. Ena možnost je, da uporabimo katero izmed orodij, na primer Turnitin ipd., vendar pa so ta omejena na angleški jezik. Druga možnost je, da besedilo prepisemo nazaj v ChatGPT in izvemo, ali je ChatGPT avtor zapisa. Odgovor bo načeloma pritrdilen in točen, če dijak besedila ni kaj dosti spreminjal. Ta možnost deluje tudi v slovenščini. Ob vsem tem ne smemo pozabiti, da nobeno od teh orodij ni stoddostno zanesljivo. Kakor tudi ni stoddostno zanesljiv GPT.

Seveda pa učitelji poznamo sposobnosti svojih dijakov in lahko sledimo njihovem napredku.

Goljufanje? Površinsko znanje? Morda pomagalo?

Dobra novica je, da je veliko filozofskih besedil in člankov, ki so nastali pred septembrom 2021², del korpusa učnih podatkov GPT-4. Če torej obravnavamo določenega avtorja ali temo, si lahko dijaki z nekaj spretnosti priskrbijo ključne poudarke določenih besedil, ki sicer niso boljše od strokovne razlage učitelja, zagotovo pa so bolj kakovostna od raznih zapiskov nekdanjih dijakov, ki so se v preteklosti znašli na raznovrstnih portalih. To seveda ne zadošča za poglobljeno razumevanje teme, lahko pa pomaga dijaka usmeriti na nadaljnje iskanje odgovorov. Če na primer vnesemo ukaz, »napiši povzetek članka Petra Singerja, *Famine*,

² V času pisanja tega članka je bil ChatGPT-4 naučen iz gradiv, ki so nastala do septembra 2021.

affluence and morality, v slovenščini», bomo dobili soliden povzetek ključnih točk članka, pa tudi nekaj opisa teh točk. Med njimi je tudi »moralno stališče«, ki ga GPT-4 pojasni tako: »Če je v naši moči preprečiti nekaj slabega, ne da bi s tem žrtvovali ničesar enako pomembnega, moramo to storiti. Zanemarjanje tega načela v kontekstu globalne revščine in lakote je moralno napačno.« (OpenAI, 2023) Če z ukazom orodje prosimo za dodatno razlago tega stališča, dobimo solidno pojasnilo:

»Seveda. Singerjevo moralno stališče" je osrednja točka njegovega argumenta v članku "Famine, Affluence, and Morality". To stališče se lahko strnjeno izrazi tako: Če je v naši moči preprečiti nekaj slabega brez žrtvovanja česa enako pomembnega, moramo to storiti.

Razdelimo to stališče na njegove ključne sestavine in jih podrobneje razložimo:

»V naši moči preprečiti": Ta del Singerjevega argumenta se nanaša na našo sposobnost dejanskega vpliva na situacijo. Če imamo sredstva, znanje ali vire za pomoč, potem imamo tudi sposobnost ukrepati. V kontekstu članka Singer predvsem misli na finančno pomoč, ki jo lahko bogatejši posamezniki ali države zagotovijo revnejšim državam ali ljudem.

»Nekaj slabega": Tukaj Singer obravnava akutne in nujne potrebe, kot so lakota, bolezen in smrt. Ideja je, da so to objektivno slabe situacije, ki jih je mogoče prepoznati ne glede na kulturne ali osebne razlike.

»Brez žrtvovanja česa enako pomembnega": Singer priznava, da ima vsaka moralna dejanja svojo ceno. Vendar trdi, da bi morali biti pripravljeni žrtvovati nekaj, kar je za nas manj pomembno, da bi preprečili nekaj veliko slabšega. Primer, ki ga Singer uporablja, je, da bi morali biti pripravljeni odreči se luksuznim dobrinam (kot je nov televizor), da bi rešili otrokovo življenje.

Singerjevo moralno stališče je izziv za tiste v razvitih državah. Poudarja, da je moralna obveznost pomagati tistim v potrebi veliko večja, kot si večina ljudi misli, in da se moramo odreči določenim udobjem, da izpolnimo to obveznost.« (OpenAI, 2023)

ChatGPT torej dijakom lahko koristi. Vendar pa nikakor ne smemo zanemariti dejstva, da orodje lahko zataji in »halucinira« – poda informacije, ki so popolnoma neresnične.

Morda se lahko upravičeno bojimo, da dijaki ali študenti ne bodo več brali dejanskih knjig ali člankov, ampak se bodo zanašali na generirane povzetke nekega stroja. Da se bodo zaradi enostavnega dostopa do generiranja pisnih nalog odvadili misliti, da več ne bodo sposobni slediti obširnim filozofskih člankom. Vendar to ni nova težava, s katero se zagotovo moramo soočiti, ne smemo pa krivde zvaliti na LLM. Morda pa lahko novo tehnologijo uporabimo in s kreativnostjo in kritičnostjo najdemo načine, kako se izogniti grožnji, ki jo umetna inteligenca zdaj, ko je tako zagrizla v šolski prostor, morebiti predstavlja.

Pa vendar, če si želi dijak kakovostno pomagati s tem orodjem, mora vedeti, kaj išče, in mora tudi primerno postavljati vprašanja. To seveda ne pomeni, da bi morali dijake učiti, kako postavljati filozofska vprašanja stroju, da bo ta primerno odgovarjal, vsekakor pa lahko imamo pri svojem pouku v mislih to, da spodbujamo poglobljenost.

Skratka, ni problem, da bi dijaki morda goljufali; kdor je želel goljufati, je lahko goljufal že pred enostavnim dostopom do teh orodij. Niti ni problem, da si dijak morda olajša dostop do informacij in namesto članka prebere povzetek, ki ga je naredil ChatGPT, ter ga s primerno formulacijo ukazov prosi za dodatne razlage. Dijaki zadnjih 20 let lahko berejo povzetke in zapiske na raznih dijaških portalih, kjer izmenjujejo datoteke in dostopajo do preteklih esejev, vse te vsebine pa so dvomljive

kakovosti, saj so nepregledane. Morda je celo bolje, da za učenje namesto tega uporabljajo jezikovne modele.

Problem je razsežnost in potencial, ki ga imajo jezikovni modeli. Njihova neskončna zmožnost – da namesto ljudi producirajo vsebine in jih lansirajo na splet; da širijo tudi neresnične informacije; da se pretvarjajo, da so nekdo; da je uporabnik hitro pretentan, da se pogovarja z osebo; da s svojo retoriko zlahka prepričajo druge – se zdi nevarna. Verjetno tudi je nevarna. A hkrati je vse večji vzpon umetne inteligence neizogiben, ljudje, predvsem kritični ljudje, pa moramo poskrbeti, da nam umetna inteligenca izboljša življenje.

Umetna inteligenca lahko odlično povzema, imitira avtorje, ne zmore pa (vsaj trenutno še ne) biti kreativna. In značilna za filozofijo je kretivnost; kreativnost v interpretaciji, v iskanju novega. Problem torej ni v dijakih, ampak v človeštvu, in rešitev, ki jo učitelji filozofije lahko ponudimo, je, da skrbimo za to, da dijaki mislijo. Da si želijo misliti. Da od njih zahtevamo, da sami ubesedijo svoje misli na papirju, postavljajo dobra vprašanja tako soljudem kot tudi sebi in stroju, hkrati pa dovolimo, da iščejo informacije, kjer so dostopne, in zaupamo, da smo s treningom kritičnosti poskrbeli, da znajo presoditi, katere informacije so resnične in katere ne. Skratka, ljudje si bodo v prihodnosti morali želeti misliti. Na nas pa je, da to željo po razmišljanju gojimo in negujemo.

Viri

OpenAI. (14. 8 2023). Pridobljeno iz ChatGPT-4: <https://chat.openai.com/?model=gpt-4>

Vaughan-Nichols, S. (2023, 6 12). GPT-3.5 vs GPT-4: Is ChatGPT Plus worth its subscription fee? Pridobljeno iz ZDNET: <https://www.zdnet.com/article/gpt-3-5-vs-gpt-4-is-chatgpt-plus-worth-its-subscription-fee/>

ChatCPT-5 - Kaj nas čaka? (2023, 6 27). Pridobljeno iz Monitor: <https://www.monitor.si/novica/chatgpt-5-kaj-nas-caka/225689/>

Bowman, S. R. (2023, 4 2). Eight Things to Know about Large Language Models. Pridobljeno iz Arxiv: <https://arxiv.org/abs/2304.00612v1>

Orodje umetne inteligence in pouk filozofije – smernice in njihova refleksija

Vznik priporočil za rabo umetne inteligence v vzgoji in izobraževanju

Če bi nas še pred tremi leti vprašali, kako lahko umetno inteligenco (UI) uporabimo pri pouku filozofije, bi najbrž vsi pomislili na obogatitev učne ure z zanimivim izhodiščem. Danes je zaradi t. i. »snovalne umetne inteligence« (SUI), tj. orodij, ki lahko tvorijo za človeka smiselne vsebine, predvsem besedila, glasbo in vizualne podobe, asociacija povsem drugačna: zaskrbljenost glede resničnega avtorstva oddanih pisnih izdelkov. Iz teoretične ontološko-epistemološke teme se je UI tako rekoč čez noč prelevila v praktično etično skrb, ki je ne delijo zgolj učiteljice in učitelji filozofije, pač pa skoraj vsi, ki so soočeni s preverjanjem znanja. Ravno zaradi tega so v zadnjih mesecih vzniknila številna priporočila, kako naj se učiteljice in učitelji na ta izziv odzovemo. V tem prispevku bom povzel nekaj tovrstnih smernic, jih apliciral specifično na pouk filozofije, hkrati pa jih bom skušal kritično osvetliti ter postaviti v širši kontekst.

Nujnost uporabe SUI v šolskem prostoru in njene pasti

Eden pogostejših odzivov na prisotnost SUI v šolskem prostoru, ki sem ga zasledil, gre v smer sprejemanja dejstva, da je ta tehnologija zdaj pač z nami, zato jo velja izkoristiti. Tako pogosto slišimo pozive, da SUI ne smemo »demonizirati«, kar je v pogovoru za CNN izjavil tudi Ahmad Belhoul Al Falasi, minister za izobraževanje Združenih arabskih emiratov, in sicer po tistem, ko je na *World Government Summit* prebral svoj govor, ki ga je spisal

ravno ChatGPT.¹ Velikokrat imam občutek, da gre pri tem pozivanju za prazno retoriko ali pa celo za nekritično navdušenje zanesenjakov, ki se s problemom naivno soočijo tako, da ga enostavno sprejmejo kot pozitivno spremembo. Vendarle pa sem v teku spremljanja debat na to temo v zadnjega tri četrta leta slišal tehten argument, ki govori v prid premišljenemu sprejemanju SUI: ta pravi, da lahko uporaba SUI zmanjša družbene razlike – oz. nasprotno, da lahko nekritično zavračanje orodij SUI razlike med posamezniki zgolj še poveča. Zdi se tudi (kot bomo videli spodaj pri obravnavi enega izmed dokumentov o smernicah uporabe SUI v edukaciji), da se bodoči poklici ne bodo mogli izogniti tovrstnim orodjem, zato je prav, da šola učence seznani z njihovim obstojem in izzivi, povezanimi z njihovo rabo. Gre za sklop argumentov, ki je povezan s skrbjo, da mora biti dostop do orodij SUI pravičen, oz. kot poudarjajo *Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce* (v nadaljevanju ES1): »Potrebni so jasni postopki, da imajo vsi uporabniki enak dostop do priložnosti.«² Skratka, ideja je, da se tovrstnim orodjem v prihodnosti ne bomo mogli izogniti, zato bodo tisti, ki jih zaradi takšnih ali drugačnih razlogov (bodisi predsodkov bodisi nedostopnosti) ne bodo uporabljali, prikrajšani. Na podlagi lastnih izkušenj menim, da ta argument ni iz trte zviti: uporaba orodij SUI, kot je denimo DeepL write,³ ki uporabniku pomaga pri tvorjenju gramatično in slogovno ustreznih povedi v tujih jezikih, lahko tistim avtorjem, ki niso materni govorci, asistira pri samozavestnejšem tvorjenju strokovnih besedil. Orodja SUI lahko tako pomagajo zmanjšati

¹ Posnetek ministrovega dialoga z voditeljico je dne 7. 9. 2023 še bil dostopen na sledeči povezavi na družbenem spletišču Facebook: <https://web.facebook.com/watch/?v=1376189749862736>.

² Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce, Luksemburg: Urad za publikacije Evropske Unije, 2022, str. 18. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/>.

³ Prim.: <https://www.deepl.com/write/>.

pomembno vrzel med maternimi govorci in ostalimi avtorji, kar nedvomno prispeva k večji enakosti v smislu uveljavljanja v mednarodnem znanstvenem prostoru, tujim avtorjem pa lahko pomaga prihraniti tudi dragocena raziskovalna sredstva.

Toda jasno je, da ta orodja prinašajo velike pasti. Kmalu namreč postane očitno, da so primerna zgolj za relativno izkušene uporabnike, tj. tiste avtorje, ki že dobro obvladajo tuj jezik. Prehitro uvajanje tovrstnih orodij lahko ima namreč dolgotrajne škodljive posledice, saj je vprašanje, kako vpliva na razvoj jezikovnih sposobnosti pri tistih, ki tujega jezika še niso večji. Bojazen, ki sem jo prvič izrazil v eni od svojih kolumn za časopis *Večer*,⁴ je namreč ta, da bodo besedilotvorna orodja SUI imela negativen vpliv na razvoj pismenosti. Povedano preprosto: z zanašanjem na algoritemsko tvorjenje besedil in na samodejno slovnično in slogovno popraviljanje stavkov v tujem jeziku se bodo že tako slabe bralne in pisne veščine še poslabšale. Če smem uporabiti prometno metaforo, bi zato rekel, da je prezgodnje uporabljanje besedilotvornih orodij SUI podobno kot uporabljanje avtomobila, še preden smo se naučili dobro hoditi. Tako kot lahko slednje vpliva na nezadosten razvoj mišic, potrebnih za hojo in tek, lahko tudi prekomerno zanašanje na SUI vpliva na manko razvoja kognitivnih sposobnosti, potrebnih ne le za pisanje in branje, pač pa tudi za strateško razmišljanje, na kar opozarja Miha Kovač v nedavnem intervjuju.⁵ Zaradi tega se pojavlja utemeljena domneva, povezana s tem problemom: upad bralno-pisnih veščin je morda povezan s težavami, ki nastopijo, kadar morajo dijaki in potem študentje samostojno formulirati raziskovalni problem. Tudi zaradi tega zgoraj omenjene ES1 verjetno opozarjajo izobraževalce, da se morajo vprašati: »Ali so [pri uporabi SUI – op. T. G.] vzpostavljeni

sistemi spremljanja, ki preprečujejo preveliko zaupanje v umetnointeligenčni sistem ali preveliko zanašanje nanj?»⁶ Opozarjajo pa tudi, da obsežnejše študije vpliva uporabe SUI v šoli na otroke še manjkajo, zaradi česar velja biti previden: »Vendar so z dokazi podprte raziskave o vplivu umetne inteligence v izobraževanju še vedno omejene, zato je treba vzdrževati kritičen in nadzorovan odnos.«⁷ Posledično smemo trditi tudi, da ni jasno, ali je uporaba tovrstnih pomagal pri pisanju v tujem jeziku analogna njihovi uporabi pri pisanju v maternem jeziku. Ni namreč jasno, ali lahko SUI res pomaga tistim, ki so jezikovno šibkejši, da ustrezneje izražajo in oblikujejo svoje misli. Prav zlahka si je namreč mogoče zamisliti nasproten scenarij: da zanašanje na tovrstna pomagala šibi jezikovno sposobnost, ki se seveda razvija le, če posameznik vanjo vlaga veliko truda.

Naslednja težava, ki jo odpira nekritično uvažanje in razumevanje orodij SUI, je povezana z razumevanjem kritičnega mišljenja. To je danes v vzgojno-izobraževalnih sistemih evropskih družb sicer široko spodbujano, a težava je, da njegova opredelitev ni natančna, poleg tega pa vaje v kritičnem mišljenju danes ponuja široka paleta »strokovnjakov«, od psihologov do pravnikov in ekonomistov, čeprav imamo nekako filozofi občutek, da je zanje primarno odgovor na naša stroka. Kritično mišljenje tako čedalje bolj postaja razumljeno kot »reševanje problemov«, kot skupek veščin, ki nam pomagajo določiti, analizirati, razumeti in rešiti problem. Kot sta poudarjala že Theodor W. Adorno in Max Horkheimer v *Dialektiki razsvetljenstva*, je tak pristop do mišljenja sicer tipično razsvetljenski, saj se v tej epohi človekove duhovne zgodovine prične najsiloviteje uveljavljati kalkulirajoči um, pri čemer vednost in spoznanje postaneta oblast, vladanje in moč. Še več, jezik postane zgolj sredstvo označevanja, s tem pa gola kalkulacija. Mišljenje se tako »postvarja

⁴ Grušovnik, T. Goljufivi algoritmi v šolskih klopek, *Večer*, 16. februar 2023, str. 11.

⁵ Kovač, M., Eno od naših sporočil v Frankfurtu bo: globoko branje šteje, *Literatura* 384–385, 2023 (intervju opravila Tina Kozin), 70–97, str. 93.

⁶ Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce, str. 19.

⁷ Prav tam, str. 14.

v samodejno tekoč, avtomatičen proces, ki posnema stroje, katere sam proizvaja, zato da bi ga ta proces navsezadnje lahko nadomestil».⁸ Ko kritično mišljenje postaja skupek večšin in je pojmovano kot orodje, izgublja svoj naboj in pravzaprav postaja nekritično nemišljenje. Kot poudarja Marjan Šimenc: »Mišljenje izgubi del kritičnega naboja, ko postaja niz vaj, spretnosti in metodičnih poudarkov, ki jih je mogoče posredovati učencem in potem preverjati s testi znanja. Izgubljati začne tudi značilnost žive misli, ki učencem pomaga misliti njihov vsakdan ter jim pomaga razumeti specifičnost generiranja spoznanj na posameznih znanstvenih oziroma disciplinarnih področjih.«⁹ Nevarnost uvajanja »pametnih« naprav in »umetne inteligence« je torej v preinterpretiranju človeškega mišljenja in redukciji njegove kompleksnosti na »reševanje problemov«: namesto kompleksne evalvacije, iskanja predpostavk in sorodnih kognitivnih operacij kritično mišljenje tako postane iskanje najboljše rešitve za problem. Ta proces redukcije po navadi ilustriram s primerom dostave hrane: trend je, da se kritično mišljenje čedalje bolj razume kot izračun najkrajše ali najhitreje poti od A do B, ki jo mora izbrati dostavljalec, da dostavi še toplo pico, namesto da bi pod »kritičnim mišljenjem« razumeli celovit proces, ki bi se vprašal, kakšne družbene okoliščine sploh omogočajo vznik institucije dostave hrane, kakšne pravice imajo dostavljalci hrane in navsezadnje – ali pico v tem trenutku sploh potrebujemo, da ne omenjamo religijskih ali etičnih dimenzij, povezanih s hrano. Gre torej za proces, nasproten novoreku, kjer imamo opraviti z uvajanjem novih in novih terminov, ki opisujejo stare in že znane pojme; gre za ekvivokacije, ki z uporabo iste besede zabrišejo spreminjanje v temeljnem

razumevanju pojma.

Poleg »kritičnega mišljenja«, ki z uporabo SUI postaja vse bolj »reševanje problemov«, z uvajanjem umetnointeligenčnih sistemov poteka tudi spreminjanje pojmovanja »avtonomije«. Namesto sposobnosti samostojne določitve in refleksije dobrega ter načinov njenega doseganja se le-ta čedalje bolj razume kot »prilagajanje na spreminjajoče se okoliščine«. Sesalec Rumba naj bi bil sposoben »avtonomno« posesati stanovanje, ko se samodejno prilagodi na okolje dnevne sobe.¹⁰ Očitno je, da je tak pojem »avtonomije«, ki je zelo blizu »konformizmu« (torej sprotnemu prilagajanju na spremenjene okoliščine), ravno diametralno nasprotje tega, kar z »avtonomijo« mislimo v politični filozofiji, kjer ta ne obstaja zunaj določenega političnega sistema, ki posameznikom jamči temeljne svobode in pogosto predpostavlja ravno zvestobo temeljnim načelom svobode kljub spreminjanju okoliščin. Medtem ko torej Rumba lahko »avtonomno« sesa stanovanje v popolni izolaciji, si je kaj takega za »avtonomno ravnanje« človeškega političnega subjekta nemogoče zamisliti. Seveda pa je ta dimenzija »avtonomnosti« lahko zlahka prepisana z novim uveljavljajočim se pomenom te besede.

Naj pred nadaljevanjem povzamem doslej rečeno: nekritično navdušenje nad orodji SUI je neutemeljeno, saj prinašajo več nevarnosti; med njimi je problem upočasnjenega razvoja bralnih in pisnih večšin, s tem pa tudi upočasnjenega razvoja strateškega mišljenja, prav tako problem redukcije kritičnega mišljenja na skupek večšin, potrebnih za reševanje problemov. Še posebej za pouk filozofije sta oba omenjena momenta kritična, saj si je nemogoče zamisliti dobrega učenca filozofije brez pisnih oziroma bralnih večšin ter z omejenim razumevanjem, kaj naj bi bilo »kritično mišljenje«.

⁸ Horkheimer, M. in Adorno, Th. W. *Dialektika razsvetljenstva – filozofski fragmenti* (prev. Knop, S., Riha, R., Krajnc, M.). Ljubljana: Studia humanitatis, 2002, str. 38–39.

⁹ Šimenc, M., Kritično mišljenje v obdobju post-resničnosti, lažnih dejstev in teorij zarot, v: Debenak, M. in Grušovnik, T. *Kdo razmišlja kritično? Tiskovina, izdana ob UNESCO svetovnem dnevu filozofije 2022*, Ljubljana: Pedagoški inštitut in Urad za UNESCO, str. 13.

¹⁰ Primer avtonomnega sesalca kot nasprotja tega, kar želimo z vzgojo za avtonomijo doseči v evropskih izobraževalnih sistemih, navaja Gert Biesta; zasledimo ga v njegovi knjigi *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge, 2017.

Kljub temu je treba poudariti, da je popolno izogibanje SUI pri pouku filozofije lahko tudi škodljivo, saj s tem zamudimo izobraževalne priložnosti, ki imajo potencial zmanjševanja razlik med učenci.

Splošen premislek pred uvajanjem SUI v pouk filozofije

Kako potem uvajati SUI v pouk filozofije? Sam bi zaradi manka tehtnih študij vpliva SUI na kognitivni in jezikovni razvoj posameznikov svetoval veliko previdnost pri uvajanju asistentov pisanja in sorodnih pomagal, ki nam lahko predlagajo jezikovne izboljšave pri pisnih izdelkih. Menim, da je ena temeljnih nalog pouka filozofije (tudi) v tem, da pomaga dijakom razviti jezikovne spretnosti, ki jim omogočajo avtonomno oblikovanje misli in posledično izražanje. To je konec koncev razvidno tudi iz veljavnega učnega načrta predmeta za gimnazije, ki njegov prispevek k razvijanju jezikovnega izražanja vidi kot splošni cilj, jasno in konsistentno uporabo jezika pa kot operativni cilj oz. kompetenco.¹¹ Že res, da so orodja SUI lahko dobrodošel pripomoček za raziskovalce, ki morajo pisati za tuje občinstvo, toda na ravni srednje šole naj bi šlo predvsem še zmeraj za temeljno splošno izobraževanje, ne toliko za izvirno raziskovanje in objavljane njegovih rezultatov, kar pomeni, da je bistveno, da pri pouku negujemo razvoj temeljnih veščin, kot sta pisanje in branje. Če je torej uporaba orodij SUI, ki nam pomagajo slovnično in slogovno oblikovati besedilo z vidika raziskovalcev nesporna (kar poudarjajo nekatere izmed pozneje navedenih smernic), pa to ne velja nujno za poučevanje v srednji šoli, in sicer zato ne, ker je kompetenca ustreznega jezikovnega izražanja ravno eden ključnih elementov pouka, torej večšina, ki naj bi jo učenci pridobili v teku šolanja, ne pa nekaj, za kar lahko poskrbi zunanje orodje. Še več: vsled

tega, kar je bilo povedano zgoraj z uporabo prometne metafore, bi morda smeli celo trditi, da je tovrstna jezikovna kompetenčnost v resnici predpogoj uspešne rabe teh orodij, ne pa nekaj, kar ta orodja lahko kompenzirajo. Do razširjene uporabe orodij SUI za slovnično in slogovno oblikovanje besedila smo torej lahko zadržani, dokler ne bomo dobili novih študij in spoznanj glede vpliva na razvoj jezikovnih kompetenc.

Kljub izrečenemu opozorilu pa seveda ne gre tajiti obstoja SUI ali brezpogojno omejevati dostopa do teh orodij. Idealen scenarij bi torej bil, da se o njihovem obstoju in funkcijah ustrezno pogovorimo in jih morda celo vpletemo kot izhodišče v kakšno učno uro filozofije, posvečeno ontološko-epistemološkim problematikam, kakor sem posredno namignil v uvodu in kot to ilustriram v nadaljevanju. Zelo pomembno namreč je, da učiteljice in učitelji ne le ustrezno seznanimo dijakinje in dijake z razmislekom o smotrni uporabi orodij SUI, pač pa da jih vanj celo vključimo kot avtonomne posameznike.

Smernice uporabe UI v vzgoji in izobraževanju

Pred to ilustracijo pa je seveda treba na kratko predstaviti smernice uporabe orodij UGI pri pouku. Tukaj se bom omejil na predstavitev smernic iz dveh takšnih dokumentov, in sicer na omenjane ES1, ki jih je izdala Evropska komisija, ter na smernice skupine ENAI (*European Network for Academic Integrity* – ES2¹²). ES1 imajo na začetku predgovor Marie Gabriel, evropske komisarke za izobraževanje, kulturo, mladino in šport, temeljijo pa na akcijskem načrtu za digitalno izobraževanje. Kot UI definirajo programsko opremo, ki lahko opravlja naloge, za katere je običajno potrebna človeška inteligenca, torej učenje ali sklepanje. Namen smernic je ozaveščanje glede potenciala

¹¹ Dačić, M., Hladnik, A., Šimenc, M. in Škof, L. Učni načrt – Filozofija: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija; obvezni izbirni predmet matura. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2008, str. 6.

¹² Foltyněk, T., Bjelobaba, S., Glendinning, I. *et al.* ENAI Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education. *Int J Educ Integr* 19, 12 (2023). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00133-4>.

UI v izobraževanju in s tem povezanih tveganj. Zanimivo je, da še pred samimi smernicami dokument najprej razblinja domnevne napačne predstave, povezane z UI, kot so bojazen, da je UI pretežko razumeti, da ni vključujoča, da ni vredna zaupanja ali da bo spodkopala vlogo učitelja. V nadaljevanju dokument identificira štiri različne kategorije uporabe UI v vzgojno-izobraževalnih sistemih:

1. poučevanje učencev (uporaba UI pri poučevanju, npr. uporaba spletnih platform, kot so spletne učilnice);
2. podpora učencem (formativno ocenjevanje – avtomatizirane povratne informacije, npr. glede učnega napredka);
3. podpora učiteljem (spremljanje foruma učencev, pomoč pri ocenjevanju itn.);
4. sistemska podpora (zbiranje podatkov o učencih z avtoizboljšanja pedagoškega procesa: oblikovanje skupin znotraj razreda, prerazporejanje učiteljev, načrtovanje urnika, identifikacija učencev z učnimi težavami ...).

Dokument se po vseh teh poglavjih naposled zaustavi pri etičnih smernicah, pri čemer izpostavlja štiri ključne vidike:

- A. človekovo dostojanstvo (posameznik mora postati kompetenten član družbe, poudarjeni so avtonomija, samoodločanje in odgovornost);
- B. pravičnost (enake možnosti, nediskriminacija, pravičen dostop do virov);
- C. človečnost (spoštovanje identitete posameznika: tukaj se dokument dejansko posredno skliče na Kantovo etiko, saj pravi, da moramo k ljudem pristopati kot k bitjem z inherentno vrednostjo, da jih moramo obravnavati kot smotre na sebi in ne kot orodja za doseganje zunanjih ciljev);
- D. upravičena izbira – to kategorijo je iz slovenskega prevoda dokumenta težko

razumeti, zdi pa se, da so imeli snovalci v mislih načelo zagotavljanja predpogojev za dobro odločanje posameznikov (znanje, dejstva, podatki ...).

V nadaljevanju dokument govori o ključnih zahtevah za zaupanja vredno UI in pri tem navaja sledeče:

- človekovo delovanje in nadzor (vloga učitelja mora biti jasno opredeljena; treba je razmisliti tudi, kakšen vpliv ima UI na didaktiko; obstajati mora prostor za empatijo in osebni stik; možnost neuporabe sistema, če se pojavijo pomisleki; preprečevanje prevelikega zanašanja na sistem UI);
- preglednost (seznanjenost z delovanjem orodij, predvsem z vidika učiteljev in vodstvenih delavcev šole);
- raznolikost, nediskriminacija in pravičnost (sistemi morajo biti dostopni vsem na enak način; zagotavljanje, da UI ne bo povečevala diskriminacije; zavezanec vpogled v morebitno pristranskost podatkov);
- družbena in okoljska blaginja (razumevanje vpliva orodij UI na socialno in čustveno počutje učencev in učiteljev; sodelovanje učencev in učiteljev pri uporabi UI);
- zasebnost in upravljanje podatkov (obstoje mehanizmov za anonimizacijo občutljivih podatkov; možnost učiteljev, da opozorijo na vprašanja, povezana s tveganjem glede osebnih podatkov; obveščenost učiteljev in učencev glede dogajanja z njihovimi podatki; skladnost UI sistemov z uredbami in zakonodajo);
- tehnična robustnost in varnost (stabilnost sistema in predvsem tehnična jamstva za varnost osebnih podatkov);
- odgovornost (identifikacija odgovornih oseb za spremljanje rezultatov UI sistema; način upoštevanja vrednot izobraževanja pri ocenjevanju uspešnosti UI sistema);

- identifikacija odgovornih oseb za končne odločitve v zvezi z delovanjem UI sistema).

V nadaljevanju dokument predstavlja konkretne primere uvajanja UI orodij v pedagoški proces in pri tem prikazuje aplikacijo zgoraj orisanih načel in zahtev. Dokument se zaključuje s še enim seznamom, tokrat s spiskom novih kompetenc za etično uporabo UI in podatkov v šolstvu, pri čemer identificira šest glavnih področij s sopripadajočimi kompetencami:

- poklicno udejstvovanje (sposobnost kritičnega opisa pozitivnih in negativnih učinkov uporabe UI v izobraževanju; razumevanje osnov UI);
- digitalni viri (upravljanje podatkov; upravljanje UI);
- poučevanje in učenje (poznavanje modelov učenja, ciljev izobraževanja, človekovega delovanja, upoštevanje pravičnosti in človečnosti ter sodelovanje pri razvoju učnih praks, pri katerih se uporablja UI);
- ocenjevanje (zavedanje osebnih razlik, pristranskosti algoritmov, kognitivne usmerjenosti UI ter novih načinov zlorabe tehnologije);
- krepitev vloge učencev (poznavanje načina, kako lahko UI obravnava različne učne potrebe učencev, upravičena izbira);
- spodbujanje digitalne kompetence učencev (učencem pomaga pri etičnem vrednotenju UI sistemov).

V primerjavi s tem dokaj bogatim in razvejanim dokumentom, ki je prav zaradi tega na trenutke težko pregleden, so smernice uporabe UI za pedagoške namene skupine ENAI (ES2) bistveno krajše in bolj jedrnate. ES2 začnejo z ugotovitvijo, da SUI v edukaciji predstavljajo tako priložnosti kot tveganja. Smernice najprej postrežejo s truizmom, da je deklarirana in avtorizirana uporaba UI načeloma dopustna, da pa gre pri neavtorizirani in nedeklarirani uporabi UI v izobraževanju za kršitev integritete.

Ugotavljajo tudi, da pojav avtomatskih ustvarjalcev besedil povečuje tveganje tovrstnih kršitev, pa tudi da SUI predstavljajo določene priložnosti za učence, ki se bodo pri svojih poklicih v prihodnosti najverjetneje srečevali s tovrstnimi orodji, zato je prav, da se z njimi tudi seznaniijo.

Med glavnimi smernicami, ki jih ponuja dokument ES2, so sicer zamisli, navedene v nadaljevanju.

1. Vse osebe, viri in orodja, ki vplivajo na ideje ali ustvarjajo vsebine, morajo biti ustrezno navedeni. Posledično je treba zmeraj navesti, če je prišlo do uporabe SUI, način navedbe pa se lahko razlikuje glede na disciplino.
2. Primerna uporaba orodij, ki v glavnem vplivajo zgolj na obliko, je načelno dopustna (urejevalci besedil, strojno lektoriranje).
3. UI nikoli ne more biti navedena kot soavtor, saj ne more biti odgovorna za vsebino in točnost podatkov.
4. Pomembno je, da učence seznanimoz orodji UI in z etiko njihove uporabe: glede a/ učnih ciljev in razlogov za pisanje nalog; b/ razvijanja etične veščine produkcije besedil.
5. Učitelji morajo opraviti usposabljanje iz etične uporabe UI.
6. Države bi morale izoblikovati nacionalne standarde in smernice, ki naj vključujejo a/ opredelitev sprejemljive uporabe orodij SUI za učence, učitelje in raziskovalce; b/ usmerjajo uporabnike, da transparentno navedejo uporabo orodij UI v akademskih izdelkih.

Možni primer uporabe SUI pri pouku filozofije

Če imamo v mislih pravkar omenjene smernice in njihove elemente, potem bi si pri pouku filozofije lahko zamislili pristop k uvajanju SUI, ki bi temeljil na:

1. dobri seznanitvi izvajalca/učitelja z načinom delovanja orodja SUI ter z morebitnimi tveganji, povezanimi z njegovo uporabo in etičnimi smernicami, tako institucionalnimi kot morda nacionalnimi; učitelj naj tudi preveri, ali bo predvidena raba orodja pravična v smislu, da bodo vsi učenci do njega imeli enak dostop;
2. odkritem pogovoru o uporabi tovrstnih orodij in seznanitvi tistih, ki za ta orodja morda še ne vedo, z njihovim obstojem ter funkcionalnostjo;
3. a/ jasni opredelitvi ciljev in kompetenc pouka filozofije v navezavi na zgoraj omenjene jezikovne veščine; b/ opredelitvi pomena razvoja teh veščin za strateško razmišljanje in višje kognitivne procese; c/ izrazu skrbi glede negativnega vpliva SUI na razvoj jezikovnih veščin; d/ odkritem pogovoru z odprtimi vprašanji in brez predhodnih mnenj o stališčih dijakov na to temo;
4. potencialni vpeljavi tovrstnih orodij, vendar v kontekstu pouka filozofije.

Možen (v praksi sicer še nepreverjen) primer uporabe:

a/ dijaki najprej sami individualno pripravijo dva odlomka, ki izražata relativno kompleksno filozofsko misel kot odziv na vprašanje (denimo na vprašanje, kakšna je definicija pravičnosti pri Platonu ali sreče pri Aristotelu); en odlomek pripravijo sami na podlagi lastnega znanja, drugega pa ustvarijo s pomočjo besedilotvornega algoritma; b/ dijake potem razvrstimo v pare ali v manjše skupine: dijaki zaporedoma predstavijo dva odlomka ostalim

v skupini, naloga skupine pa je, da na podlagi skrbnega navajanja razlogov presodi, kateri odlomek je delo sošolca in kateri algoritma; c/ sledita analiza in vrednotenje razlogov ter d/ nizanje argumentov v prid in proti trditvi, da tudi »stroji« oziroma »algoritmi« mislijo, celo filozofirajo – tukaj se torej ponuja navezava na ontološko-epistemološko problematiko – opisana dejavnost je namreč različica Turingovega preizkusa.¹³ Pri refleksiji mišljenja strojev se ponujajo tudi navezave na kritično teorijo in na Adornovo ter Horkheimerjevo idejo kritike razsvetljenstva kot kalkulirajočega uma, pri čemer je osrednji problem ne le v razširjanju preračunljivega mišljenja, pač pa tudi v redukciji vsega mišljenja na kalkuliranje (in odpis vseh ostali oblik človeške misli);

5. podajanju osnov akademske etike in integritete dijakom, kamor sodi tudi ustrezno navajanje vseh uporabljenih virov, seznanjanje z negativnimi posledicami kršitev akademske etike in integritete (pravilnikov preverjanja znanja) ter seznanjanje s tem, kaj je pravzaprav plagiatorstvo.

Seveda je mogoče SUI v sklopu učne ure filozofije uporabiti tudi na kakšen drug način, recimo tako, da točko 4. zasnujemo v smislu dejavnosti, ki omogoča premislek glede moralnih dimenzij UI. Učna ura se tako lahko zasuče

¹³ Turingov preizkus je na slaven način preoblikoval John Searle in ga poimenoval »kitajska soba«. V svojem članku *Minds, Brains, and Programs (Behavioral and Brain Sciences 1980, 3 (3): 417–457)* nam Searle ponudi sledeč miselni eksperiment: predstavljajte si, da ste zaprti v sobi, v kateri imate navodila za manipuliranje s kitajskimi pismenkami. Ko vam posredujejo eno pismenko ali kombinacijo letih (recimo, da vam skozi špranjo pošiljajo lističe z znaki), vam navodila povedo, kaj jim morate vrniti. Tisti, ki vnašajo pismenke, tako od vas zmeraj dobijo smiselni odgovor v pismenkah, zato bi si po Searlu lahko predstavljali, da bi ljudje onkraj vrat mislili, da je v sobi materni govorec kitajščine, pa čeprav o tem jeziku v resnici nimate pojma. Searle to vzame kot dokaz, da za UI algoritme in stroje ne moremo reči, da zares mislijo. Čeprav njegov odgovor seveda ni dokončen, pa lahko preizkus služi za debato med dijaki in uvod v filozofijo kognitivnih znanosti in UI. Z orodji kot npr. ChatGPT lahko torej danes Searlov miselni eksperiment kitajske sobe neposredno demonstriramo v učilnici.

v smer vprašanja, ali so stroji lahko moralni: orodju lahko damo navodilo, da spiše ganljivo zahvalo učencem, in se potem sprašujemo, ali smo algoritmičnemu procesu upravičeni pripisati pridevnike, kot so »prijazen« ali »srčen«, ki jih po navadi uporabljamo za opis človekovega ravnanja in značaja. Lahko se vprašamo tudi, ali – in v kakšnem primeru – bi bilo moralno, če bi zaljubljenec ljubljene osebi spisal ljubezensko pismo s strojem ali starši voščilnico svojemu otroku s ChatGPT-jem. Možnosti za smotrno in reflektirano uporabo orodij SUI v sklopu pouka filozofije skratka ni tako malo.

Novi trendi sankcioniranja kršitev pravilnikov preverjanja znanja

Pred zaključkom bi se rad na hitro še vrnil k peti točki zgoraj in se na kratko dotaknil vprašanja novih trendov pri sankcioniranju kršitev akademske etike in integritete oziroma pravilnikov preverjanja znanja. Če so stari – in marsikje trenutno še veljavni – pravilniki ponotranjili kontraktualistični in legalistični pristop, ki predpostavlja načelo *ignorantia juris non excusat* (nepoznavanje predpisov ni opravičilo) in pristop retributivne pravičnosti, kjer je za vsak prekršek predpisana kazen, pa se novi pristopi vse bolj usmerjajo k preventivi (seznanjanje študentov z osnovami akademske integritete in etike) in restorativni pravičnosti (za študente, za katere je bilo ugotovljeno kršenje akademske integritete in etike, je najprej predpisano obvezno dodatno izobraževanje iz teh vsebin), ki skuša razumeti kontekst kršenja pravil in nekako utilitaristično zmanjšati pojavnost kršitev.¹⁴

¹⁴ S temi pristopi sem se seznanil na letni konferenci mreže ENAI (*European Network for Academic Integrity*) med 12. in 14. julijem v Derbyju v Združenem kraljestvu ter na šoli za doktorske študente iste mreže, ki je potekala v Mariboru med 21. in 25. avgustom 2023.

Ohranjanje preverjanja znanja s pisnimi izdelki v času SUI

Na koncu bi v sklopu razprave o šolski integriteti in etiki dodal še nekaj, kar je danes postalo že skoraj samoumevno: učiteljice in učitelji se pri pisnih izdelkih učencev ne moremo več brez zadržkov zanašati na njihovo avtorstvo. Res je, da smo ta problem poznali že prej, saj so lahko učenci oddali izdelke, ki jih je napisal kdo drug, toda danes je to tveganje še izrazitejše, saj lahko ti izdelki nastanejo strojno, ne da bi zanje morali angažirati kogar koli, kar pomeni, da je postala oddaja plagiatov bistveno dostopnejša, zaradi česar smemo sklepati na njeno večjo pogostnost (podobno mnenje o povečanem številu zlorab sem sicer predstavil že v sklopu analize ES2 zgoraj). Zaradi tega je britanski raziskovalec edukacije Phil Newton na letnem srečanju posebnega organa Sveta Evrope ETINED (*Ethics and Integrity in Education*) novembra 2022 v Strasbourgu svetoval, da pri preverjanju znanja oddajo pisnih izdelkov v čim večji meri nadomestimo z vprašanji izbirnega tipa, ki pa naj bodo zasnovana tako, da ne bodo ponujala slovarskih odgovorov in definicij, pač pa kompleksne opise, tako da odgovorov ni moč najti s pomočjo brskanja po spletu, saj njihovo razumevanje terja poznavanje problematike. Če bi torej to načelo želeli uporabiti pri pouku filozofije, bi lahko rekli, da se moramo izogibati opcijam, kot je denimo »teorija idej«, in namesto njih ponujati opise, kot je »zamisli, da ima vsak materialen in tudi nematerialen predmet oziroma bitnost svoj pralik ali vzorec, ki ga posnema«. Na ta način je do odgovora na vprašanje »Kateri ontološki nauk je zastopal Platon?« skoraj nemogoče priti z brskanjem po spletu, saj je ponujeni opisni odgovor unikaten; če pa se denimo dijak do njega uspe prebiti s pomočjo brskanja po spletu, s tem ni nujno nekaj narobe, saj bo moral v vsakem primeru opis razumeti – zaradi tega lahko izvajamo celo teste »odprte knjige«, torej takšna preverjanja znanja, kjer je učencem dovoljeno uporabiti literaturo, saj je za reševanje nalog zahtevano

mišljenje višjih epistemskih oziroma spoznavnih ravni in ne zgolj reprodukcija oziroma rekonstrukcija. Kot so opozorili norveški delegati, je tak pristop, ki opušča pisne izdelke v korist vprašanjem izbirnega tipa, za poučevanje humanistike seveda izjemno problematičen, saj vodi v opuščanje tistih praks, ki mojstrijo pisno izražanje, kar je – kot sem poudaril že zgoraj – ključna filozofska kompetenca. Toda glavni problem tega pristopa danes sploh ni več samo v tem, da izpušča pomembno obliko preverjanja znanja in tako predvideva zmanjšan obseg poučevanja pisanja, pač pa da so orodja SUI postala izjemno dobra tudi pri odgovarjanju na takšna vprašanja s kamufliranimi odgovori, saj blestijo v prepoznavanju konteksta uporabljenih besed. Izjemna lastnost orodij SUI je namreč ravno ta, da lahko opis »zamisel, da ima vsak materialen in tudi nematerialen predmet oziroma bitnost svoj pralik ali vzorec, ki ga posnema« prepozna jo kot »Platonova teorija idej«.

Ta razmislek nas zato vrača nazaj k ohranjanju preverjanja znanja z oddajo pisnih izdelkov, a na način, da dodatno preverimo njihovo avtorstvo: to je mogoče predvsem tako, da mentor spremlja delo učenca in razvoj pisnega izdelka, tako da se v tem procesu intimno seznani z načinom razmišljanja, ki ga ima učenec, kar pomeni, da lahko zlahka prepozna, ali je oddani izdelek učenčev delo ali ne. Res seveda je, da ima tak proces pomembno omejitve, in sicer število učencev oziroma izdelkov, ki jih lahko učitelj na tak način spremlja: na univerzitetni ravni, kjer imajo predavatelji tudi po štiristo ali celo po dva tisoč študentov na študijsko leto, je kaj takšnega seveda nezamisljivo. Alternativa takemu pristopu je način »svinčnik in papir«, torej tradicionalno pisanje besedil na roko v nadzorovanih okoliščinah v učilnici. Tak pristop je seveda lahko ključen za vajo pisnega izražanja, je pa res, da je omejen na enkratni poskus in da ni ravno združljiv z »raziskovalnim pristopom«, ki terja več tednov ali mesecev raziskovanja literature in ki je danes v pedagoški stroki zelo zaželen.

Literatura

Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. London: Routledge.

Dačić, M., Hladnik, A., Šimenc, M. in Škof, L. (2008). Učni načrt – Filozofija: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija; obvezni izbirni predmet matura. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

EU (2022). Etične smernice za uporabo ume-
tne inteligence in podatkov pri poučevanju in
učenju za izobraževalce, Luksemburg: Urad za
publikacije Evropske Unije. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/>.

Foltynek, T., Bjelobaba, S., Glendinning, I. et al. (2023). ENAI Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education. *Int J Educ Integr* 19, 12. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00133-4>.

Grušovnik, T. (2023). Goljufivi algoritmi v šolskih klopeh, *Večer*, 16. februar 2023.

Horkheimer, M. in Adorno, Th. W. (2002). *Dialektika razsvetljenstva – filozofski fragmenti* (prev. Knop, S., Riha, R., Krajnc, M.). Ljubljana: Studia humanitatis.

Kovač, M. (2023). Eno od naših sporočil v Frankfurtu bo: globoko branje šteje, *Literatura* 384–385 (intervju opravila Tina Kozin), 70–97.

Searle, J. (1980). Minds, Brains, and Programs, *Behavioral and Brain Sciences* 1980, 3 (3): 417–457.

Šimenc, M. (2022). Kritično mišljenje v obdobju post-resničnosti, lažnih dejstev in teorij zarot, v: Debenak, M. in Grušovnik, T. *Kdo razmišlja kritično? Tiskovina, izdana ob UNESCO svetovnem dnevu filozofije 2022*, Ljubljana: Pedagoški inštitut in Urad za UNESCO: 6–18.

O filozofiji v srednji šoli

Vprašanje: Kakšna je funkcija učitelja filozofije v srednji šoli?

CHAT-GPT: »Srednješolski učitelj filozofije ima pomembno vlogo pri oblikovanju miselnosti naslednje generacije. Njihova glavna odgovornost je, da učencem privzgojijo sposobnost kritičnega razmišljanja in jih spodbujajo k raziskovanju najglobljih bivanjskih vprašanj.

Učitelji filozofije pomagajo dijakom spoznavati velike mislece preteklosti in sedanjosti ter jih učijo poglobljenega in kritičnega razmišljanja o svetu okoli njih. V tem procesu jih naučijo dvomiti o predpostavkah, analizirati argumente in se ukvarjati z zapletenimi idejami.

Delo učitelja filozofije ni lahko. Dijakom, ki morda nimajo nobenih predhodnih izkušenj s tem področjem, je težko približati zapletene koncepte in jih narediti zanimive. Ko pa se v učencu prebudi radovednost in se začne ukvarjati s filozofskimi idejami, je to lahko resnično izpopolnjujoča izkušnja tako za učitelja kot za dijake.

Poleg poučevanja vsebine učitelji filozofije pomembno pomagajo dijakom, da razvijejo svoj pogled na svet oziroma svetovni nazor. Spodbujajo jih k samostojnemu razmišljanju, preizkušanju lastnih predpostavk ter iskanju resnice, lepote in smisla v svetu, ki jih obdaja.

Na sploh je življenje srednješolskega učitelja filozofije lahko zahtevno, vendar tudi izjemno izpolnjujoče. S tem, ko učitelji filozofije pomagajo dijakom razvijati veščine kritičnega mišljenja in globljega sodelovanja s svetom, trajno vplivajo na svoje dijake in družbo kot celoto.«

Vprašano v angleščini 5. 3. 2023, prevedel Deepl, lektorirala A. H.

Rezervirano za dijake

Klara Jamnik

Analiza posledic stališča Sama Harrisa o svobodni volji za moralno odgovornost

Že v antični Grčiji je materialistični filozof Demokrit želel nadzor nad človeško vero iz rok samovoljnih bogov prenesti na ljudi, da bi postali odgovorni za svoja dejanja (The Information Philosopher). Iz njegove in Leukipove velike dogme o determinizmu se je razvil sodobni problem svobodne volje (The Information Philosopher). O problemu svobodne volje so skozi vso zgodovino razpravljali vodilni filozofi, vendar ga nikoli niso dokončno razrešili. Gre za pomembno dilemo, saj je prepletena s samospoznanjem in medosebnimi odnosi, pa tudi z moralno odgovornostjo in pravnimi standardi v družbi. Ko sem prebirala filozofsko literaturo o etiki, sem naletela na trditev Sama Harrisa, da je svobodna volja iluzija, ki me je ob podpori provokativnih fizioloških eksperimentalnih dokazov navdušila. Preučila bom miselne usmeritve, ki stojijo za različnimi stališči o tej dilemi, in posledice za moralno odgovornost posameznika.

Analiza v tem eseju se bo osredotočila na enega od nedavnih odgovorov na to vprašanje; ponudil ga je nekompatibilist (Khazaei et al. 2020), filozof in nevroznanstvenik Sam Harris, ki se v delih *Free Will in The Marionette's Lament: A Response to Daniel Dennett* ukvarja s trdim determinizmom (The Information Philosopher). Njegovo stališče o svobodni volji je močno kritiziral in mu oporekal kompatibilist

(Khazaei et al. 2020) in filozof Daniel Dennett v delih *Just Deserts, Reflections on Free Will: A Review by Daniel C. Dennett* in intervjuju iz *Philosophy bites again*, ki bodo uporabljeni kot nasprotni pogled. Razprava med sodobnima filozofoma, ki sta veliko razmišljala o filozofiji svobodne volje, je sprožila raziskovalno vprašanje: »Kakšne posledice ima pogled Sama Harrisa na svobodno voljo za moralno odgovornost?«. Na vprašanje bom odgovorila z analizo, oceno in ugovorom Harrisovemu razmišljanju na podlagi Dennettovega dela in mojih misli ter ga zaključila s svojo sodbo in neodgovorjenimi vprašanji.

I. Harrisov filozofski pogled na svobodno voljo

Preden bom preučila Harrisove argumente, bom pojasnila filozofske pojme, ki so pomembni za ta esej. Vzročni determinizem, ki ga podpira Harris (tudi Daniel Dennett je determinist), je teza, da je vsak dogodek posledica »naravnih zakonov in stanja sveta« v daljni preteklosti. Posledično človeški dejavniki niso končni vzrok ali vir svojih dejanj. Zato determinizem zavrača svobodo ljudi, da bi počeli kaj drugega kot to, kar počnejo. Vendar se ta vzročnost dejanj in dejanja, ki izhajajo iz svobodne volje posameznika in ne iz zunanjih sil, običajno štejejo za obvezne, da bi nekoga imeli za moralno odgovornega. Pod vprašaj se postavi predpostavka, da so ljudje svobodni agenti, ki so odgovorni za svoje odločitve in dejanja (McKenna in Coates 2021). Trdi determinizem je pogled, ki potrjuje determinizem in kompatibilizem in zato zavrača svobodno voljo (Dennett in Caruso 2021, 6).

Determinizem predstavlja problem za tiste deterministe, ki zagovarjajo svobodo ljudi in

hkrati determinističnost naravnega sveta. Kot odgovor na to težavo se je razvil filozofski koncept kompatibilizma ali mehkega determinizma. V njem velja, da je determinizem resničen, ljudi pa obravnava kot moralno odgovorne akterje (McKenna in Coates). Poleg tega zagovarja model svobodne volje, ki je združljiv z determinizmom, in trdi, da so dejanja prosta prisile in prisiljevanja in zato prostovoljna (Dennett in Caruso 2021, 3). Glede na to, da svoboda ravnanja obstaja, so agenti moralno odgovorni (McKenna in Coates). Druga veja kompatibilizma, ki jo podpira Dennett – pomemben bo v nadaljnji razpravi –, trdi, da svobodna volja ne zahteva svobode ravnanja (McKenna in Coates). Vseeno vztraja, da vzročnost na atomski ravni, na katero se opira Harris, ni popoln pojem vzročnosti in da so »višje oblike vzročnosti« pomembne za svobodno voljo (Dennett, 125–133). Poleg tega nekateri kompatibilisti menijo, da svoboda ravnanja ni povezana z moralno odgovornostjo agenta (McKenna in Coates).

Po drugi strani pa Harris podpira inkompatibilizem, ki je filozofski koncept, po katerem je deterministični svet v nasprotju z obstojem svobodne volje. Poleg tega determinizem izključuje tudi moralno odgovornost (McKenna in Coates). Harris trdi, da verige dogodkov v možganih določajo človekove izbire, zato ljudje nimajo svobodne volje (Dennett 2014).

II. Predstavitev in razlaga Harrisovih konceptov

A. Opredelitev in argumenti proti svobodni volji

Namen knjige *Free Will* Sama Harrisa je uveljaviti in zagovarjati njegovo glavno misel, namreč da je svobodna volja iluzija. Pojem svobodne volje, ki ga kot skeptik zanika, temelji na dveh predpostavkah, ki ju je ovrgel. Prvič, lahko bi ravnali drugače kot nekoč. Drugič, ljudje smo »zavestni vir večine naših misli in dejanj v sedanjosti.« (Harris 2012, 15)

Po Harrisovem mnenju se volja ljudi oblikuje zaradi predhodnih vzrokov, kot so nevronska aktivnost, geni, vzgoja itd., ali zaradi naključja, za katerega ljudje niso odgovorni, in ne zaradi našega zavestnega uma. Harris izpodbija prepričanje bralcev o svobodni volji in nujnosti kaznovanja z vprašanjem, kako so lahko ljudje odgovorni za svoje odločitve in dejanja, če je njihov zavestni um nezavednega izvora (15).

Ne le misli, tudi volja ima nezavedni izvor. Pri razlagi svoje teorije se Harris nenehno vrača k temu pojmu. Po njegovem mnenju imamo le občutek, da imamo svobodno voljo, ker mislimo, da smo sami (zavestno) sposobni sprožiti ideje, namere in misli ter se odločiti, katero od teh idej bomo izbrali in kaj bomo posledično storili. Vendar »nismo avtorji svojih misli in dejanj«, saj se pojavijo, ne pa nastanejo, v zavesti brez znanega izvora. Tega procesa odločanja se ne zavedamo, zato mislimo, da v njem aktivno sodelujemo. Namesto tega smo le opazovalci končnega rezultata nevrofizioloških dogodkov, ko ta vstopi v zavestni del uma. Poleg tega nimamo nadzora nad nezavednim delom uma, zato nismo odgovorni za sprejete odločitve. Posledično nimamo svobode in svobodne volje (16–18).

Kot trdi Harris, imamo lahko občutek svobode v trenutkih, ko zanemarimo predhodne vzroke misli. Ko usmerjamo pozornost na opravljanje določene naloge in ne na druge dražljaje, lahko na primer začutimo, da se »poistovetimo z določenimi duševnimi stanji, ko se pojavijo v zavesti« (28). Še pomembnejši so primeri, ko se zdi, da je za izvedbo naloge potrebna motivacija ali celo zavestno prepričevanje samega sebe. Ko se ljudje odločajo za opustitev kajenja ali obisk zdravnika, se pogosto skušajo zavestno prepričati, da bodo to storili. Harris bralca opozori, da odločitev za takšno dejanje ni bila zamisel te osebe, zato ni dokaz svobodne volje (29).

Da bi poudaril svoje argumente, je Harris predstavil rezultate štirih poskusov s podobnimi zaključki. V najbolj znanem primeru je

fiziolog Benjamin Libet pokazal, da je mogoče aktivnost v možganih zaznati 300 milisekund pred občutkom odločitve za gibanje (16). Zato je hipoteza, da se ne moremo svobodno odločiti, kaj bomo storili, čeprav se nam morda zdi, da bi to želeli, saj je bila odločitev že sprejeta nezavedno, podprta. S tem je druga predpostavka uspešno zavrnjena.

Prva predpostavka, ki je priljubljena pri nekatereh kompatibilistih, trdi, da bi človek lahko ravnal drugače. Harris vztraja, da mešajo željo po prihodnosti in razmišljanje o preteklosti (31). Če je odločitev sprejeta nezavedno, je ni mogoče pojasniti, saj je morda drugačna. To je v nasprotju z njegovim naukom.

Poleg tega Harris izpostavi nasprotje med prostovoljnimi in neprostovoljnimi dejanji, ki se kaže tudi v možganih. Razlikujejo se po tem, da oseba pri prostovoljnem dejanju čuti namen, da ga bo izvedla, kar razkriva značaj osebe in nakazuje prihodnje vedenje. Vendar to ne zmanjšuje teže trditve, da je svobodna volja iluzija. To je pomembno pri vprašanju morale. Moralne posledice za osebo, ki je nameravala nekoga udariti in je to storila namerno, se morajo razlikovati od tistih pri osebi, ki je nekoga udarila po nesreči. Vendar izvor namenov ostaja neznan. Zato Harris trdi, da svobodna volja pomeni, da se zavedamo vsake sile, ki oblikuje naše misli in dejanja, in smo za to odgovorni. Težavo vidi v tem, da jih ne moremo nadzorovati, saj so del nas (18–19).

Eden od možnih protiargumentov Harrisovi teoriji, ki jo je že odločno zavrnil, je, da bi naključje lahko igralo vlogo in omogočilo svobodno voljo. Trdi, da naključje zaradi svoje narave ne upravičuje nobene odgovornosti nad njim in s tem nad dejanji, ki iz njega izhajajo (26). Harris tudi poudarja, da njegovi argumenti ne temeljijo le na filozofskem materializmu, ampak so resnični tudi, če je prisotna duša. Nezavedno delovanje duše namreč ne bi omogočalo več svobode kot nezavedna biologija možganov (18).

Harris trdi, da so izbire, čeprav so odvisne od predhodnih vzrokov, pomembne in prinašajo rezultate. Izbira je lahko sama po sebi vzrok. Glavni vzrok za nastanek knjige je avtorjeva odločitev, da jo napiše. Vendar pa se je možnost, da napiše knjigo, spet pojavila v mislih in je ni ustvaril sam. Enako velja za odločitev za hujšanje. Veliko ljudi si obupno želi shujšati. Večkrat se lotijo diete, dokler jim nekega dne ne uspe izpolniti naloge. Kot piše Harris, se lahko odločimo, kdaj se bomo lotili diete, ne moremo pa razložiti, zakaj enkrat deluje, drugič pa ne. Poleg tega trdi: »Lahko narediš, kar se odločiš narediti, vendar se ne moreš odločiti, kaj se boš odločil narediti. – Ne izbiram, kaj bom izbral.« (29–31)

Za izpolnitev naloge, ki se pojavi v mislih, potrebujemo moč volje, ki je genetsko pogojena. Če ima človek srečo, ima dovolj volje. Na žalost si sreče ne moremo ustvariti sami (31).

Ob koncu knjige Harris obravnava vpliv tega znanja na bralce. Trdi, da je izboljšala njegovo etiko, »saj je povečala moj občutek sočutja in odpuščanja ter zmanjšala občutek upravičenosti do sadov lastne sreče«. Neka študija je pokazala, da je večja verjetnost, da bodo ljudje goljufali pri izpitih, ko bodo prebrali razloge, ki nasprotujejo obstoju svobodne volje (34).

B. Posledice za moralno odgovornost

Ko se ukvarja s problemom moralne odgovornosti, skuša pojasniti, zakaj lahko nekoga imamo za odgovornega za njegova dejanja, če ni svobodne volje. Moralni sistem v sodobnih državah izhaja iz predpostavke, da je človek svobodno bitje, ki se zavestno odloča o svojem mišljenju in delovanju. Sistem je nagnjen k temu, da v ljudeh vidi avtorje njihovih dejanj in jih ima za odgovorne za njihove napake ter jih ustrezno kaznuje. Pri tem je »zavestni namen škodovati« še posebej vreden obsodbe, saj zavestne misli najnatančneje izrisujejo sliko posameznikovega uma (37). Težava ni v tem, da je ta posameznik neodvisen vzrok za svoja dejanja,

temveč v tem, da ima psihopatski um. Zato bo ravnanje v prihodnosti zelo verjetno podobno. Takšne storilce je treba poslati v zapor, da se zavarujejo nedolžni ljudje in prepreči kriminal (38). Težavo sedanjih moralnih sistemov vidi v tem, da ne upoštevajo nesreče, kot so neugodno otroštvo in geni, za katero ljudje niso odgovorni, čeprav bi lahko bila vzrok za njihov značaj in nevarno vedenje (37). Harris gre še dlje in pravi, da bolj ko razumemo delovanje človeških možganov in njihovo vzročnost, bolj nejasna je razlika med umorom, ki ga je povzročil psihopat, in bolnikom z možganskim tumorjem. Zato Harris trdi, da bi moral pravi-sodni sistem pri odločanju o kazni upoštevati te dejavnike (38).

III. Dennetova zavrnitev

A. Analiza in vrednotenje Harrisovih argumentov

Za analizo in kritično oceno Harrisovih argumentov bom uporabila recenzijo Daniela Dennetta Harrisove knjige *Free Will*. Dennett in Harris imata kar nekaj spornih točk glede svobodne volje in moralne odgovornosti.

Prva točka razhajanja je njuno filozofsko stališče. Dennett je trdil, da Harris kljub temu, da ni kompatibilist, zagovarja kompatibilistične točke o moralni odgovornosti (Dennett 2014). To je res, saj Harrisova opredelitev svobodne volje ne utemeljuje dovolj moralne odgovornosti, ki je nujna za delovanje družbe. Harris je zapisal, da bi morali biti ljudje odgovorni za svoja dejanja, »če to vpliva na njihovo vedenje in prinaša koristi družbi«, saj so »prizadevanja pomembna« in »ljudje se lahko spremenijo« tako, da ne predstavljajo več nevarnosti (Harris 2012, 42). Vendar pa Dennett pravi, da po Harrisovi definiciji dejansko niso odgovorni (Dennett 2014). Poleg tega Harris pravi, da mora človek, če želi nekoga spremeniti, biti pod vplivom drugih ali »sveta v njem«. Vendar se človek ne more spremeniti (Harris 2012, 42). To je bilo še eno

področje kritik. Dennett trdi, da se človek lahko spremeni tako, da vpliva nase, kot vpliva na druge, za kar bi moral biti moralno odgovoren. Harris je še dejal, da od ljudi, ki se ne morejo ali se ne odzivajo na spremembe, ne smemo zahtevati, da se spremenijo, in da so za to odgovorni (Dennett 2014). Harrisov model, po katerem so nekateri ljudje odgovorni le v določenih obdobjih, je neprimeren, saj bi bil diskriminatoren do nekaterih ljudi in bi ga bilo mogoče zlahka izkoristiti.

Poleg tega si njuni opredelitvi svobodne volje nasprotujeta. Harris na eni strani razpravlja o priljubljenem pojmovanju svobodne volje, ki ga opredeljujeta dve prej navedeni predpostavki. Iz njegovega dela je razvidno, da se osredotoča na absolutno svobodno voljo, čeprav tega nikoli izrecno ne zapiše. Po Dennettovih besedah je Harrisov model »glavna ovira za družbeno reformo« (Dennett 2014). Tudi Harrisov odgovor na vprašanje o obstoju svobodne volje je lahko pozitiven ali negativen in nič vmes. Dennett, nasprotno, zagovarja »model svobodne volje, ki [...] utemeljuje [...] neabsolutno« različico odgovornosti«, saj je »trdna značilnost naše psihologije« (Dennett 2014). Njegova predlagana definicija svobodne volje, ki jo meri v stopnjah, je »moč biti aktivni agenti, biološke naprave, ki se odzivajo na naše okolje z racionalnimi, zaželenimi načini delovanja.« (Slattery 2022) Poleg tega je človekova avtonomija sprva neobvladljiva, vendar z odraščanjem in učenjem začne upravljati svoje odločitve in dejanja (Dennett in Caruso 2021, 14). Zato novorojenčki nimajo svobodne volje. Ljudje niso *causa sui* (»izvirni vzrok nas samih«), vendar to ne pomeni, da nimajo nikakršne odgovornosti (Dennett 2014). Različnost mnenj o tem se kaže v razpravi o Harrisovi izjavi: »Ne morem si pripisati zaslug za to, da nimam duše psihopata.« (Harris 2012, 14) Dennett nasprotuje, da Harris seveda ni odgovoren za to, da se je rodil in dobil ustrezno moralno vzgojo, saj je to posledica sreče. Vendar pa so ga naučili, kako izboljšati svoje sposobnosti, kar je odlično opravil in za

kar si je tudi sam prislužil zasluge. Na splošno je delno odgovoren za to, da ni psihopat (Dennett 2014). Poleg tega Harris vidi težavo v kompatibilizmu, saj človek ne more biti svoboden zaradi notranjih konfliktov. Dennett je to ovrgel na podoben način. Ta pojav je poimenoval »šibkost volje« in zmago enega razložil kot rezultat njegove spretnosti, in sicer »samomanipulacije in samoizobraževanja, ki temelji na empiričnem samoizkustvu«, za katero je spet delno odgovoren sam (Dennett 2014). To je verjetna razlaga Harrisovega problema, saj je Dennett pokazal, da lahko z naporom zavestno vplivamo na odločitve o tem, katera dejavnost bo opravljena, in tako je prevlada enega do neke mere razložljiva.

Dejstvo, da je Harris svoje delo utemeljil na priljubljenem pojmu svobodne volje, Dennetta jezi, saj večina njegovih kritik izhaja iz tega, da je to definicijo označil za »zmešnjavo.« (Dennett 2014) Vendar pa je Harris pri tem ostal dosleden ves čas svojega dela in se ni ukvarjal z drugimi možnostmi, kar je dvorezen meč. To je razvidno iz Dennettove trditve, da navadni ljudje verjamejo v številne napačne predstave.

Po natančni analizi Harrisovega dela je očitno, da večina njegovih argumentov izhaja iz prepričanja, da ljudje niso avtorji svojih misli in dejanj, saj odločitve sprejema nezavedni del možganov. Nekateri trdijo, da gre za psevdoznatost, saj je zavest »stanje zavedanja« in ni niti celota niti del identitete (Carrier, 2018). Drugi so Harrisu očitali, da ne sprejema dejstva, da čeprav so vse izbire povzročene, pa vseh vzrokov ni mogoče zreducirati na fizikalne procese (Horgan, 2012). Dennett je trdil, da se nam ni treba ukvarjati z vzroki, da bi bile namere njegove in tudi svobodne (Dennett 2014). Harris je v odgovoru še pojasnil, da je »ljudsko psihološko pojmovanje svobodne volje«, ki je zmotilo Dennetta, prvoosebna in ne tretjeosebna izkušnja (Harris 2014). Vendar pa se zdi, da se najbolj natančna predstavitev tega, kar se dogaja v človekovi zavesti, lahko razkrije iz prvoosebne izkušnje, saj je zavest po definiciji subjektivna

izkušnja. Potem je dovolj, da se človek zaveda samo vzrokov, zaradi katerih so namere njegove lastne, kot je predlagal Dennett. Kot protiarument Harrisovi trditvi, da »v kolikor je zakon vzroka in posledice podvržen indeterminizmu [...], si ne moremo pripisati zaslug za to, kar se zgodi,« je Dennett uporabil miselni eksperiment, ki je okrepil kvantno indeterminiranost (Harris 2014). Pokazal je, da sta odločitev in posledično dejanje vedno racionalna, čeprav na možgane vplivajo naključni dražljaji. Zato bi moral biti storilec odgovoren. Harris se je strinjal s tem, da naključnost vpliva na možgane, vendar če odločitve nastajajo naključno, za to ni mogoče prevzeti odgovornosti (Harris 2014). Zdi se, da Harris vedno išče zunanji dejavnik, ki vpliva na odločanje, tako da posameznik ni popolnoma svoboden in odgovoren.

Pri razlagi razmerja med svobodno voljo in moralno odgovornostjo je Harris zapisal, da če bi bili morilci »svobodni, da ne bi [...] morili«, bi to pomenilo, da bi se lahko »uprli impulzu, da bi to storili« v natanko istem stanju veselja kot v trenutku zločina (Harris 2012, 4). Harris je tako pojasnil, da morilec ni mogel ravnati drugače. Dennett je opozoril na napako v Harrisovi trditvi. Vztrajal je, da bi bil poskus dokazovanja z opiranjem na determinizem in zatiranjem rezultata »previjanja časovnega traku« zaman, saj poskus z enakimi pogoji v resničnem življenju nikoli ne bo mogoč. Tudi če bi bil, bi pokazal sposobnost osebe, kar pa svobodna volja ni, trdi Dennett, in bi jo bilo treba preveriti drugače (Dennett, 2014). Harris je vztrajal, da je determinizem pomemben tudi na mikroravni. Ni se branil uporabe »lahko bi storil drugače« in previjanja traku, da bi zavrnil svobodno voljo. Njegov odgovor temelji na tem, da je svobodna volja zmožnost, česar ni utemeljil. Zelo dobro pa je poudaril, kakšne so posledice prevzemanja odgovornosti v takšnih primerih. Prevzemanje odgovornosti je koristno le, če ima to pozitivne posledice za družbo. Kot tako je usmerjeno v prihodnost. Vendar je Harris ugotovil, da gre za paradoks. Agenti z

največjimi sposobnostmi bi bili potemtakem najbolj odgovorni in s tem krivi (Harris 2014).

Glavni problem Harrisovega temeljnega argumenta o nezavednem izvoru volje in našem lažnem občutku, da imamo svobodno voljo, je, da je pri izpodbijanju svobodne volje zmanjšal zavestni jaz, vendar ga je vzel za temelj zagovora moralne odgovornosti. V fazi ustvarjanja in oblikovanja idej se stvari dogajajo nezavedno, ne da bi mi, ki smo sinonim za zavest, opravili kakršno koli delo. Vendar se zdi, da jaz kljub temu obstaja, saj Harris meni, da bi na podlagi svojega jaza, edinstvenosti, ki razlikuje vsakega posameznika od drugih, morale slediti ustrezne moralne posledice. Prav tako se zdi, da je zavestni jaz tisti, ki odloča: »Lahko narediš, kar se odločiš narediti – ne moreš pa se odločiti, kaj se boš odločil narediti.« (Harris 2012, 30) Poleg tega se je treba pri odločitvah in izbirah zavestno odločiti, da jih bomo izvedli. Obstajata dve ravni odločanja. Nad prvo ravno, ki ustvarja izbire, nimamo zavestnega nadzora. Nad drugo pa ga imamo. V tem smislu imajo ljudje določeno stopnjo svobode in svobodne volje.

Naslednji Dennettov ugovor je, da nima smisla pisati knjig, če bralci ne morejo izbirati, v kaj bodo verjeli. Harris je odgovoril, da je prepričanje z argumentom neprostoovoljno, kar je eden njegovih močnejših odgovorov (Harris 2014).

Čeprav je tema svobodne volje tesno povezana s sistemom kaznovanja, je Harris v knjigi obravnaval moralno odgovornost in nekaj stavkov namenil nujnosti sistema kazenskega pravosodja, vendar ni predlagal nobenih resničnih izboljšav sedanjega sistema. Povedati je treba, da je v prihodnost usmerjen razlog za ohranitev kazni, tudi če se odpovemo svobodni volji, trden. Harris je pozneje zapisal, da je edina potrebna utemeljitev za kaznovanje ta, da se nekateri ljudje lahko spremenijo, drugi, ki trpijo zaradi določenih zdravstvenih težav, pa ne (Harris 2014).

IV. Zaključek

A. Sinteza in zaključki

Za razpravo o posledicah Harrisovega modela svobodne volje za moralno odgovornost in za odgovor na raziskovalno vprašanje je bilo nujno najprej pojasniti definicijo svobodne volje. To velja zlasti za Harrisa, saj se zdi, da je svobodna volja kot iluzija v nasprotju z moralno odgovornostjo. Zdaj bom ocenila Harrisovo teorijo, njegov odgovor na Dennettove nasprotné trditve in na koncu predstavila svoje mnenje.

Najšibkejša točka Harrisove teorije je definicija svobodne volje, iz katere izhaja dokaj skopa utemeljitev moralne odgovornosti. Obstajajo trije glavni ugovori, ki jih Harris ni ovrgel niti v svojem odgovoru Dennettu. Prva je, da Harris pri moralni odgovornosti podpira stališča kompatibilistov, saj je ne more zagovarjati s svojega trdega determinističnega stališča, kot je v svoji recenziji opozoril že Dennett. Drugič, Harrisovo zanikanje človekove zmožnosti spremeniti se je vprašljivo. Nazadnje, opiranje na determinizem in »previjanje časovnega traku« za dokazovanje odgovornosti ali nedolžnosti je nesmiselno, saj ga v resničnem življenju ni mogoče izvesti. Poleg tega Harris ni ustrezno odgovoril na večino Dennettovih točk in se je oprl na krožne argumente. Še pomembnejše pa je, da je ponovil predpostavke iz knjige, med katerimi je najosnovnejša nezavedni izvor volje, in ni predložil nobene nove argumentacije, s katero bi se zoperstavil določenim ugovorom.

Poleg tega se Harris ukvarja s posledicami svojih idej za posameznike in njihovo etiko, ne piše pa, kako bi bilo to treba uporabiti v pravo, športu ali pri presojanju ljudi. Na splošno je veliko bolj teoretičen, medtem ko so Dennettov model in predlagane izboljšave za pravosodni sistem praktični in uporabni v vsakdanjem življenju.

Glede na argumente me je bolj prepričal

Dennettov pogled na svobodno voljo. Strinjam se z Dennettom, da je absolutna svobodna volja nemogoča, saj ne moremo biti *causa sui*. Vendar pa imamo določeno stopnjo svobodne volje, saj se zavestno odločamo za določena dejanja, ki se pojavijo v mislih. Na podlagi takšne, bolj realistične opredelitve svobodne volje tudi ne manjka utemeljitev za moralno odgovornost. Filozofske razprave o svobodni volji so nedvomno bistvenega pomena, vendar so z vidika družbe izredno pomembne njihove posledice, ki so v tem primeru sistem nagrajevanja in kaznovanja. Poleg tega sem prepričana, da je treba zlo, ne glede na vzrok, kaznovati, da bi ljudi odvrnili od napačnih dejanj v prihodnosti.

B. Nadaljnji študij

Vprašanje, na katerega Harris ne odgovarja, je, kaj storiti z ljudmi, ki se ne odzivajo na spremembe ali se ne morejo spremeniti. Ni nam ponudil alternativnih metod za obravnavo ali kaznovanje takšnih kršiteljev zakona. Poleg tega ni pojasnil, kdo in kako bi lahko ocenil to sposobnost spreminjanja, če bi postala del našega pravnega sistema. Prav tako ni pojasnil, kako bi bilo treba njegove ugotovitve prenesti v našo družbeno strukturo. Odločno nasprotujem tudi temu, da bi bili odgovorni ali kaznovani le nekateri ljudje, saj to ni vzgojno in se lahko zlorabi.

Viri in literatura

Carrier, Richard. "Dennett vs. Harris on Free Will". *Richard Carrier Blogs*. Objavljeno 31. 5. 2018, <https://www.richardcarrier.info/archives/13814>.

Dennett, Daniel. "DANIEL DENNETT ON Free Will Worth Wanting". Interview by David Edmonds and Nigel Warburton. *Philosophy bites again*: 125–133, <https://ase.tufts.edu/cogstud/dennett/papers/bitesagain.pdf>.

Dennett, Daniel C., and Gregg D. Caruso (2021). *Just deserts: debating free will*. Polity press.

Dennett, Daniel C. "REFLECTIONS ON FREE WILL: A Review by Daniel C. Dennett". Objavljeno 26. 1. 2014. <https://www.samharris.org/blog/reflections-on-free-will>.

Harris, Sam (2012). *Free will*. New York: Free Press.

Harris, Sam. "THE MARIONETTE'S LAMENT: A Response to Daniel Dennett". Objavljeno 12. 2. 2014, <https://www.samharris.org/blog/the-marionettes-lament>.

Horgan, John. "Will This Post Make Sam Harris Change His Mind About Free Will?". *SCIENTIFIC AMERICAN* (blog). Objavljeno 9. 4. 2012, <https://blogs.scientificamerican.com/cross-check/will-this-post-make-sam-harris-change-his-mind-about-free-will/>.

The Information Philosopher. "History of the Free Will Problem", <https://www.information-philosopher.com/freedom/history/>.

The Information Philosopher. "Sam Harris", <https://www.informationphilosopher.com/solutions/scientists/harris/>.

McKenna, Michael, and D. Justin Coates. "Compatibilism". The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Zadnjič spremenjeno 2021, <https://plato.stanford.edu/entries/compatibilism/>.

Philosophy, Thd, Christian, Theology, and Khazaei, Zahra. "Daniel Dennett's and Sam Harris' Confrontation on the Problem of Free Will", (december, 2020). doi: 10.22091/jptr.2020.5310.2285.

Slattery, Trick. "Dennett's »Free Will« vs a Free Will Not Worth Wanting". *Breaking the free will illusion* (blog), <https://breakingthefreewillillusion.com/dennetts-free-will/>.

Sanja Podržaj

Filozofija kot način življenja

Eno prvih, s katerimi se v filozofiji srečamo, je vprašanje, kaj filozofija sploh je. V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* je definirana kot »veda, ki preučuje naravo sveta, njegov ustroj in položaj človeka v njem.« Iz tega je razvidno, da je ni stvari, s katero se filozofija ne bi ukvarjala. Filozofije ne moremo umestiti niti med humanistične niti med družboslovne in niti med naravoslovne znanosti, saj se, za razliko od njih, ne ukvarja s posameznim izsekom stvarnosti ali z njenim posebnim vidikom, temveč je univerzalna znanost, ki se ukvarja z vsem bivajočim (in nebivajočim). Beseda »filozofija« pa izvira iz starogrščine in pomeni ljubezen do modrosti.

Sama sem bila na svoji poti od gimnazijke, v kateri je filozofija zanetila iskrico, do magistric filozofije – kot verjetno vsakdo, ki se ukvarja s filozofijo – večkrat primorana zagovarjati svojo izbiro in svojo ljubezen do ljubezni do modrosti. Ob tem sem odkrila, da zame ni le veda ali znanost, temveč je način življenja.

Vstop v filozofijo

S filozofijo sem se prvič srečala na gimnaziji. Od nekdaj sem bila bolj vase zaprt otrok z bujno domišljijo in ljubeznijo do knjig. Filozofija me je sprva pritegnila, ker sem imela vedno mnenje o vsem in se mi je zdelo, da se bom končno lahko dokazala tudi pred sošolci. Predstavljala sem si, da je filozofiranje zgolj debatiranje, izmenjava mnenj. Ko danes razmi-

šljam za nazaj, drugačne predstave niti ne bi mogla imeti. Besedo »filozofija« sem poznala iz kontekstov, kot so: »ta samo filozofira«, kar pomeni, da govori v prazno, besediči; ali pa »moja filozofija je ...«, s čimer je pravzaprav mišljeno »moje mnenje je«. Filozofija je bila torej bodisi nekaj negativnega bodisi neko osebno razmišljanje ali prepričanje. In sprva je bil to tudi moj pristop k filozofiji, mislila sem, da je smisel filozofije v tem, da razviješ svoje prepričanje in ga zagovarjaš. Vendar pa sem že v gimnaziji spoznala, da je mnogo več kot to.

Vse se je začelo v filozofski učilnici profesorice Alenke Hladnik na Gimnaziji in srednji šoli Rudolfa Maistra v Kamniku. Tudi ona je najprej postavila vprašanje, »Kaj je filozofija?«, preden smo se posvetili zgodovini filozofije. S tem je že na začetku spodbudila naše sive celice k razmišljanju. In nikoli ne bom pozabila, kaj nam je predala: »Filozofija je možnost gledanja iz različnih zornih kotov.« Sicer sem to zares razumela šele kasneje. V resnici to ni lahka naloga, saj zahteva odmik od lastnega gledišča in pogled iz nekega drugega, morda celo nasprotnega našemu. Pri nekaterih vprašanjih je to lažje kot pri drugih, posebej ko pridemo na področje etike ali politike, kjer lahko zelo trdno zavzemamo nekatera stališča in smo tudi močno čustveno vpleteni. A ko poskušamo pogledati z druge strani, lahko bolje razumemo nasprotno pozicijo in njene argumente, s tem pa tudi lažje postavimo svoje protiargumente in pravzaprav utrdimo lastno stališče. Spet pri drugih vprašanjih, ki niso toliko praktično usmerjena, temveč so bolj bivanjska, lahko dobimo neko širšo sliko, bolj celostno podobo. Na splošno se nam na ta način širi obzorje, postajamo bolj odprti, razumevajoči, strpni in sočutni. Začela sem s tem, da filozofija ni le veda ali znanost, temveč

se prepleta z življenjem. Filozofski princip gledanja iz različnih zornih kotov ni uporaben le v filozofiji ali na drugih znanstvenih področjih, ampak pride prav tudi v vsakodnevnem življenju in medsebojnih odnosih. Pomaga, da se malo bolje razumemo.

Potem ko smo nekako ugotovili, kaj filozofija sploh je, smo se lotili njene zgodovine. Začeli smo v antični Grčiji, kjer se je rodila zahodna filozofska tradicija. Toku filozofske misli smo sledili vse do eksistencializma 20. stoletja. Za filozofe je tradicija zelo pomembna, saj vsaka nova filozofska misel gradi na teh preteklih temeljih – naj jih podpira ali ruši. Filozofiranje namreč ni osamljena dejavnost, ampak je vedno pogovor, ki presega časovne in geografske omejitve. Prav tako ni veda, ki bi iskala dokončne in eksaktne odgovore, prej se poraja vedno več vprašanj in mnoštvo resnic. Vendar pa to ne pomeni, da filozofija ni razvila svojih metod in zakonitosti. Čeprav se metode od struje do struje razlikujejo, lahko rečemo, da vse upoštevajo logiko in njena pravila sklepanja. Še en dokaz, da filozofska misel ni enaka mnenju.

Profesorica Alenka nas je že pri rednem pouku filozofije spodbujala, da smo na podlagi tega, kar smo izvedeli, razvijali svoje misli. Še danes imam svoj filozofski zvečič, kot smo ga imenovali, v katerega sem si zapisovala najrazličnejša razmišljanja. Seveda ni šlo za filozofska besedila, ampak to vidim kot začetek pisanja, v katerem sem lahko razvijala kritično mišljenje, za kar v eseju pri pouku slovenščine, na primer, ni bilo prostora. Ko danes, deset let starejša, berem te svoje srednješolske zapise, se mi seveda zdijo naivni, preveč čustveni, včasih patetični. Ampak sem hvaležna, da sem imela takrat, v burnih najstniških letih, ko se ti zdi, da te nihče ne posluša in da tvoje mnenje ne šteje nič, prostor, da se izrazim, in občutek, da moje razmišljanje nekdo jemlje resno. Profesorica Alenka nas definitivno ni podcenjevala, zato se nismo srečevali le s povzetki, temveč smo skupaj brali že čisto prave filozofske tekste. To mi je dalo neki zagon, v filozofiji sem se začela

počutiti bolj samozavestno, zato sem se odločila, da bom iz nje opravljala maturo.

Filozofija na maturi

Priprave na maturo iz filozofije so bile moj najljubši del srednje šole (razen morda odmorov) in z njimi smo začeli že v tretjem letniku. Bili smo majhna skupinica učencev, zbirali smo se enkrat na teden in zadnji dve uri pouka posvetili filozofiji. Obvezna oprema je bila čokolada, da smo lažje razmišljali. Mize smo postavili v krog in vse je bilo zelo sproščeno, čeprav smo se ukvarjali z zahtevno snovjo. V prvem letu priprav smo utrdili temelje – ponovno in bolj poglobljeno smo študirali Platona, Aristotela, Descartesa, Kanta in Hegla, skupaj smo brali tekste in se o njih pogovarjali. V drugem letu pa smo začeli z Nietzschejem in njegovim delom *H genealogiji morale*, ki vse te temelje zruši. Nietzsche mi je še danes zelo ljub, takrat pa je preprosto pometel z vsem, kar mi je bilo do tedaj znano, in res sem se počutila, da beremo nekaj uporniškega in enostavno »kul«. Nismo pa ostajali samo za šolskimi zidovi.

Dvakrat smo se odpravili na filozofsko ekskurzijo v Trst, kjer smo se imeli priložnost družiti z zamejskimi vrstniki, ki so se prav tako pripravljali na maturo iz filozofije na Liceju Antona Martina Slomška. Posebna čast je bila, da smo imeli obakrat priložnost poslušati Borisa Pahorja; prvič nas je nagovoril kar v razredu, drugič pa smo šli v tržaški Narodni dom ob njegovi stoletnici. Takrat mi je tudi podpisal izvod romana *Nekropola*, ki ga še danes skrbno hranim. Ti spomini so resnično neprecenljivi.

Poleg tega smo se v obeh letih priprav udeležili tudi *Svetovnega dneva filozofije* v Cankarjevem domu in eno leto celo sodelovali v programu. Pripravili smo kratko igro, seveda na temo Nietzscheja. Imeli smo tremo, a hkrati je bil odličen občutek, da si delimo oder z velikimi imeni slovenske filozofije in aktivno sodelujemo pri odpiranju prostora za filozofsko misel. Svoje filozofske veščine pa smo imeli

priložnost pokazati tudi na državnem tekmovanju iz filozofije, kjer smo dosegli lepe rezultate.

Najlepše pa je bilo, da smo v tem času spletli tudi prijateljske vezi. Na maturo iz filozofije smo se vse do zadnjega pripravljali skupaj in se ob tem neverjetno zabavali. Verjetno ni treba poudarjati, da smo bili pri pisanju maturitetnega filozofskega eseja vsi uspešni.

Ko je bil čas za izbiro študija, zame ni bilo dileme. Ker sem se zaljubila v filozofijo in oboževala literaturo, sem se odločila za dvopredmetni študij filozofije in primerjalne književnosti na Filozofski fakulteti v Ljubljani. In prav nič mi ni žal.

Študij filozofije

Oddelek za filozofijo in oddelek za primerjalno književnost si delita četrto nadstropje Filozofske fakultete v Ljubljani – in četrto nadstropje je postalo tudi moj drugi dom. Zelo rada sem študirala in pogrešam tiste čase. Bili so bolj svobodni in vsak dan sem se srečavala z novimi in različnimi ljudmi. Včasih smo že na hodniku padli v debato in jo nadaljevali po predavanjih ob kavi (ali pivu). Čeprav sem s študijem že zaključila in smo s kolegi šli vsak svojo pot, še vedno negujemo prijateljske vezi, ki smo jih spletli. In filozofija ostaja v naših življenjih, tudi če se poklicno z njo ne ukvarjamo.

Ob študiju se mi je, poleg »klasične« filozofije, odprlo še mnogo novih področij: psihoanaliza, kognitivna znanost, azijske filozofije, zgodovina idej, feministična teorija, filozofija znanosti in še in še. Odkrila sem številna presečišča z drugimi vedami, na primer lingvistiko, antropologijo, sociologijo, umetnostjo, zgodovino, celo nevrologijo, fiziko in matematiko. Na filozofska predavanja so pogosto prihajali tudi študenti drugih smeri in z drugih fakultet. Ne nazadnje je bilo tudi na študiju primerjalne književnosti vse polno filozofije, saj je temelj za teorijo umetnosti in literarno-teoretske metode za analize besedil. Skratka, filozofija ti nedvomno

razširi obzorja bolj kot katerikoli drug študij. Poleg tega pa se ukvarja z aktualnimi problemi in ostaja uprta v dogajanje tukaj in zdaj. Podnebna kriza, družbena neenakost, politika, znanost in vzpon umetne inteligence, vsem tem temam smo se posvečali na predavanjih.

Po treh letih študija sem diplomirala, potem pa se vpisala še na dvoletni magistrski program in postala magistrica filozofije in magistrica primerjalne književnosti in literarne teorije. Danes se s filozofijo poklicno ne ukvarjam, čeprav jo pri svojem delu uporabljam. Ko pišem literarne kritike, mi pride zelo prav tako pri analizi besedil kot pri logični strukturi kritike in sklepanju. Poleg tega sem se s filozofijo naučila brati tudi bolj zahtevne tekste in znanstvene raziskave. Znam poiskati informacije, ki jih potrebujem, in jih tudi kritično ovrednotiti, kar je v današnji poplavi informacij ena ključnih veščin.

Pomen filozofije danes

V današnjem hiperkapitalističnem sistemu mora biti vse uporabno in profitabilno. Čeprav se filozofija zdi popolnoma neproduktivna veda, je za današnji čas še kako pomembna. Ker živimo v dobi znanosti, bi izpostavila prav filozofijo znanosti, ki se ukvarja s tem, kako znanost zbira in predstavlja podatke, uči pa nas tudi, kako kritično brati znanstvena besedila in kako ločiti znanost od psevdoznanosti. Posebej aktualna so tudi vprašanja glede umetne inteligence, ki se tičejo tako spoznavnih kot bivanjskih in etičnih vprašanj.

Zanimivo je, da se mnogi znanstveniki, ko naletijo na meje v svojem spoznavanju, obrnejo v filozofijo – to se pogosto zgodi fizikom, matematikom, astronomom in astrofizikom, tudi nevroznanstvenikom, kot je Antonio Damasio. Marsikaj o našem vesolju, svetu in celo lastnem obstoju nam je kljub znanstvenim odkritjem in napredkom še vedno nedosegljivo. Na tem mestu, kjer se spoznanje konča, se začne filozofija – je odskočna deska v razmišljanja o neskončnih možnostih. In tako nastajajo

teorije, ki lahko vodijo v nova spoznanja ali nove moduse razmišljanja. Vse to v nenehnem pogovoru s sodobniki, predhodniki in nekoč tudi zanamci.

Filozofija je imela vedno veliko vlogo – ne samo v znanosti, temveč tudi v umetnosti – in to ohranja še danes. Iz filozofske misli se napajajo številni pisci, vizualni umetniki, filmarji, igralci, glasbeniki in drugi ustvarjalci. Poznavanje filozofije nam lahko približa jezik umetnosti, pa tudi umetniške kritike, ki ima svoje metodološke in teoretske korenine v filozofiji. Na filozofska vprašanja ni enoznačnih odgovorov, zato lahko na njih odgovarjamo zelo kreativno in igrivo. V umetnosti bomo našli tisoč in en odgovor na vprašanje »Kaj je človek?« ali »Kaj je smisel življenja?«. Vsa ta pestrost priča o raznolikosti človeškega izkustva in nas bogati.

Ne glede na to, ali je filozofija uporabna ali ne, pa je vedno uporniška, saj nikoli ne bo preprosto sprejela nečesa, ne da bi to prevprašala. V njeni srži je, da dvomi in da sprašuje, da reflektira in samoreflektira. In pravzaprav se mi ne zdi slabo, da v dobi hiperprodukcije vztraja kot nekaj, kar ne producira. Filozofija je lahko tudi upor proti ideji večnega napredka in rasti, upor proti linearnosti, upor prosti sistemu, kjer je vse neuporabno odvečno. V filozofiji človek ni samo delavec in potrošnik, svet pa ni samo surovina. Filozofija kaže na celostnost in kompleksnost vsega bivajočega, s tem pa tudi na njegovo intrinzično vrednost.

Kako je filozofija postala moj način življenja?

Naj zaokrožim in se vrnem na začetek. Filozofija me ni vodila le v razmišljanje o svetu, temveč tudi o sebi in o tem, kakšen je moj odnos s svetom. Seveda so ob tem eksistencialna vprašanja o življenju, smrti in smislu neizbežna. Pa tudi etična – kaj pomeni živeti dobro življenje in kakšno je moje mesto v družbi? Ne predstavljam si, da bom kadarkoli našla dokončne odgovore, a filozofija me vodi, da se o tem

vedno znova sprašujem.

Po končanem študiju me je bilo strah. Večino življenja sem hodila v šolo, se učila, spoznava-la. Kaj pa zdaj? Bala sem se, da bom otopela, izgubila zanimanje in ostala zataknjena, postala zakrknjena. In ko sem se prebijala skozi to osebno krizo, mi je pomagala prav filozofija. Živeti kot filozof zame pomeni ostati radoveden, opazovati sebe in svet naokoli, vedno spraševati. Odkar ne študiram več, se nisem nehala učiti, nisem nehala brati in odkrivati novih stvari. Zadovoljna sem, da se lahko ukvarjam s pisanjem in sem pri svojem delu ustvarjalna. Ko gledam svoje študijske kolege, so se razpršili v vse smeri – kolegica je postala direktorica Radia Študent, druga je koordinatorica v mladinskem centru, številni so, tako kot jaz, svoje mesto našli na področju kulture, nekateri tudi sami ustvarjajo. No, moj najboljši študijski kolega pa je postal kmet. Še vedno skupaj filozofirava, zdaj na vrtu ob kozah in kokoših. Filozofija je za svobodne duše, filozofija skrbi za svobodo duše.

Trk

Konec leta 2022, pri mojih 25 letih, je izšla moja prva pesniška zbirka z naslovom *Trgetanje*. Ena prvih predstavitev knjige se je zgodila v Kotlovnici v Kamniku, kjer sem imel skoraj deset let prej kot dijak Gimnazije in srednje šole Rudolf Maister priložnost prvič brati svoje pisarije pred občinstvom na dogodkih slam poezije Pest besed. *Trgetanje* sva predstavljala z Lenartom Sušnikom, med publiko pa se je znašla tudi moja srednješolska profesorica filozofije Alenka Hladnik. Sicer sem se z njo slišal že mesece prej, ker je bila ena izmed oseb, ki je močno vplivala name v času odrasčanja. Podaril sem ji izvod svoje zbirke, tako kot svoji srednješolski profesorici slovenščine Stanislavi Židan in osnovnošolski knjižničarki Marti Grkman. Alenka je že takrat predlagala, da bi sestavil zapis o branju Nietzscheja, ker smo za maturo izbrali njegov spis *H genealogiji morale* in ker me še čaka magistrski izpit o njegovih vplivih na literaturo, a je zaradi moje raztresenosti trajalo eno leto, da nekaj spišem. Imel sem tudi pomisleke, ker filozofije ne berem pogosto (in tisto, ki jo, bi morda nekateri oklicali za poljudno), obenem pa se kot dvopredmetni magistrski študent primerjalne književnosti in anglistike ukvarjam večinoma z lepomisjem. Objavljeni zapis na pobudo moje filozofske mentorice iz preteklosti pa bi mi vseeno veliko pomenil, zato sem opustil zadržke in se spravil k pisanju. Odločil sem se tudi, da bom raje napisal refleksijo in ne eseja o Nietzscheju, ker se mi ne zdi, da sem ga dovolj bral (izpit me po enem letu še vedno čaka) ali da sem dovolj več v filozofiji. Razmišljal sem, na kakšen način naj zapakiram svojo refleksijo, da ne bo preveč suhoparna in dnevniška – odločil sem se za stil, podoben temu v avtofikijskem romanu Dijane Matković *Zakaj ne pišem* in v aforistični zbirki Emila Ciorana *The Trouble with Being Born*. Njun slog povezuje raba kratkih pripovedi in meditacij, ločuje pa ju vsebina, saj se Cioran

bolj ukvarja z bivanjskimi temami, Matković pa z družbenimi. Oblika krajših zapisov mi je blizu tudi zato, ker v poeziji uporabljam prozne prijeme. Pri Dijani Matković mi je všeč tudi, da se rada sklicuje na literarne in neliterarne vplive na svoje mišljenje in pisanje, zato njeno delo bogatijo raznovrstni citati. Raba teh v literaturi lahko služi kot poklon zavednim vplivom, lahko pa deluje kot ponašanje ali snobizem (tak komentar sem od enega izmed prvih bralcev dobil na rokopis svoje druge zbirke, zato se moram mogoče v tem še izboljšati – ta zapis je odlična priložnost za vajo). Obstaja pa še ena past – če je citat, ki ga navedeš, preveč pust ali prazen, lahko s tem znižaš kakovost svojega dela. V vsakem primeru je sklicevanje na dela drugih nevarno početje, ki lahko vodi v polomijo.

*

*Zdaj je čas, da tiho si priznaš,
da si prelepa
za poraz.*

Jan Plestenjak (pesem »Prelepa za poraz«)

*

Po osnovni šoli sem se vpisal na družboslovno smer kamniške gimnazije. Kot priden osnovnošolec sem razmišljal, ali bi se vpisal na kako šolo v Ljubljani, a sem se predvsem zaradi strahu pred spoznavanjem novih ljudi, ki so ga pogojevali socialna anksioznost in panični napadi, odločil za GSŠRM, saj je večina mojega razreda izbrala to gimnazijo. Zgodil se mi je tudi preobrat – vse manj me je zanimalo naravoslovje in vse bolj družboslovje, verjetno ker mi je vzpostavljanje odnosov z ljudmi predstavljalo tak napor. Na družboslovni smeri sem imel to srečo, da se je na urniku pojavila tudi filozofija. Prvi vtisi o profesorici Hladnik, ki se jih spomnim, so bili, da je stroga in načelna (slednja beseda je vljudni nadomestek besede »trmasta«). Po hodnikih šole je bila znana kot ekstravagantna in je med dijaki in dijakinjami vzbujala močne čustvene odzive. Ne maram

dolgčasa, zato je pri meni takoj vzbudila zanimanje.

Imel sem težave s spanjem in raje sem bil buden ponoči kot pa podnevi, zato sem se med šolskimi urami pogosto boril s težkimi vekami, a spomnim se neke ure filozofije, ko sem v polspancu slišal Alenko vzneseno pripovedovati: »... in potem je zalučal penis čez morje!« Če se prav spomnim, je razlagala mit o rojstvu Venere, a poanta moje izkušnje je, da je Alenka mojo pozornost takoj preusmerila nazaj v razred. Kot profesorica je uporabljala raznovrstne prijeme, da je snov naredila zanimivo tudi za tiste, ki jih to ni zanimalo. V tretjem letniku sem izbral filozofijo kot izbirni maturitetni predmet in s priprav na maturo se spomnim dogodka, ko je iz razočaranja nad neko našo petkovo (in splošno najstniško) apatijo, neodzivnostjo in nedelavnostjo iztegnila roki v stran in vzkliknila: »Križali ste me!« Ščasoma sem spoznal, da so njene provokacije v razredu manj diogenske in bolj sokratske. S svojimi izjavami in dejanji je želela spodbujati dialog, predvsem pa razmislek. Večkrat nam je tudi direktno povedala, da nas trenutni šolski sistem ukaluplja ter zatira kreativnost in kritično misel. Ker njen pristop ni bil tradicionalen (in tudi v sporu s sistemom, v katerem je učila), so bili odzivi dijakov (in včasih tudi profesorjev) na njeno delovanje ostri.

*

Hannah Gamble je za spletno platformo *Poetry Foundation* leta 2013 pisala o svojih izkušnjah poučevanja kreativnega pisanja. Opazila je veliko razliko med kreativnostjo otrok, ki še niso dopolnili 10 let, in tistih, ki vstopajo v sekundarno stopnjo izobrazbe. Dejstva, da po njenih izkušnjah srednješolci pogosteje ustvarjajo prežvečene in klišejske pesmi, ne pripisuje eksplicitno izobraževalnemu sistemu, ampak predvsem procesu socializacije in pridobivanju znanja, kako jezik deluje in kaj so njegove omejitve. Zapis pa zaključí s tem, da je namen poezije, da te omejitve pozabimo.

V članku so se mi zdeli primeri napisanih pesmi zelo zanimivi. Nekaj sem jih prevedel in jih bom navedel tu, začeni s pesmimi starejših otrok. Upam, da bo preskok na pesmi mlajših otrok v seznamu dovolj očiten, da ga ne izpostavljam:

Barack Obama v Beli hiši.

Lahko čutim navdih.

Ga čutiš ti?

Šepetanje o

skriti zaljubljenosti se razpleta.

Zdaj se počutim varno z dvignjeno glavo.

Ujet sem v tej luknji,

iz katere se ne morem prebiti.

Odšel je pust zimski veter,

ki je hudo zibal, in upognjen si rekel,

»Oče, oče.«

[V pesmi o nedavni smrti sorodnika]

Moj brat je šel dol/ do reke

in nanesel blato.

[V pesmi o neozdravljivi bolezni]

Počutim se obremenjen

in okušam mleko.....

Momljam, »Prosim,

prosim zbeži.«

A živi tam, kjer živim.

Mir bodi pesem,

srebrna luža žalosti.

[V pesmi o življenju kot o filmu]

Zbor vstopi in režiser zakriči

'Pojte z več groze!!!'

*

V nasprotju s profesorjem, ki nam je na projektorju kazal Kubrickovo *Vesoljsko odisejo* zato, da je lahko zadremal, je Alenka v razredu projicirala posnetke iz koncentracijskih taborišč zato, da je pozorno spremljala platno in naše odzive. Do takrat smo seveda vsi že videli prizore in podobe iz druge svetovne vojne, a priznam, da sem zaradi Alenke prvič videl tako ekspliciten prikaz genocida. Če se prav spomnim, smo bili med odmorom po tej uri bolj tihi kot po navadi.

*

Prej sem omenil Lenarta Sušnika, ker sem ga pred svojo predstavitev zbirke v Kamniku prvič srečal v srednji šoli. Do zdaj je bil verjetno najbolj odmeven njegov projekt urejanja antologije mlade slovenske poezije, pri kateri je kot urednik sodeloval tudi Vid Karlovšek. Antologija *Bog si ga drka na nas*, ki je izšla pri isti založbi kot moja knjiga, torej pri Črni skrinjici, je zaradi naslova dvignila veliko prahu – od protestnih peticij do neodobravajočih tvitov politikov. Ko sem posledično spoznal Lenarta, sem se spomnil najinega prvega pogovora, ki se je zgodil pred branjem v kamniški Kotlovnici približno osem let nazaj. Jaz, Lenart in še neki fant smo kadili pred vhodom in onadva sta si izmenjavala dobre vice. Želel sem se pridružiti in sem pomislil, da moram povedati nekaj neslanega, ker to po navadi vžge v Kamniku. Rekel sem: »Kako se reče seksu v koncentracijskem taborišču?« Počakal sem dve sekundi, kot se spodobi, in dodal: »Holokavs.« Nista se zasmejala in nerodno sem šel čakati pod oder.

*

Vrstnicam, s katerimi sem se družil med najstniško puberteto, je bilo skupno, da so in smo uživali v črnem in »toaletnem« humorju. Oboževali smo risanki *South Park* in *Family Guy*, vee *Happy Tree Friends* na YouTubeu, serijo filmov *Film, da te kap* in podobne paro-

dije. Verjetno smo bili premladi, da bi razumeli občasen kritični naboj nekaterih šal. Bolj smo bili veseli, da lahko gledamo (na primer) risani prizor, v katerem ksenomorf iz *Osmega potnika* raztrga Božička. Kot v vsaki generaciji in vsepovsod smo se našli taki, ki smo tekmovali, kdo bo bolj žaljiv in ogaben, in se ob tem krohotali. Z leti in s spoznavanjem novih ljudi ali z branjem pa se je večina naučila tudi, da vsaka šala ni povsod dobrodošla, niti ni dovolj dobra ali premišljena, da se jo izusti. Opazil sem (vsaj v svojem krogu ljudi), da je vulgaren (občasno tudi obešenjaški) humor izhajal iz nekega upora formalnosti in vljudnosti, ki jih zahtevajo raznorazne institucije, skozi katere smo šli kot otroci. Glavni vzrok zanj pa je zagotovo otročja naivnost.

V mnogih stvareh v našem življenju nismo videli smisla in veliko lažje se je s takimi občutki spopadati skozi »zajebancijo« in ne z odkritim pogovorom. Na trenutke se mi zdi, da je tudi današnja primarna kultura izražanja posledica nekega nihilizma. To opažam (tudi pri sebi) zaradi nenehne rabe samoironije, sarkazma in cinizma. Vse, kar daš svetu, mora iti skozi nekaj plasti samorefleksije in zaničevanja samega sebe. Nekateri za to krivijo razvrednotenje tradicij in opuščanje vere, a se ne strinjam preveč s predlogom, da bi se morali vračati k Bogu, vsaj ne prek takih verskih institucij, kot jih imamo na Zahodu.

*

*I would beg to disagree,
but begging disagrees with me.*
Fiona Apple (pesem »Under The Table«)¹

*

Ko sem prej omenil »našo« lenobo, bi moral biti bolj natančen. Na pripravah na maturo smo bili družboslovci bolj problematični. Dijakinje in dijaki z naravoslovne smeri so bili bolj vestni,

¹ Apple uporabi igro besed v angleščini, ki pomeni le: »Ne strinjam se in ne bom se prerekala.«

točni in pridni. Ko smo izbirali vsebinski sklop mature na filozofiji, smo družboslovci preglasili naravoslovce, zato smo se naslednji dve leti ubadali z etiko. (Če se prav spomnim, ni bilo nikogar z jezikoslovne, ekonomske, športne ali vzgojiteljske smeri.) Čeprav ne maram posploševanj, sem v našem letniku opazil določene razlike med nami in naravoslovci, ki so se zaradi razredne delitve na »naši« in »njihovi« le še poglobljale.

To je bilo najbolj očitno, ko smo se v baru zraven srednje šole (kamor ima menda tisti profesor, ki nam je vrtil Kubricka, zdaj prepovedan vstop) za sosednjimi mizami znašli v skupinah iz obeh smeri. Naravoslovci so umirjeno pili svoje kave in cedevite (ob petkih pivo), družboslovci pa smo žrli toaste in belo vročo čokolado, medtem ko smo si na glas (da bi nas le kdo slišal) pripovedovali pijanske in opolzke zgodbe preteklih vikendov.

Najbolj pomembna je bila provokacija, »fora«, upiranje zaradi nenehnega nezadovoljstva nad »vsem«, čeprav »vsega« niti nismo želeli povsem razumeti. Še zdaj se pogovarjamo o dogodkih, kot je bil ta, da je sošolka za en evro brez besed med uro matematike pretekla en krog po učilnici (tudi mimo profesorske mize), kolikor hitro je mogla. Krohotamo se ob spominu na profesorjev zmeden pogled, a zaključimo s tem, da smo bili »prfuknjeni« in da zaradi razredov, kot je bil naš, nihče od nas ne gre v profesorske vode. Morda nas je v zadnjem letniku vseeno našla pamet, ko smo vsi prepovedali sošolcu, da dvigne roko, ker je bil pripravljen za en evro nekaj dni pred esejem iz književnosti na maturi profesorico za slovenščino vprašati: »Katere knjige so letos na maturi?« Če se prav spomnim, je roko že skoraj iztegnil, ko mu jo je nekdo povlekel nazaj dol.

Ko razmišljam o času srednje šole, se spomnim, da so naravoslovci (spet posploševanje, a še vedno se ne morem otepsti srednješolske plemenske mentalitete) opazili podobne probleme v sistemu kot mi. Verjetno so jih tudi bolje

razumeli. Tudi njihov pristop k filozofiji ni bil osnovan na impulzivnih vtisih na prebrano gradivo, ampak na razmisleku. Ostal mi je vtis, da so to ljudje, ki problem podrobno analizirajo in ga potem poskušajo spremeniti od znotraj. Naš krog pa je bil dovzeten samo za rušenje. Morda se mi zato še zdaj zdijo angažirani »spreminjanja in izboljševanja« kakršnihkoli pokvarjenih sistemov obsojeni na razočaranje.

V osmih letih, odkar sem maturiral in spoznal več ljudi in delovanje alternativnih scen, se mi je obenem zazdelo, da včasih uporniki, ki so sprejeti v središče ali so priznani ali se infiltrirajo, izgubijo notranji kompas. Dezorientirani in navajeni upiranja morajo novo pozicijo uskladiti s svojimi načeli, ki so jih gradila leta zunajga nepriznavanja in zavračanja. Tudi sam sem svojo poezijo dojemal kot uporniško in obrobno. Domneval, da bo taka ostala, dokler mi ni Društvo slovenskih pisateljev na Slovenskem knjižnem sejmu podelilo nagrado za najboljši literarni prvenec leta, kar mi je odprlo nešteto možnosti. Lagal bi, če bi rekel, da društvu nisem hvaležen, nekaterim njihovim vprašljivim preteklim dejanjem in izjavam navkljub. Začel sem več razmišljati o tem, kaj zagovarjam, in manj o tem, čemur se upiram.

*

Odločil sem se, da ne bom nikomur več nasprotoval, saj sem opazil, da na koncu vedno postanem podoben svojemu najnovejšemu sovražniku.

E. M. Cioran (*The Trouble with Being Born*)

*

S prijateljem, ki študira medicino in s katerim sva se bolj povezala, ko sem mu povedal, da je bila ena pesem v moji nagrajeni zbirki napisana o njem, sem se neke noči daleč čez polnoč pogovarjal o umetnosti. Kot naravoslovec in boljši poznavalec filozofije kot jaz ima zelo izdelana mnenja, zato sem ga težko prepričeval, da mora tudi literaturo dojemati kot umetnost. Poskušal

sem slediti njegovim mnogim argumentom o naravi znanja in vlogi intuicije pri umetnosti (zaradi katerih glasbo in slikarstvo lahko dojema kot umetnost), a se mi je zdelo, da daje prevelik pomen recepciji in premalo produkciji umetnosti ter da sam pri sebi umetnosti še ni demistificiral, kot jo je večina umetnikov, ki jih cenim (morda potrebujemo Boga). Tam nekje, ko se on zaradi utrujenosti ni mogel spomniti besede »intrinzično« in jaz ne »premeditirano« (oba sva žrtvi anglizmov), sva vsak pri sebi zaključila, da je on »preveč verjel strukturalistom«, jaz pa da sem preveč determinističen, in šla spat.

*

Kot sem zapisal, filozofije nisem dovolj bral. A Alenkina srednješolska filozofija mi je vseeno dala nekaj podlage, ki mi je pomagala pri najrazličnejših življenjskih izkušnjah – verjetno še najbolj pri študiju primerjalne književnosti, a tudi pri razumevanju nekaterih nevidnih tokov družbe in (meni) tujih svetovnih nazorov posameznikov. Vedno sem iskal tudi mentorstvo in skupnost, in kadar sem ju našel, mi je to ogromno pomenilo. Alenka nas je, nekatere izmed tistih, ki smo izbrali filozofijo za maturitetni izpit, posvojila kot »svoje filozofe« in prek občasnih elektronskih pošt vedno opozarjala na možnost za ponovni stik. Nekateri smo to izkoristili, in ko sem po več letih od mature spet potrkal na vrata njene učilnice na kamniški gimnaziji, sem se spomnil, da tudi v mojih gimnazijskih časih ni bilo nenavadno, da je Alenko med uro filozofije prišel pozdravit kak bivši dijak. Leta kasneje sem jaz tisti, ki trka, Alenka pa je še vedno tam in bije svojo bitko.

Miha Andrič

Olimpijada v Olimpiji

Po tem, ko je v letih 2020 in 2021 *Mednarodno filozofsko olimpijado* (IPO) organizirala Slovenija in lani Portugalska, je bila 31. izvedba tega mednarodnega tekmovanja in filozofskega simpozija za srednješolce v Grčiji, v Olimpiji. Dogodka se je udeležilo 100 dijakov in 90 učiteljev filozofije iz 49 držav. Slovenijo so tokrat zastopali Zigi Omerzel (dijakinja Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer), Maj Bijol (dijak Gimnazije Kranj), Marjan Šimenc (ocenjevalec) in Miha Andrič (vodja delegacije in glavni ocenjevalec na IPO).

Organizatorji letošnjega dogodka – *Oddelek za filozofijo* na Univerzi Patras, *Harvardski center za helenistične študije* in *Društvo za promocijo učenja* – so pripravili bogat program predavanj in delavnic. Glavna tema dogodka je bilo vprašanje pravičnosti v tekmovalnem okolju. Udeleženci so se lahko udeležili naslednjih predavanj oziroma delavnic:

Hans Lenk: Can it be fair to play foul?

Miha Andrič: Fairness in economic competition

Evgenia Mylonaki: Fairness, gender and intersectionality

Floris Velema: Debating ethics in the classroom

Michael Paroussis: Olympian Philosophy
– From Pyrrho to Kondylis

Stelios Virvidakis: Pyrrho and the Sceptical Legacy

Panagiotis Christias: The Pyrrhonian Function of Power in Kondylis' Relativist System

Sergio Imparato: Natural Gifts and Moral Obligations.

Dijaki in dijakinje, ki so se preko nacionalnih izbirnih tekmovanj uvrstili na dogodek, so pisali eseje na štiri naslove. Ocenjevalci so letos podelili 14 medalj, zlato medaljo pa sta prejela dijaka iz Srbije in Finske. Slovenska predstavnika se tokrat nista uvrstila med dobitnike priznanj. Za pokušino pa v reviji objavljamo prevod eseja Zigi Omerzel.

Prihodnje leto, maja 2024, bo filozofska olimpijada na Finskem. Tja se bosta lahko uvrstila po dva dijaka iz vsake sodelujoče države.

Esej na temo morale

V enem svojih najbolj razvpitih del pisatelj Fjodor Mihajlovič Dostojevski postavi pod vprašaj to, česar se do njega skorajda nihče ni domislil vprašati. Delo je *Zapiski iz podpodja*, v katerem na slabih 300 straneh brezimni glavni junak z vzdevkom Podpodni človek kritizira najbolj splošno veljavna in sprejeta prepričanja o morali. Ne poskuša vzpostaviti njenih pravil, raje se postavi zoper obstoječa in s tem postavi vprašanje, ali morala lahko obstaja – in, ali bi sploh smela.

Lahko si je zamisliti, zakaj skorajda ni primera, v katerem bi kdo zastavil ta vprašanja verodostojno. Dotlej so bili ugovori morali izključno egoistični in v večini naslovljeni s hedonističnega stališča, ki ga je bilo zlahka ovreči. To je vodilo do uveljavitve deontologije kot sredstva za definiranje moralnih pravil, ki jih vsi lahko in bi jih morali potrjevati. Friedrich Nietzsche kritizira to težnjo v svojem delu *Onkraj dobrega in zlega*, rekoč:

“Science of Morals» hitherto, strange as it may sound, the problem of morality itself has been omitted: there has been no suspicion that there was anything problematic there! That which philosophers called “giving a basis to morality,” and endeavoured to realize, has, when seen in a right light, proved merely a learned form of good faith in prevailing morality, a new means of its expression, consequently just a matter-of-fact within the sphere of a definite morality, yea, in its ultimate motive, a sort of denial that it is lawful for this morality to be called in question – and in any case the reverse of the testing, analysing, doubting, and vivisection of this very faith.

Nietzsche trdi, da je »znanost morale«, kot jo imenuje, problematična, saj stremlje k

nadaljnji definiciji in krepitvi morale. V tem eseju bom zagovarjala trditev, da mora biti morala postavljena pod vprašaj in raziskala posledice takšnega neutrudnega dvoma. S tem namenom bom storila prav to in raziskala nekaj izmed uveljavljenih etičnih pogledov – Sokrata, utilitaristov in Immanuela Kanta – vsakega v odnosu do *Zapiskov iz podpodja* in z argumenti zoper determinizem. Ne bom se posvetila kritiki njihovih moralnih sistemov, temveč pogojem, ki jih zagovarjajo za utemeljitev svojega obstoja. Tovrsten neutruden dvom pa lahko pripelje do popolne ovrže morale, o čemer bom, v navezavi na filozofijo absurda, razpravljala v drugem delu eseja. V zaključku bom zagovarjala tezo, da morala mora biti postavljena pod vprašaj ne glede na naše stališče, ki podpira neko teorijo ali pa je popolnoma skeptično.

Kritika vzpostavljene morale

Skozi nekaj primerov zagovorov in formulacij morale bom skušala utemeljiti, zakaj jo je treba postaviti pod vprašaj, vsakega bom povezala z deli kritike morale v *Zapiskih iz podpodja*.

a) Sokrat

Sokrat se v Platonovi *Državi* z mlajšim moškim zaplete v burno debato o morali. V njej Sokrat na koncu dokaže, da tisti, ki ne razume, zakaj naj bi ravnal moralno, preprosto ne razume morale same. Zagovarja, da naj bi kdorkoli, ki je pri zdravi pameti, tako z altruističnega ali egoističnega stališča želel biti moralen. Mladi mož trdi, da je bolje biti nemoralen, saj takšno ravnanje posamezniku na koncu prinese več ugodja. Vsak v življenju doživlja krivice in jih povzroča. Pravi, da doživljanje krivic prinese več bolečine in povzročanje krivice več koristi – recimo, ugodja. Torej je bolje biti krivičen in nemoralen. Pravičnik, na primer, trdo dela in za poplačilo prejme zgolj svojo običajno plačo – in še ta je morda prenizka zaradi krivičnosti drugih. Ta pa, ki ne dela in namesto tega dobi

denar z izkoriščanjem drugih, povzroča krivice, a na koncu živi, po presoji mladega moža, boljše življenje. Sokrat temu ugovarja, rekoč, da bo nemoralno ravnanje prineslo zgolj nered tako posamezniku kot družbi, v kateri živi. Nered in krivice, ki jih je povzročil, bodo, na koncu, škodili njemu samemu.

Gre za izjemno prepričljiv argument. Le če se posameznik obnaša moralno in je pravičen, lahko od drugih pričakuje istovrstno ravnanje. Seveda bi mu bilo bolj po volji, da so drugi pravični do njega, torej bo sam pravičen do njih – tako se izogne neredu. Pridemo do zaključka, da je moralnost edina možnost, ki jo lahko uporabi razumni posameznik.

Prav takšen sklep kritizira Dostojevski. Če je moralnost edina izbira, ne gre več za izbiro, temveč za determinirano pot, ki ji mora slediti posameznik. Da, rečeno je, da bo, ko dospel do razumevanja morale, sam svobodno izbral moralno delovanje. A prav ta določenost izbire nam svobodno voljo odtuji. Posameznik postane zgolj izvajalec vnaprej določenih zakonov.

b) Utilitarizem

Utilitarizem v prid morale postavi zelo podooben argument kot Sokrat. Da bi vzpostavil utopijo, predstavi sistem, ki mu mora posameznik slediti, da bi deloval moralno. Jeremy Bentham, začetnik utilitarizma, ga je definiral takole: narava je človeštvu postavila dva gospodarja, ugodje in neugodje. Posameznik bo zmeraj stremel k ugodju in se ogibal neugodja. Torej so dejanja, ki proizvedejo največ ugodja, moralna, in tista, ki proizvedejo največ neugodja, nemoralna. Vzpostavil je sistem sedmih meril, s katerimi je mogoče razsojati o količini ugodja, ki ga določeno dejanje proizvede. Vsak posameznik naj bi si ogledal vse možnosti, ki so mu dane, in med njimi izbral tisto, ki obljublja največ ugodja. Ta merila upoštevajo tudi ugodje, ki ga to dejanje povzroči drugim – tako ima utilitarizem navkljub hedonistični in egoistični osnovi altruistični aspekt. Podobno kot Sokratov

argument se zdi na prvi pogled dobra moralna filozofija. Ta, ki sledi njenim načelom, bo skušal zagotoviti »največ dobrega za največ ljudi«. Vsi se lahko strinjamo, da je ugodje, no, ugodno, in si ga nedvomno želimo.

A tu Dostojevski zagovarja drugo vrednoto od užitka, obravnavo katere sem začela že v prvem delu eseja. Ta vrednota je svoboda. Pisatelj trdi, da bi posameznik zaradi le-te šel celo tako daleč, da bi ovrget vse užitke, samo da bi dokazal, da je svoboden. Kako to? Poglejmo, kako utilitarizem odvzame svobodo in zakaj bi bila prav ta posamezniku pomembnejša od vseh drugih vrednot. S Sokratovim argumentom smo dokazali, da bo tisti, ki jo razume, morali naravno sledil. Predpostavimo tu, da to drži in prenesimo argument na utilitaristično filozofijo, saj ta izvira iz podobne konsekvencialistične predpostavke. Utilitarizem trdi, da bi morala obstajati možnost izračuna količine ugodja, ki ga narekuje vsako posamezno dejanje, in potemtakem ravnati v skladu s tem. Ljudje, seveda, nismo vsevedni in nam ne more biti znana točna količina potencialnega ugodja in neugodja, a večinoma o tem lahko sklepamo iz prejšnjih izkušenj in jo predvidimo z racionalno presojjo. Bistvo ostaja isto – na koncu imamo zgolj eno moralno in smiselno pot, ki so jo bile določile nam zunanje okoliščine in ne mi sami. Vse, kar je bila zares naša osebna odločitev, je to, da bomo ravnali moralno – in še to je, če verjamemo Sokratu, dano dejstvo! Tako smo na koncu oropani svobodne volje, individualnosti in samoizražanja. Vse, čemur smo podložni, so številke.

Prav individualnost in samoizražanje sta, trdi Dostojevski, vrednoti, ki ju bo na koncu izbral posameznik. Če ima varnost in so vse njegove potrebe izpolnjene, je njegova edina dolžnost podrejeni se nekemu sklopu pravil, bo storil nekaj najbolj gnusnega, le da bi dokazal, da ima svobodno voljo in ni le »tipka na klavirju«, kot je uporabi izraz v noveli. Tako se soočimo z vprašanjem determinizma. Ta tu ni zastavljen po običajni definiciji, saj v našem primeru

posameznik še zmeraj poseduje svobodno voljo. A ker je zatrjeno, da bo nedvomno izbral le določeno pot, lahko trdimo, da gre še zmeraj za obliko determinizma: ne moremo izbirati svojih dejanj, saj so ta prek vzroka in posledice že predeterminirana ali z naravnimi zakoni ali, v našem primeru, moralnimi zakoni. Težava determinizma je, da popolnoma prezre občutek individualnosti, ki nam je vsem lasten, in notranjo potrebo po samoizražanju. Brez teh so naša dejanja konec koncev popolnoma brez pomena, saj jih bodo določila nam zunanje sile.

Lahko bi trdili, da bi se posameznik glede na možnosti še zmeraj odločil ravnati skladno z moralo, žrtvujoč svobodno voljo, da bi živel ugodnejše življenje. S to trditvijo se ne strinjam. Predstavljajte si sledeče: posameznik je preklet – vsaka njegova želja se takoj izpolni. Na prvi pogled ni videti kot prekletstvo, a moramo se ustaviti za trenutek in si zamisliti tako življenje. Vsi dosežki, vse materialne dobrine, vsak medosebni odnos bi izgubil vso vrednost, vse postane samoumevna danost. Podobno drži v »moralnem determinizmu« – vsa naša dejanja izgubijo vrednost, saj ne izhajajo iz nas, temveč iz zunanjih dejavnikov. Vrednosti nima niti naša odločitev delovati moralno, saj je bila prav tako predeterminirana.

c) Kategorični imperativ

Immanuel Kant je za nekonsekvencialistično definicijo morale moral pogledati nanjo z drugega zornega kota, ki ga moramo za nadaljevanje tega eseja prav tako obravnavati. Njegova morala se osredotoča, v nasprotju z utilitarizmom, na ohranjanje posameznikove avtonomije. Trdi, da je to, kar nam omogoča avtonomnost, um, saj nanj ne vplivajo zunanje razmere in čustva. Definirajoč edino možno resnično avtonomno moralo kot tako, ki je popolnoma neodvisna od napačne osebne presoje in odvisna le od uma, vzpostavi tezo, da je moralno dejanje le tisto, katerega maksima bi lahko hkrati bila univerzalni zakon. Kar to pomeni, je, da mora biti sleherno naše dejanje

– na primer laganje – formulirano kot tako: vsi lahko lažejo. Če vsi lahko lažejo, pride do paradoksa, saj če ob izjavi nekoga naravno ne moremo pričakovati, da je resnična, in nam tako pričakovanje tudi preide iz navade, komunikacija izgubi pomen in s tem tudi resnica in laž – tako maksima ne more držati. Kant nadalje, da bi zares osvobodil moralo vpliva strasti, poudari, da mora biti motivacija za dejanje striktno zgolj racionalno hotenje ravnati moralno, saj ob moralnem ravnanju, ki je v skladu z umom, uveljavimo svojo avtonomijo. Pomnite, da gre tu zgolj za poenostavljeno razlago Kantove morale, saj je okrnjena vseh elementov, ki niso bistveni za ta esej. Pomembno pri Kantovi morali je to, da se osredotoča na avtonomijo in tako na videz sovпада s prejšnjo trditvijo, da bo posameznik zmeraj stremel k osebni svobodi. A Nietzsche ji nasprotuje, rekoč, da iz posameznika naredi zgolj sužnja razumu. Podobno kot v prejšnjih primerih je mogoče trditi, da je um zgolj zunanji dejavnik, saj vsi logični sklepi, ki so privedli do definicije moralnih dejanj, obstajajo *a priori*, neodvisno od nas. Um je tisti, ki determinira naša dejanja in ne mi sami.

Posledice

S tem, ko smo tri uveljavljene argumente v prid morale postavili pod vprašaj, smo dokazali, da je o njej zares mogoče dvomiti. Verjamem, da lahko gremo še dlje in zatrdimo, da o njej moramo dvomiti, saj bi drugače izničili sam smisel filozofije. A če ta skeptični proces zlahka pridemo do zaključka, da gotove morale ni. Ko vse postavimo pod vprašaj, spoznamo, da obstaja mnogo različnih moralnih teorij in vsaka trdi, da je njena predpostavka resnična, vsaka jo zagovarja, vsaka definira, kaj morala resnično je, a vse so na koncu pomanjkljive. Ne moremo zares vedeti, kaj morala je in čemu naj bi sledili. Vsak argument za moralno ravnanje je mogoče ovreči. Tako vstopimo v stanje absurda.

Albert Camus je opredelil absurd kot razkol med našim stremenjem k razumevanju in nedoumljivostjo brezbriznega vesolja. Želimo

razumeti moralo, a bolj, ko se vanjo poglobimo, bolj nam je jasno, da to ni v naši moči. To pripelje do zaključka, da ni nikakršne višje sile, ki bi lahko definirala dobro in zlo, prav in narobe, moralno in nemoralno. To »višjo silo« lahko pojmuje kot um, kar je storil Kant, ali pa kot Boga – v vsakem primeru ima enak pomen.

Ustavimo se za trenutek in odstranimo Boga kot možno višjo silo, ki bi lahko podala pravila morale. Po Evtifronu, ki se je prvi zavedel težave, se imenuje naslednja dilema: če naj Bog postavlja pravila morale, mora biti vseveden (kako drugače bi vedel, kaj morala je), vsemogočen (kako drugače bi sodil o dobrem in zlem) in dobrotljiv (kako drugače bi definiral dobro kot zaželeno in zlo kot nezaželeno). A ozmimo se v svet – zlo obstaja. Če bi bil Bog dober, vsemogočen in vseveden, ne bi dovolil, da zlo obstaja. A obstaja – zato je Bog dober, vsemogočen in vseveden, in zato je Bog dober, vsemogočen in vseveden, in zato je Bog dober, vsemogočen in vseveden. Lahko celo trdimo, da nas Bog ne more soditi kot nemoralne, saj bi lahko – če bi bil vsemogočen v ustvarjanju dobrega in zlega, definirajoč dobro kot zaželeno in zlo kot nezaželeno, v svoji vsemogočnosti, če je zlo zares nezaželeno in je on tisti, ki odloča, kaj je zaželeno in kaj nezaželeno, in je zlo zanj nezaželeno – preprosto preprečil obstoj zla – torej je nemogoče, da obenem obsoja zlo in dovoli njegov obstoj. Potemtakem ne more biti kazni za nemoralno ravnanje in ne more biti ne raja ne pekla. V romanu Dostojevskega *Bratje Karamazovi* se Ivan Karamazov upre Bogu, saj ne more sprejeti takega, ki bi dopustil obstoj zla. Ne more sprejeti zla kot potrebnega. Četudi bi bilo tako, da bi se resnica razkrila in bi vse imelo smisel – če je cena nebes trpljenje nedolžnih, jih ne želi. A prav z zanikanjem Boga zaradi svojega občutka morale potrdi svoj znani izrek: »Vse je dovoljeno.« Tako tudi on vstopi v absurd. Hlepi po morali in potrjuje, da je ni.

Camus je zapisal, da je, če nič ni resnično in nič nima pomena, vse dovoljeno. V *Upornem človeku* skuša, na koncu neuspešno, priti do

končne rešitve, razrešiti vprašanje umora. V prav tem delu poudari, da imamo ljudje določene vrednote za neodtujljive – to so naša svoboda, naša individualnost, naše samoizražanje. Dejstvo, da se upiramo, kaže, da imamo občutek za prav, drugače se ne bi mogli upreti temu, kar imamo za narobe. A vsak nadaljnji poskus točne opredelitve prav in narobe ter potemtakem moralnega in nemoralnega se zdi jalov v absurdnem stanju. Zmeraj stremimo k temu, da bi razumeli, a nikdar zares ne moremo. A tudi s tega stališča bi trdila: treba se je spraševati. Morda ni točne resnice, a prenehati preizkušati, analizirati, dvomiti in razčlenjevati bi bilo isto kot sprejeti dokončno resnico. Naj citiram Camusa: »*The struggle itself towards the heights is enough to fill a man's heart.*«

Naj povzamem svojo pot. Postavila sem tezo, da morale same ne smemo imeti za samoumevne in predstavila napake v trditvi, da je edino naravno/racionalno slediti ji. To sem demonstrirala na dveh primerih konsekvencialistične morale – Sokratove, kot jo je predstavil Platon, in utilitarizma – in ene nekonsekvencialistične – Kantovega kategoričnega imperativa. Dalje sem pokazala, da izvor morale ne more biti Bog. Hlepenje po morali in vedenje, da je vsaka njena definicija nepopolna, vodi v absurd. Sprijaznjenost z nemogočnostjo resnične definicije morale se lahko zdi kot razlog, da se o njej ne sprašujemo. Na koncu sem dejala, da imamo navkljub možnosti popolne ovržbe morale notranji občutek za prav in narobe ali pa vsaj za nekaj, kar nam je neodtujljivo. Ergo – nadaljevati moramo s tem jalovim spraševanjem, četudi nam je znano, da ne bomo nikdar dospeli do končnega odgovora. Prenehati in se zadovoljiti z dejstvom, da nikdar ne moremo vedeti, bi bilo isto kot sprejeti nepopolno teorijo kot sveto resnico. Ubrali smo pot, a nismo dospeli do njenega konca, saj tega bržda sploh ni. A niti tega ne moremo vedeti zatrdno.

Poročila in obvestila

Poročilo s 16. državnega tekmovanja v pisanju filozofskega eseja

V letošnjem šolskem letu poteka natanko 20 let, odkar smo organizirali prvo državno tekmovanje v pisanju filozofskega eseja. Takrat smo veliko govorili o prenovi poučevanja v srednji šoli, o novih načinih dela, čeprav je prenova poučevanja filozofije tedaj trajala že celo desetletje. Leta 2003 so se torej dijaki in dijakinje že deset in več let učili samostojno in ustvarjalno misliti ter presojeti o temeljnih vprašanjih človeka in sveta, družbe in narave. To je bil čas, ko smo se zelo trudili s kritičnim mišljenjem in iskanjem različnih možnosti, da bi dijaki dejansko, v razredih pri pouku filozofije, razpravljali, poslušali argumente drugih, spoznavali lastne ideološke pristranosti ipd. Ker vseh teh ciljev nismo mogli uresničiti kar čez noč in zlasti ne ob pičlo odmerjenih urah za pouk filozofije, smo začeli organizirati občolske dejavnosti: filozofske klube, tabore in tudi tekmovanje v pisanju filozofskega eseja.

Sčasoma smo dosegli, da je bilo tekmovanje vpisano v koledar šolskih tekmovanj, spisali smo statut tekmovanja in vse, kar je bilo potrebno, čeprav se je kasneje, zlasti pa v letih epidemije koronavirusa, nekaj od tega izgubilo in bomo morali znova poskrbeti, da bo vse tako, kot je bilo, in da bo zanimanje za tekmovanje vsaj takšno kot leta 2003.

Na prvo tekmovanje se je namreč prijavilo okoli sto dijakov iz osemnajstih gimnazij, tako da smo morali zaradi objektivnih razlogov omejiti število tekmovalcev iz posamezne šole. Tokrat teh težav (na žalost) nismo imeli. Šestnajstega

tekmovanja se je udeležilo 30 dijakov in dijakinjin iz 13 gimnazij. Gimnazije, ki so se udeležile tekmovanja, so bile:

II. gimnazija Maribor, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, Prva gimnazija Maribor, Gimnazija Ravne na Koroškem, Gimnazija Kranj, Škofijska klasična gimnazija, Gimnazija Šentvid, Gimnazija Ptuj, SVŠGUGL – umetniška gimnazija, Šolski center Postojna, Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana, I. gimnazija v Celju, Gimnazija Bežigrad.

Dijakinje in dijaki so lahko izbirali med desetiimi naslovi, ki so bili zamišljeni in razdeljeni v pet tem, podobno kot na splošni maturi iz filozofije. Naloga je bila napisati 600–700 besed dolg esej, v katerem je bilo treba problematizirati naslov in ga obravnavati iz dveh zornih kotov z ustreznimi pojmi in perspektivami.

Poglejmo si naslove:

VPRAŠANJE STVARNOSTI

1. Razpravljaj o trditvi: Človek je najprej neki projekt, ki se subjektivno živi, namesto da bi bil le pena ali gniloba ali cvetača (Sartre).
2. Vse izjave o človeški dejavnosti in tudi o tako imenovanem duševnem življenju je mogoče prevesti v opazovalne stavke o vedenju.

VPRAŠANJE SPOZNANJA

3. Razpravljajte o trditvi: Trditev, da so čutila vir vsega spoznanja, lahko pomeni, da so Platon, Descartes in drugi racionalisti preveliki optimisti.
4. Razpravljajte o trditvi: Če je temelj vseh razmišljanj o dejstvih sveta povezava

med vzrokom in učinkom, to povezavo pa spoznamo izključno izkustveno, tedaj so filozofske teorije, ki stavijo na spoznanje *a priori*, napačne (Hume).

VPRAŠANJE MORALE

5. Razpravljaj o trditvi: Tako kot orel v živalskem vrtu ni uspel kot orel, tudi človek, ki ne živi v skladu z vrlinami, ni uspel kot človek.
6. Razpravljaj o trditvi: Čeprav bi lahko kakšno kaznovanje nedolžne osebe povzročilo več sreče kot nesreče, je bolje sprejeti pravilo: nikdar ne kaznuj nedolžne osebe.

POSAMEZNIK IN SKUPNOST

7. Razpravljaj o trditvi: Človeštvo nima pravice izbrati utopičnega sistema, ki bi nadomestil spontano nastali tržno naravnan družbeni red.
8. Razpravljaj o trditvi: Družba, v kateri ljudje živijo le za svoje zasebne izbire in se ne predajo neki skupni stvari, ki presega njih same, ni svobodna družba.

FILOZOFIJA RELIGIJE

9. Razpravljaj o trditvi: Če je uro ustvaril urar, tedaj je oko, ki je tisočkrat bolj kompleksno kot ura, ustvarilo bitje, ki je tisočkrat bolj kompleksno kot urar – in to bitje je Bog.
10. Razpravljaj o trditvi: Prepričanje v Boga ni predmet razumskega dokazovanja, temveč je stvar osebne zavezanosti.

Tudi merila za ocenjevanje so bila podobna merilom za ocenjevanje na splošni maturi. Pri tem smo ocenjevalci, prisotni učitelji in učiteljice filozofije, najprej vse eseje prebrali dvakrat. Trinajst najboljših smo nato prebrali še dvakrat. Tisti eseji, ki so zbrali vsaj 80 točk, kar pomeni, da so jih štirje ocenjevalci ocenili z odlično oceno, so nato prejeli zlato priznanje; tisti, ki jih je vsaj en ocenjevalec ocenil z odlično, ostali trije pa s prav dobro, so prejeli

srebrno priznanje; eseji, ki so jim štirje ocenjevalci namenili prav dobro oceno, pa so prejeli bronasto priznanje. Nagrade so prejeli:

1. nagrada

Mojca Ravnik, II. gimnazija Maribor
Zigi Omrzel, Gimnazija Franca Miklošiča
Ljutomer
Karolina Lombergar, Prva gimnazija Maribor
Neža Brezovnik, Gimnazija Ravne na Koroškem
Alja Stražišnik, Gimnazija Ravne na Koroškem
Maj Bijol, Gimnazija Kranj

2. nagrada

Janina Franko Plestenjak, Škofijska klasična gimnazija
Ana Hodošček, Gimnazija Šentvid
Hana Geršak, Gimnazija Šentvid

3. nagrada

Jana Kuhar, Gimnazija Ptuj
Matic Pogorelec, II. gimnazija Maribor
Martin Zorman, Gimnazija Kranj
Tadej Skubic, Škofijska klasična gimnazija

Omenimo še, da smo vse nagrajene dijakinje in dijake obdarili z bogatimi knjižnimi nagradami, ki so jih prispevale številne slovenske knjižne založbe; da so tekmovalce in tekmovalke med čakanjem na rezultate tekmovanja kratkočasi dijaki in dijakinje Gimnazije Ravne na Koroškem, ki so zanje pripravili literarni dogodek pod vodstvom mentorice Lucije, in da smo vse goste pogostili s toplo malico.

Naslednje leto bomo pripravili že 17. tekmovanje v pisanju filozofskega eseja.

Andrej Adam

O novostih in preteklosti državnega tekmovanja

Letos je minilo 20 let od organizacije prvega srednješolskega *Državnega tekmovanja iz pisanja filozofskega eseja* na Gimnaziji in srednji kemijski šoli Ruše. Izvedeno je bilo kot projekt, ki je bil podprt s sredstvi, pridobljenimi na razpisu *Skriti zaklad* Ministrstva za šolstvo in šport ter s pomočjo Občine Ruše. Strokovni sodelavci pri izvedbi tega projekta so bili dr. Marjan Šimenc iz Pedagoškega inštituta, Mišo Dačić iz Zavoda za šolstvo Republike Slovenije, Alenka Hladnik iz Gimnazije in srednje šole Rudolfa Maistra Kamnik in Andrej Adam iz Gimnazije in srednje kemijske šole Ruše. Brskanje po arhivih nam pove, da so bili takrat dijaški eseji tudi izdani v zborniku *Filozofski eseji: državno tekmovanje v pisanju filozofskega eseja na GSKŠ Ruše 2003/2004*.

Brskanje po arhivih nam pokaže tudi fotografije srečnih dijakov in profesorjev na tekmovanju, ki se je leta redno odvijalo v organizaciji Andreja Adama na GSKŠ Ruše, Zvezi prijateljev mladine Maribor, v Pekarni in kasneje na Gimnaziji Ravne na Koroškem. Zatem so se organizacije Državnega tekmovanja iz pisanja filozofskega eseja lotili tudi na Gimnaziji Vič, na Škofijski klasični gimnaziji v Ljubljani ter na Gimnaziji Novo mesto. Do leta 2023, ko se je tekmovanje vrnilo na Gimnazijo Ravne na Koroškem, se je zvrstilo 16 tekmovanj, za katera se moramo zahvaliti kolegom profesorjem filozofije, ki so nase prevzemali breme promocije in organizacije ter skrbeli, da projekt ni postal golo primerjanje dijakov, temveč je ohranjal spodbujanje kritičnega razmišljanja dijakov, ki se prvič srečajo s filozofijo, poglobljeno razmišljajo o filozofskih pojmi, berejo in vadijo ter se dobro pripravljeni udeležijo tekmovanja, na katerem se družijo z vrstniki s podobnimi interesi, predvsem z ljubeznijo do razmišljanja in filozofije.

Tekmovanje iz pisanja filozofskega eseja se

morda komu zdi problematično – da filozofiji ne pritiče, saj spodbuja tekmovalnost v duhu neoliberalizma – vendar pa moramo sprejeti, da je filozofija del kurikuluma splošnega izobraževalnega programa, pa da je eksistenca našega predmeta odvisna tudi od tega, kaj smo sposobni dijakom ponuditi, da se bodo odločali za predmet. Na tekmovanju sodelujejo večinoma kandidati za maturo, zato je tudi odlična platforma za vajo pred junijskim dnevom D, ko morajo esej napisati za oceno.

Niti dijakom niti kolegom se ni bilo težko udeleževati tega tekmovanja, čeprav ponavadi tekmovanja ni spremljalo tisto, kar se sicer lahko zdi malenkostno, zgoraj omenjenim morda celo sporno, a spremlja večino srednješolskih tekmovanj iz znanja (ki torej temeljijo na vsebini predmetov, ki jih dijaki obiskujejo), nadarjenim dijakom pa omogoča nekoliko lažje shajanje v nadaljnjem izobraževanju – točke za Zoisovo štipendijo. Prav tako so bili vsi zagnani kolegi, ki so se kdaj lotili organizacije tekmovanja, prepuščeni sami sebi in so to počeli ljubitelsko in iz čiste dolžnosti do predmeta.

Po premisleku smo se odločili, da je za prihodnost tekmovanja dobro, da ga ne prepuščamo naključju in poskrbimo, da bo nagrada na tekmovanju lahko vnovčena tudi pri državnih institucijah, ki delijo finančna sredstva nadarjenim dijakom.

Tako je *Slovensko filozofsko društvo* na pobudo gimnazijskih profesorjev filozofije po 20 letih ustanovilo *Odbor za tekmovanja iz pisanja filozofskega eseja*, ki ga v mandatu od 9. 6. 2023 do 9. 6. 2025 sestavljajo dr. Andrej Adam, dr. Miha Debenak, dr. Tomaž Grušovnik, Aleš Kustec, Dora Lenart, Vida Otič, dr. Gašper Pirc, dr. Janez Pisk, mag. Matevž Rudl in dr. Marjan Šimenc.

Člani odbora so na svoji prvi seji sprejeli pravilnik, ki sta ga napisala Alenka Hladnik in Andrej Adam in je tekmovanje reguliral doslej, ki je usklajen s *Pravilnikom o sofinanciranju*

šolskih tekmovanj. S tem smo tekmovanje lahko uvrstili na koledar tekmovanj, v januarju 2024 pa ga bomo lahko prijavi za sofinanciranje s strani ministrstva in uspešnim tekmovalecem zagotovili prejem točk za Zoisovo štipendijo (kar se bo zgodilo tudi letos, vendar z drugim javnim virom sredstev), tekmovanju pa finančna sredstva za nadaljno kvalitetno izvedbo, s priznanji, nagradami in dobrim spremljevalnim programom. Prav tako odbor zagotavlja kontinuiteto tekmovanja, namreč zavezali smo se, da bo tekmovanje organizirano vsako šolsko leto in da se bomo za lokacijo izvedbe dogovarjali leto vnaprej. To bo omogočilo šoli gostiteljici dovolj časa za pripravo prostora in spremljevalnega programa, SFD bo lahko zagotovilo material in nagrade, komisija pa se bo ukvarjala le z razpisom tekmovanja, vsebino nalog in vodenjem ocenjevanja nalog. Tak način dela bo predvsem razbremenil profesorje, ki so tekmovanja pripravljali doslej in bili v procesu brez posebne podpore skupnosti.

Tako zadovoljni oznanjamo, da se bo v petek, 29. januarja 2024, odvijalo 21. šolsko tekmovanje, v petek, 29. 3. 2024 pa bo na Gimnaziji Ravne na Koroškem 17. državno tekmovanje v pisanju filozofskega eseja, s spremljevalnim kulturno-izobraževalnim programom za nadarjene mlade, ki znajo in si želijo kritično premisliti svet okoli sebe.

Dora Lenart

Študijsko srečanje 2023

Našega letošnjega študijskega srečanja, ki je bilo v četrtek, 17. 8. 2023, v prostorih Srednje šole Domžale, se je udeležilo petindvajset kolegov in kolegic.

V prvem delu srečanja je mag. Sofija Baškarad predstavila novosti o prenovi učnih načrtov za vrtec, osnovno šolo in gimnazijo, ki so bili nazadnje posodobljeni med letoma 2007 in 2011. V *Izhodiščih za prenavo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* so navedeni naslednji cilji:

- učne načrte horizontalno in vertikalno povezati oziroma uskladiti ter jih aktualizirati,
- učne načrte strukturno in terminološko poenotiti,
- prilagoditi obseg ciljev v učnih načrtih številu ur predmeta v predmetniku,
- ustrezno opredeliti cilje in standarde znanja ter povezave med njimi,
- v učne načrte predmetov umestiti skupne cilje programov osnovne šole in gimnazije,
- posodobiti in razširiti didaktična priporočila ter priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Člani naše predmetne kurikularne skupine so z udeleženci prediskutirali nekatere predvidene spremembe. Mag. Sofija Baškarad je predstavila predvidene spremembe modula A, dr. Tomaž Grušovnik in mag. Mare Štempihar pa predloge sprememb v maturitetnem sklopu (modul C).

V nadaljevanju je Renata Knap predstavila, kako se medpredmetno povezuje in vabi mlade, da jih filozofija nagovori pri športni vzgoji, angleščini, matematiki, zgodovini. Mateja Gregorič Jagodic pa je osvetlila medpredmetno povezovanje med filozofijo in slovenščino. Njun nabor oblik in metod medpredmetnega povezovanja filozofije z drugimi predmeti je velikanski in navdihujoč.

Srečanje se je zaključilo s predavanjem dr. Marjana Šimenca o kritičnem mišljenju pri pouku filozofije.

V sproščenem vzdušju in ob strpnem dialogu, kot pritiče profesorjem filozofije, ki so razmišljujoča skupnost, je prehitro minilo.

Sofija Baškarad



Pri tej številki so sodelovali:

Neža Ambrožič, magistrantka filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Miha Andrič, filozof in sociolog

Andrej Adam, profesor filozofije na gimnazijah na Ravnah na Koroškem in v Mariboru

Sofija Baškarad, svetovalka za filozofijo na Zavodu za šolstvo

Mateja Gregorič Jagodic, profesorica filozofije na Gimnaziji Moste

Ana Marija Grum, profesorica filozofije in učiteljica filozofije za otroke v vrtcu

Tomaž Grušovnik, profesor filozofije na Pedagoški fakulteti v Kopru

Alenka Hladnik, profesorica filozofije na GSŠRM Kamnik

Katja Huš, profesorica filozofije

Klara Jamnik, maturantka Gimnazije Bežigrad

Renata Knap, profesorica filozofije na Gimnaziji Velenje

Dora Lenart, profesorica filozofije na 2. gimnaziji Maribor

Andrej Leskovic, profesor filozofije na Gimnaziji Jožeta Plečnika

Marija Kristina Milič, profesorica filozofije na Liceju A. M. Slomšek v Trstu

Zigi Omerzel, maturantka Gimnazije Ljutomer

Sanja Podržaj, piska, magistra filozofije in primerjalne književnosti

Pino Pograjc, pesnik in magistrski študent anglistike in primerjalne književnosti na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Edin Saračević, profesor filozofije na Gimnaziji Vič

Marjan Šimenc, profesor filozofije na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Mare Štempihar, profesor filozofije na Gimnaziji Bežigrad

Jurij Verč, profesor filozofije na Gimnaziji Poljane

Janez Vodičar, profesor filozofije na Teološki fakulteti v Ljubljani

Nina Miri Zalar, profesorica filozofije na Gimnaziji Poljane

FNM 1/4–2023 (55. številka, 30. 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 Štampihar

Odgovorna urednika: mag. Alenka Hladnik, dr. Marjan Šimenc

Tehnična urednica: Joži Trkov

Jezikovni pregled: Mojca Hudolin

Likovno oblikovanje: Barbara Železnik Bizjak

DTP: Peter Škrlič

Naslov uredništva: Državni izpitni center, Kajuhova ulica 32 U, 1000 Ljubljana, telefon
01/5484600, telefaks 01/5484601

Tisk: Državni izpitni center

Naklada: 130 izvodov

V spletni trgovini na strani www.ric.si lahko naročite nekatere starejše številke revije.

© Državni izpitni center 2023

Cena četverne številke je 11 EUR.

ISSN 1408 - 8274